

# Studenten skal bli lærer

## Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling

Audhild Løhre og Anne Bonnevie Lund (red.)



Studenten skal bli lærer



Audhild Løhre og Anne Bonnevie Lund (red.)

# **Studenten skal bli lærer**

KUNNSKAP, IDENTITET OG PROFESJONSUTVIKLING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2020 Audhild Løhre, Anne Bonnevie Lund, Aleksander Gamst Page, Anna Järnerot, Nicole Veelo, Elin Tronsaune Moen, Anders Aasgaard Madsen, Truls Nilsen Tangen, Randi Etnan.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

ISBN trykt bok: 978-82-02-67591-2  
ISBN PDF: 978-82-02-65237-1  
ISBN EPUB: 978-82-02-67588-2  
ISBN HTML: 978-82-02-67589-9  
ISBN XML: 978-82-02-67590-5  
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.98>

Dette er en fagfelleverdert antologi.  
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS  
Figur: Roy Søbstad  
Omslagsbilde: Trine Louise Ween  
Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
[noasp@cappelendam.no](mailto:noasp@cappelendam.no)

# Innhold

<b>Forord av Kari Smith.....</b>	<b>7</b>
<b>Introduksjon: Om ProfILU, antologien og nye utfordringer .....</b>	<b>9</b>
<i>Alexander Gamst Page, Anne Bonnevie Lund og Audhild Løhre</i>	
<b>Artikkel 1 Det første møtets sødme? Lærerstudenters første møte med praksisfeltet .....</b>	<b>25</b>
<i>Anne Bonnevie Lund, Anna Järnerot og Nicole Veelo</i>	
<b>Artikkel 2 En gryende læreridentitet.....</b>	<b>45</b>
<i>Anne Bonnevie Lund og Anna Järnerot</i>	
<b>Artikkel 3 "Kunnskap i 3D" - techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensioner .....</b>	<b>65</b>
<i>Anna Järnerot og Nicole Veelo</i>	
<b>Artikkel 4 Kunnskapsformer og dannelsesidealer i lærerutdanningen .....</b>	<b>85</b>
<i>Elin Tronsaune Moen og Alexander Gamst Page</i>	
<b>Artikkel 5 En syklisk vei til profesjonell kunnskap: Praksisperiodens påvirkning på kunnskapsproduksjon i lærerutdanning.....</b>	<b>105</b>
<i>Alexander Gamst Page og Elin Tronsaune Moen</i>	
<b>Artikkel 6 Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter .....</b>	<b>119</b>
<i>Anders Aasgaard Madsen, Truls Nilsen Tangen og Audhild Løhre</i>	
<b>Artikkel 7 Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen.....</b>	<b>137</b>
<i>Audhild Løhre, Randi Ethan og Elin Tronsaune Moen</i>	



# Forord av Kari Smith

## Studenten skal bli lærer

Da jeg gjorde meg kjent med boken, *Studenten skal bli lærer*, var det først og fremst tittelen som fanget meg. Her er det en bok som har fokus på lærerstudenten, og ikke på strukturen og innholdet i lærerutdanning. Det er fokus på den viktigste aktøren i lærerutdanningen, studenten. Overgangen fra å være elev, ofte direkte fra videregående skole, til å bli lærerstudent kan være utfordrende for mange. Det er en grensekryssing, fra å være en av mange elever i klassen til å lære å være den ene for mange, læreren. Grunnen til at unge mennesker velger læreryrket er ulike, men forskningen viser at de fleste tar fatt på en lærerutdanning av altruistiske motiver, mange vil gjøre noe samfunnsnyttig, og andre har indre faglige motiver – de vil at elever skal utvikle en interesse for et fag de selv er opptatt av (Watt, Richardson og Smith, 2017). En slik motivasjon for å bli lærer er utfordret i yrkesutøvingen og i yrkesutdannelsen i dag, da det er stort fokus på dokumentasjon og resultater. Denne boken, *Studenten skal bli lærer*, handler om å utdanne en lærer som opplever at det å være lærer er noe mer enn bare å være en lydige profesjonsutøver som utøver yrket på en 'riktig' teknisk måte.

Sven-Erik Hansèn (2008) snakker om å utvikle en forståelse for 'lærerskap' i lærerutdanningen, som er noe mer enn å være kunnskapsrik (episteme) og ha gode undervisningsferdigheter (techne). Det handler om å kunne bruke teoretisk kunnskap og ferdigheter på ulike måter i ulike situasjoner. Det handler om å utdanne en lærer som også har situasjonskunnskap og som vil trekke på ulike aspekter av kunnskapen etter som situasjonen krever det. Det er å gjøre det rette i en bestemt situasjon med en bestemt elev. Det er ikke en handling som kan planlegges på forhånd, situasjonen dikterer handlingen. Det er praktisering av lærerskap og er utøving av det som Paul Otto Brunstad (2007) kaller faglig klokskap, hans forståelse av begrepet fronesis fra Aristoteles. Vi har behov for mer kunnskap om hvordan lærerstudenter går fra å være elever til å starte på



en utdanning som skal støtte dem i å utvikle faglig klokskap, lærerskap, i løpet av fem år.

Konseptene diskutert ovenfor er integrert i utviklingen av profesjonsidentiteten til lærerstudenten. Med profesjonsidentitet mener ikke jeg den formelle, offentlige identiteten, men den personlige forståelsen av hva det betyr å være lærer for den enkelte student. Det betyr at målet i utdanningen ikke er å utdanne en bestemt type lærer, men å støtte hver enkelt student i å lære om seg selv som person og hvordan den personen vil ivareta elevenes behov, faglige, affektive, og personlige, i rollen som lærer. Gert Kelchtermans (2009) fra Belgia foretrekker å bruke ordet 'selv-forståelse' (self-understanding) av lærerrollen i stedet for begrepet identitet. Han hevder, og jeg er i stor grad enig med ham, at det er mange ytre påvirkninger som skaper en identitet, mens selv-forståelsen er skapt av en indre, personlig granskning. Selv-forståelsen er dynamisk og i stadig utvikling etter som kunnskapen, ferdigheter og erfaringer er i en konstant utviklingsprosess.

«The term refers to both the understanding one has of one's 'self' at a certain moment in time (*product*), as well as to the fact that this product results from an ongoing *process* of making sense of one's experiences and their impact on the 'self'». (Kelchtermans, 2009: 261).

I denne boken, *Studenten skal bli lærer*, har jeg funnet en dypere forståelse av ansvaret med å utdanne lærere enn det som kommer til uttrykk i rammeplaner og læreplaner, og boken bidrar ikke bare med ny kunnskap, men også med en bred forståelse av lærerrollen vi skal utdanne for. Boken er derfor både timelig og nytenkende i norsk lærerutdanningslitteratur.

Kari Smith, Daglig leder av NAFOL

ILU, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

## Referanser

- Brunstad, P. (2007). Faglig klokskap. *PACEM*, 10(2), 59–70.
- Hansen, S. E. (2008). *Rapport från den koordinerande programsorn för lärarutbildningen vid Universitetet i Bergen*. Universitetet i Bergen, Desember, 2008.
- Kelchtermans, G. (2009). 'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection', *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Smith, K. (2017) *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press (ISBN 978-1-107-10498-3).

# Introduksjon: Om ProfILU, antologien og nye utfordringer

Alexander Gamst Page<sup>1</sup>, Anne Bonnevie Lund<sup>1</sup> og Audhild Løhre<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

<sup>2</sup>Senter for helsefremmende forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Antologien *Studenten skal bli lærer* er skrevet av faglig ansatte ved pedagogikkseksjonen, Institutt for lærerutdanning (ILU), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Alle forfatterne er medlemmer i forskningsgruppa ProfILU Profesjonsutvikling i lærerutdanningen <https://www.ntnu.no/ilu/profilu>. Som forskningsgruppe er ProfILU relativt ung. Gruppa ble etablert i august 2018, men samlet sett har medlemmene flere livsverk med erfaring fra norsk skole og lærerutdanning. Mange har også forsket på profesjonsutvikling i flere år.

Da ProfILU ble dannet, var flere forskningsprosjekt allerede i gang. Gruppas forskere ønsket å ha samarbeid om felles oppgaver, og bestemte seg raskt for at en antologi med presentasjon av ulike studier kunne være det første målet. En annen stor oppgave for ProfILU har vært å initiere en kvantitativ spørreundersøkelse, kalt LiKon, Lærerstudenten i kontekst. Dette vil vi komme tilbake til mot slutten av denne introduksjonen.

## Om antologien

Alle artiklene tar utgangspunkt i lærerstudenter ved ILU. De fleste studiene har et kvalitativt design, en artikkel er rent teoretisk og en annen bygger på både kvalitativt og kvantitativt materiale. Det er et fellestrekk ved artiklene at de omhandler lærerstudentens dannelse, uten at dette nødvendigvis er

Sitering av denne artikkelen: Page, A. G., Lund, A. B. og Løhre, A. (2020). Introduksjon: Om ProfILU, antologien og nye utfordringer. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 00, s. 9–24). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.cho>.

Lisens: CC BY 4.0.

eksplicit diskutert i det enkelte bidraget. I den teoretiske bakgrunnen for antologien legger vi derfor stor vekt på dannelse. Videre drøftes kunnskapsforståelse og betydningen av kunnskap i lærerutdanningen, før vi beskriver hvordan en profesjonell identitet konstrueres. Til sist ses den profesjonelle identiteten i sammenheng med engasjement, forventninger og krav. I etterkant av den teoretiske oversikten redegjør vi for de ulike artiklene.

## **Teoretisk bakgrunn**

Bortsett fra foreldre er det sannsynligvis ingen som tilbringer mer tid sammen med et barn, eller har en større del i deres utvikling, enn læreren. Ved å legge føringer for både barnets akademiske og psykososiale utvikling, kan læreren påvirke hele barnets fremtid. På samme måte som barn formes av læreren til å bli fremtidens borgere, må lærerstudenten også sosialiseres inn i sin rolle og opparbeide seg engasjement og kompetansegrunnlag. Dette omfatter mer enn faglig dyktighet, det innebærer også personlige ferdigheter, samt studentens evne til å fungere i fellesskap. I tillegg må studentene skape et bilde av hva det vil si å være lærer, og hvor de selv passer inn i denne framstillingen. Alt dette utgjør samlet sett det vi vil kalle dannelse, en helhetlig prosess der lærerstudenten utvikler seg som yrkesutøver, men også som person. Det er mange faktorer som påvirker denne prosessen, slik som de formelle sidene ved utdanning, men også oppdragelse, samfunn og andre erfaringer (Klafki, 2001, 2004). Det er typisk for fenomener som er såpass brede som danning, at definisjonene er uklare. Noe av dette kommer av at innholdet i begrepet er normativt og kulturelt betinget, og har derfor endret seg over tid (Straume, 2011; Steinholt, 2011), og det kan variere fra miljø til miljø avhengig av hva som oppfattes som et gode. Noe som virker felles for de mest innflytelsesrike forestillingene av dannelse, er at det er en funksjon av samvirkning mellom to prosesser, slik som det individuelle og kollektive (Klafki, 2001, 2004) eller individets bilde av seg selv og hvordan dette bildet samhandler med verden (Gustavsson, 1998). Denne konseptualiseringen ser ut til å ha blitt akseptert av det offentlige. I Stortingsmelding nr. 11 står det «Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom

refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2009:43)». Selv om dette primært sikter til *elevers* dannelse, gir det uansett et bilde av hvordan det offentlige anser konseptet, altså som en prosess som eksisterer i skjæringspunktet mellom individ og samfunn.

En tidlig forløper for dagens diskurs rundt dannelse er Aristoteles forståelse av *paideia*, en tilnærming til dannelse som var idealet i mye av antikkens Hellas. Dette besto av en variert utdanning med filosofi, historie, matematikk, kunst og sport (Robb, 1994). Datidens Hellas var lite opptatt av individuell selvrealisering, en la større vekt på individets plikt til å være en god samfunnsborger, og det var mange bestanddeler som var ansett som viktige i denne utviklingen. Aristoteles anså en slik helhetlig og allsidig utdanning som nært sammenknyttet med ideell kunnskapsbygging, og da spesielt *fronesis*, som tydelig posisjoneres som den overlegne kunnskapsformen, og som har fenget ny interesse innen profesjonsutdanningene (Turmo, Sæverot & Sævi, 2013).

## Betydningen av kunnskap i lærerutdanning

Kunnskap er åpenlyst et sentralt konsept i lærerutdanning, både fordi lærere og elever ideelt søker å opparbeide kunnskap i samarbeid med hverandre, men også fordi slike læringssituasjoner krever pedagogisk kunnskap for å etableres. En annen årsak er at læreryrket i dag er ansett som et essensielt yrke for samfunnets framtid, hvilket har bidratt til en høy grad av akademisk interesse i lærerstudenters kunnskapsbygning (Pantic & Wubbels, 2010). Av særlig sentralitet er konseptet *fronesis*, av og til kalt praktisk klokskap, som settes opp som en kontrast mot tidligere kunnskapsmodeller som har lagt hovedvekt på praktiske ferdigheter, og mindre på teoretisk grunnlag (Hovdenak & Wiese, 2017). Hovdenak og Wiese påpeker imidlertid at lærerstudenter ofte ønsker å motta praktiske tips fra sine instruktører, hvilket er forståelig. Det er slik kunnskap studentene umiddelbart kan se nytteverdien av, mens forfatterne på sin side argumenterer for at dette må kombineres med en teoretisk forståelse, og forankres i en dannelsingsprosess.

Episteme, *techne* og *fronesis* er også begrep som stammer fra antikkens Hellas. Disse begrepene hadde på den tiden et langt mindre definert innhold enn *paideia* ved at deres bruk varierte, og de fløt ofte over i hverandre.

Episteme, techne og fronesis er i dag best kjent gjennom Aristoteles (1999) framstilling i den nikomakiske etikk, hvor de får en mer fastsatt form. Aristoteles benyttet skillet mellom kunnskapsformene for å vise sine ideer om hvordan kunnskap opparbeides, og hvorfor han mente de var grunnleggende for en etisk framtid i verden. Episteme besto her av rasjonell filosofi, altså ting man kunne tenke seg til, eller abstrakte prinsipper avledet fra konkrete observasjoner. Techne var praktisk kunnskap, gjerne knyttet til håndverk og andre former for yrkesutøvelse. Det var et gresk ideal at episteme skulle man ønske for dets egen skyld, mens techne hadde et reelt mål, slik som å lage en gjenstand eller utføre en oppgave. Fronesis var, i Aristoteles forståelse, endepunktet for paideia. Ordet kan oversettes til «visdom», og omfatter alle de elementene som må til for å handle riktig i en gitt situasjon. Det kreves både praktiske ferdigheter og abstrakt kunnskap for å vite hvordan en situasjon *kan* løses, moralsk karakter for å se hvordan den *bør* løses, og motet til å handle deretter. Med dette som bakgrunn er det derfor lett å se hvorfor fronesis har en nyvunnet relevans for lærerutdanning (se f.eks. Kinsela & Pitman, 2012; Pitman, 2012; Biesta, 2015; Hovdenak, 2016; Hovdenak og Wiese, 2017). Fronesis er høyst forenlig med de generelle rammene for dannelse vist over, i og med at den kan anses som en syntese av teoretisk og praktisk kunnskap, individets personlighet, og hvordan individet projiserer alt dette for sine omgivelser. I enklest mulig forstand må en lærer ha en forståelse av generaliserte prinsipper, den nødvendige livserfaringen til å forstå når og hvordan disse skal brukes, og viljen til å handle for barnets beste. Alt dette samlet kan sies å utgjøre en lærers skjønn i yrkesutøvelsen.

## Konstruksjon av profesjonell identitet

Et element som har vist seg viktig for både en lærers selvbylde, hvordan dette framtones i fellesskapet og hvordan profesjonelt skjønn opparbeides, er konstruksjonen av profesjonell identitet, altså hvordan studenten anser seg selv som lærer (Nias, 1989; Beijaard, 1995; Korthagen, 2004; Day, Elliot & Kington, 2005; Lasky, 2005; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Hong, 2010; Beauchamp & Thomas, 2013; Hong, Greene & Lowery, 2017). Identitet er et problematisk begrep siden det er mangetydig, og ulike

teoretikere kan tillegge det hver sin betydning. Innen profesjonell identitet blant lærere er situasjonen en noe annen, siden det er rimelig overensstemmelse rundt perspektivene på identitet. Studier om læreridentitet har gjerne en kombinasjon av perspektivene til Erikson (1968) og Mead (1934), og det opereres med en sammensatt og kontekstuell identitetsforståelse.

Videre er det ulike perspektiv på hvordan profesjonell identitet konstrueres. Noen vektlegger betydningen av selvkonstruerte historier eller narrativer (Brooke, 1994; Connelly & Clandinin, 1999; Sfard & Prusak, 2005; Watson, 2006; Søreide, 2007; Ruohotie-Lyhty, 2013; Taylor, 2017). Andre fokuserer på studentenes bearbeidelse av de emosjoner de erfarer gjennom sin opplæring (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Fullan, 1993; Kelchtermans, 1996; Nias, 1996; Bar-Tal & Jacobson, 1998; Hargreaves, 1998a, 1998b; Zembylas, 2003; Van Veen & Slegers, 2006; Day & Kington, 2008; Maulucci, 2013). Begge perspektivene henger nært sammen med refleksjon over yrkesutøvelsen (Larrivé, 2000; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Rodgers, 2002; Jay, 2003; Korthagen & Vasalos, 2005; Nevgi & Löfström, 2015). Men, av sentral betydning for hvordan en anser seg selv som lærer, er den underliggende yrkesforståelsen. Nias (1989), en meget innflytelsesrik forfatter i studiet av profesjonell læreridentitet, fokuserte blant annet på betydningen av yrkesforståelse. Hun fant at mange opererte med en idealisert form av hva en lærer skal være, og hvordan de enkelte forsto sin egen utøvelse av lærerrollen hadde sammenheng med i hvilken grad de opplevde å nå opp til dette idealet.

Forskning innen profesjonell identitet tyder på at det å identifisere seg med læreryrket er like viktig som pedagogiske ferdigheter når det gjelder kvalitet på undervisningen (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Chong, 2011; Chong, Low & Goh, 2011; Meijer, de Graaf & Merink, 2011). Det er mye som avgjør hvordan lærere ser seg selv og sitt yrke, som for eksempel hvor mye de betales, samfunnsdebatten omkring lærere og yrket og deres arbeidsoppgaver (Avalos & Aylwin, 2007).

Kort fortalt handler profesjonell identitet om hvordan en lærerstudent begynner å se seg selv som lærer. De ankommer universitetet med et bilde av hva dette vil si, sannsynligvis formet i barndommen (Bern, 2003). Dette bildet blir bearbeidet og videreutviklet gjennom studenttiden. Studenten begynner å tilegne seg pedagogiske og fagspesifikke kunnskaper som

danner grunnlag for de praktiske verktøy de vil bringe med seg inn i klasserommet. Gjennom praksis får studenten prøve hvordan det er å utspille denne identiteten, eller rollen, hvilket bidrar både til å videreutvikle deres profesjonelle identitet, og til å forankre deres teoretiske kunnskaper i en praktisk kontekst. Hvordan de føler at de kan utspille lærerrollen har stor innvirkning på deres engasjement og kompetanse.

## **Engasjement og effektiv utnyttelse av læreryrket**

En kommende lærers konstruksjon av profesjonell identitet har direkte innvirkning på engasjementet, og begge komponenter har konsekvenser for effektiv utøvelse av læreryrket. Her kan det være på sin plass å spørre hvordan effektivitet måles. Lik dannelsesdebatten beskrevet tidligere er lærerens oppgaver og hva som utgjør god praksis normativt og kulturelt betinget. I de engelskspråklige landene for eksempel er læreren langt mer en autoritær figur enn i Norge, hvor egalitære lærer-elevrelasjoner vektlegges. Spesielt i USA brukes det komplekse formler for å objektivt måle en lærers utøvelse gjennom elevers prestasjoner, men disse er utformet etter politiske hensyn, og faglitteraturen viser at de benyttede modellene er høyst problematiske (f.eks. Darling-Hammond, Amrein-Beardsley & Heartel, 2012). Til syvende og sist er det subjektivt hva som utgjør en god lærer, men de svarene som går igjen blant elever og andre lærere, er at de bryr seg, tar seg tid til sine elever og er faglig flinke. Dette bildet er også meget likt den idealiserte lærer som Nias (1989) beskriver, og det som er avgjørende for at en lærer skal leve opp til dette bildet er deres selvbilde som lærer og deres engasjement (Ball & Goodson, 1985; Day et al., 2006).

For eksempel har engasjement innvirkning på utbrenthet og at lærere slutter i yrket, noe som fører til utskiftninger i kollegiet (Day et al., 2005), mens sterk profesjonell identitet bidrar til engasjement og hindrer frafall (Gaziel, 1995; Moore & Hoffman, 1988). Det går igjen i både norsk og internasjonal forskning at startfasen av en lærers karriere er utfordrende. Det er mange nye rutiner å komme seg inn i, og det tar lang tid å forberede seg til de første undervisningene. Dette gjør de første en til tre årene meget arbeidsintensive og belastende (Nias, 1989), og det er

denne perioden vi ser størst frafall (Hong, 2010). Disse tidlige årene er sentrale for å forme hva slags lærer vedkommende blir (Beijaard, van Driel, & Verloop, 1999). På den andre side kan engasjement i seg selv være en kilde til stress, siden det kan være vanskelig for lærere å leve opp til de krav de setter for seg selv (Nias, 1989). Engasjement i yrket kan derfor i enkelte tilfeller bidra til, snarere enn å motvirke, emosjonell utbrenthet avhengig av hvor realistiske krav individet stiller til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

## Artiklene

I artikkel 1 retter Lund, Järnerot og Veelo blikket mot den helt ferske studentens utvikling fra å være elev i skolen til å bli lærerstudent. Mange av de studentene som møter til studiestart, opplever allerede at de vet hva det innebærer å være lærer, og dette er bakgrunnen for at de vil starte nettopp denne utdanninga. Men å gå fra å være elev på videregående opplæring til å bli student på lærerutdanninga innebærer store overganger for mange. Det er derfor viktig at både skolen som læringsarena og den teoretiske delen av studiet oppleves å ha en klar helhet og tydelig sammenheng. I studien til Lund, Järnerot og Veelo rettes oppmerksomheten mot studenter som bare har vært innenfor utdanninga noen få uker for å få bedre innsikt i hvordan disse helt ferske lærerstudentene forstår lærerrollen i forbindelse med deres aller første møte med skolen som praksisarena. Studien forfatterne presenterer, tar utgangspunkt i en «observasjonsuke» i skolen der studentene gjennom ulike observasjonsoppdrag følger en lærer for å få et innblikk i skolen slik den fortoner seg for læreren. Resultater tilsier at studentene først og fremst er opptatt av den delen av lærerrollen som er knyttet til utførelsen av klasseledelse, altså den performative siden ved yrket. Observasjonsuka gir samtidig studentene mulighet til å benytte et «utenfraperspektiv» på lærerhverdagen fordi de skal innta et observerende blikk. Dette ser ut til å fungere som en nyttig oppstart når det gjelder utviklingen av en kommende lærerrolle, og også som en inngangsport for rollen som lærerstudent.

Selv om mange studenter i utgangspunktet har en oppfatning av hva en lærerrolle innebærer, viser det seg ofte at mye av det de erfarer i



praksisperiodene, er ting de tidligere ikke hadde tenkt på som sider ved lærerens hverdag. Både praktiske handlinger og ikke minst etiske og moralske overveielser virker ofte mer krevende enn det de hadde forestilt seg da de ennå var elever selv. Flere av studentene fra studien beskrevet i artikkel 1 var også med på en studie der de skrev refleksjonsskriv innenfor pedagogikkfaget på slutten av det første semesteret og etter å ha hatt 2 ukers praksis i skolen der de selv underviste. Dette skriver Lund og Järnerot om i artikkel to der intensjonen er å få innsikt i hvordan studentene forstår lærerrollen i dagens skole, hva de mener er kjennetegn på en god lærer og hvordan de opplever å ha kvalifikasjoner som vil kunne gjøre dem til gode yrkesutøvere.

Flere forskere mener at ferske lærerstudenter ikke forstår lærerrollen i sammenheng med å skulle lede en klasse med ulike elevforutsetninger og forventninger. De mener studentene ser rollen ut fra egne forutsetninger, visjoner eller personlige behov (Chong et al., 2011; Fuller & Brown, 1975) og at dette først endres når de opplever at de har god kontroll på praktisk gjennomføring av undervisningen. Et overveiende flertall blant studentene i studien til Lund og Järnerot gir derimot etter kun ett semester uttrykk for at lærerrollen innebærer mye mer enn hva de hadde tenkt i utgangspunktet og opplever yrket mer komplekst og krevende enn det de hadde forestilt seg. De er opptatt av at man som lærer må holde oversikt over svært mye som foregår på en gang. En student beskrev dette som et yrke som krever evne til multitasking. Studentene viser at de er opptatt av det «frontale» eller den utøvende delen av yrket. Samtidig viser de stor tillit til egne muligheter og kvaliteter som kommende lærere og høy samstemmighet mellom egne forutsetninger for yrket og kvaliteter slik de forstår lærerrollen.

Å være lærer innebærer at man benytter seg av ulike typer kunnskap, og de senere årene har man igjen rettet blikket mot de Aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis som gode beskrivelser av kunnskapsformer som er nødvendige innenfor ulike profesjonsyrker. Aristoteles kunnskapssyn har vært tett koplet opp mot hans syn på etikk, kloke handlinger og samhandling mellom mennesker (Aristoteles, 2018). Episteme handler for en stor del om det man kan studere, generalisere og forklare med språk (Sohlberg & Sohlberg, 2013) mens techne handler om å utføre aktiviteter med et resultat, noe man kan lære seg. Techne kan dermed sies å sitte i kroppen, være medfødt eller innlært, mens fronesis eller det som også ofte

blir beskrevet som praktisk klokskap, handler om å kunne gjøre gode valg, bygget på etikk. Fronesis er en kunnskap som er aktiv i mellom-menneskelige forhold og relasjoner (Aristoteles, 2018; Gustavsson, 2000).

I artikkel tre tar Järnerot og Veelo utgangspunkt i disse kunnskapsformene og viser til en grundig gjennomgang av hvordan dette kan forstås i forhold til pedagogikkfaget innenfor lærerutdanning. I tillegg presenterer de også en ny innfallsvinkel til forståelse av de Aristoteliske kunnskapsformene gjennom det de selv beskriver som en 3-dimensjonal modell. Gjennom å bruke språkopplæring som eksempel forklarer forfatterne modellen, som de håper vil kunne bidra til nye diskusjoner om kunnskapsutvikling og hva kompetanse består av. Forfatterne tar utgangspunkt i at den profesjonelle lærer trenger å utvikle alle dimensjoner av kunnskap, ikke som en hierarkisk inndeling, men som likeverdige og gjensidig avhengige komponenter innenfor en profesjonsutdanning.

Lærerutdanningen skal kvalifisere studentene for deltakelse i et demokratisk samfunn, slik at studentene kan være med på å videreutvikle skolen som institusjon for danning og læring innenfor et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette er utgangspunktet når Moen og Page i artikkel 4 forankrer og problematiserer teoretiske kunnskapsformer og dannelsesideal i lys av føringer i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen der pedagogikk og elevkunnskap løftes fram som vesentlig kulturfag. Hovedformålet med artikkelen er å utforske hvordan dannelsesidealene i nasjonale styringsdokumenter arter seg i lærerstudentenes hverdag. Moen og Pae bygger på en studie der lærerstudenter i tredje studieår på grunnskolelærerutdanningen (5–10) ble intervjuet om deres opplevelser knyttet til møtet med studiestedet og praksisfeltet i utdanningen. Hensikten med intervjuene var å utforske hvordan studentene reflekterer sin kunnskapsforståelse gjennom disse opplevelsene, og hvordan denne kunnskapsforståelsen er teoretisk interessant for å få en større forståelse av studentenes danning i lærerutdanningen. Aspekter ved de aristoteliske kunnskapsformene og deres betydning innenfor et profesjonsperspektiv er også vesentlig i denne sammenhengen.

Forfatterne trekker inn Klafkis dannelsesbegreper (2001); material, formal og kategorial danning og ser disse begrepene både i lys av studentenes egen forståelse og hvordan idealene kommer til syne i

«Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5.–10. trinn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De materiale danningsteoriene innebærer holdninger, kunnskaper og verdier som har framkommet gjennom kulturen og samfunnet mens et formalt dannelsideal tar utgangspunkt i den som skal lære og skal utvikle evner og kompetanse. Ofte ligger danningsteoriene et sted mellom de materiale og det formale. Dette beskrives som kategorial danning (Klafki, 2001) hvor dannelsprosessen er en dialektisk, tosidig prosess mellom den som lærer og det som læres. Moen og Page antyder at et studium der det tilrettelegges for en fronesisk kunnskapsform, vil kunne være et godt utgangspunkt for studentenes kategoriale danning når det gjelder deres profesjonsutvikling.

Kunnskap er også temaet i artikkel fem når Page og Moen gjennom intervju med 30 studenter på ulike trinn i deres studieløp, retter blikket mot studentenes vekslings mellom læring innenfor praksisfeltet og den teoretiske tilnærmingen til læring på campus. Artikkelen diskuterer hvordan ulike kunnskapsformer utvikles på ulike arenaer og hvordan disse kunnskapene utfylles og utvikles gjennom en syklisk prosess. Studentene forklarer alt som foregår på campus som teoretisk kunnskap i og med at dette ikke knyttes direkte til egne handlinger, men er abstrahert, mens kunnskapen i praksis er egenopplevd og erfares derfor mer håndfast og konkret. Forfatterne viser i artikkelen hvordan tilværelsen som lærerstudent innebærer produksjon av kunnskap innenfor ulike kontekster. Med utgangspunkt i de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis, understreker Page og Moen at lærerutdanningens styrke nettopp er at alle kunnskapsformene sidestilles samtidig som de gjennom den sykliske prosessen gir hverandre merverdi.

I artikkel seks har Madsen, Tangen og Løhre sett på hvordan lærerstudenter forstår skjønn som profesjonell kompetanse. Profesjonelt arbeid involverer ofte situasjoner der beslutninger må tas under usikre forhold i den forstand at man der og da må gjøre avgjørelser som ofte er knyttet til etiske eller moralske valg. Slike situasjoner krever det som ofte beskrives som skjønn, og involverer både faglig kunnskap, erfaring og dømmekraft (Grimen & Molander, 2008). I Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010) fremmes det at studentene skal kvalifiseres til å bruke skjønn for å utøve omfattende og

sammensatte oppgaver i skolen i forhold til mangfoldet i elevgruppen. Studentene skal også utvikle etiske perspektiver på egen yrkesrolle, og kritiske perspektiver på lærerprofesjonens samfunnsrolle.

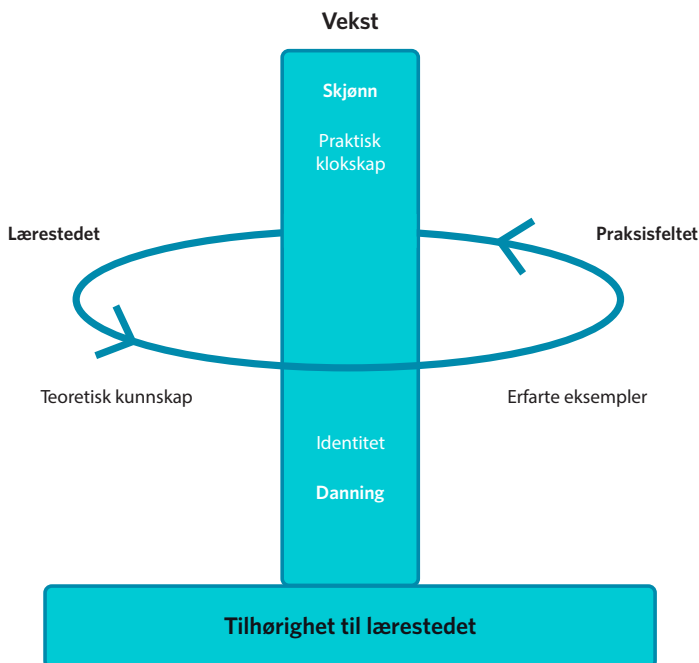
Som datagrunnlag for studien, er det benyttet fokusgruppesamtaler med siste års studenter. Resultater tilsier at studentenes møte med elevene gjenspeiler skjønnsutøvelse. Madsen, Tangen og Løhre knytter dette til kunnskapsformen *fronesis* (Aristoteles, 1953) som de hevder står sterkt innenfor studentenes kunnskapsgrunnlag. De hevder videre at dette kan fremstå som en viktig motstrøm mot den mer instrumentelle fremveksten man ser innenfor skole og lærerutdanning i dag (Kinsella & Pitman, 2012; Fosse & Hovdenak, 2014). Forfatterne mener også å registrere at studentenes praktiske klokskap er synlig både som en holdning og et utdanningspolitisk standpunkt når de viser at de er opptatt av å bruke skjønn for å gi rom for elevenes læring og danning, selv om studentene selv i liten grad benytter begrepet skjønn.

På 1990-tallet startet forskere å interessere seg for skoleelevers tilhørighet, og man fikk empiriske studier fra mange ulike fagdisipliner. Tilhørighet til skole og høyere utdanning har betydning for akademiske prestasjoner og helserelaterte mål (Monahan, Oesterle & Hawkins, 2010; Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick & Waters, 2016). Vi har likevel få norske studier rundt skoleelevers og studenters opplevelse av tilhørighet til lærestedet sitt. I den siste artikkelen i denne antologien har Løhre, Etnan og Moen sett nærmere på dette; hvordan lærerstudenter opplever tilhørighet til lærestedet der de spesielt har vært opptatte av lærerutdannere og medstudenters innvirkning på opplevelsen av tilhørighet. I denne kvalitative studien gjennom bruk av fokusgruppeintervju synliggjøres ny og viktig kunnskap om lærerstudenters tilhørighet i høyere norsk utdanning. Midtveis i profesjonsutdanningen har studentene genuine erfaringer med klassen som sosial og akademisk enhet. I fokusgruppene fortelles det om medstudenter som holder seg hjemme av ulike grunner, og som dermed antas å oppleve lite eller ingen tilhørighet. Klassen er den stabile konteksten innenfor lærerutdanningen der studentene jevnlig møtes og betyr noe for hverandre, både akademisk og sosialt. Studien viser at både medstudenter og lærerutdanneren er med og former den enkelte lærerstudents opplevelse av tilhørighet, og det antydes at den sosiale tilhørigheten kan

være en forutsetning for den akademiske. Forfatterne diskuterer i artikkel sju om årsaker til den sterke betydningen av medstudenter og klassen, kan finnes i norsk skolekultur der elever blir oppdratt til å samarbeide og støtte hverandre innenfor skoleklassens rammer.

## ProfILU og nye utfordringer

Bidragene i antologien viser at forfatterne favner bredt med tanke på lærerstudentens profesjonsutvikling. Dette kan sammenfattes i figur 1 der tilhørighet til utdanningen presenteres som et grunnlag for profesjonell utvikling og vekst. Videre veves teoretisk kunnskap sammen med den praktiske utøvelsen av læreryrket gjennom skjønn forankret i fronesisk tenking. Vi kan se for oss hvordan utvikling av kunnskap og lærerstudentens utvikling skjer i sirkulære baner mellom lærestedet og praksisfeltet, slik det beskrives i et av bidragene. Det gjør at den helt ferske lærerstudenten føres framover mot læreryrket, og etter hvert vil tillegne seg en identitet som det «å være» lærer.



**Figur 1.** Profesjonsutvikling.

Samarbeidet omkring de vitenskapelige artiklene i antologien gir forskerne i ProfILU et solid fundament for å møte nye utfordringer. De første kvantitative datainnsamlinger til LiKon Lærerstudenten i kontekst ble gjort i 2019. I første omgang vil vi følge lærerstudenter i et toårig longitudinelt design. Her kan det bli mulig å teste noen av de sammenhengene vi skisserer i figur 1. På sikt er det ønskelig også med komparative studier der vi samarbeider med andre lærerutdanningsinstitusjoner i inn- og utland.

Den andre store utfordringen som forskerne arbeider med, er å utvikle nye studentaktive læringsformer i pedagogikkfaget. Her vil ulike tiltak bli prøvd ut fra høsten 2020, og vi vil knytte følgeforskning til undervisningen. Med egne ressurser kan vi gjøre dette i liten skala, og med eksterne midler kan det gjøres mer omfattende. Ekstra spennende ville det blitt med nasjonale og internasjonale samarbeidsparter i utprøving av nye studentaktive læringsformer.

## Referanser

- Aristoteles (med Rabbås, Ø., Stigen, A. & Eriksen, T. B.). (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Avalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515–528. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., van Driel, J. & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47–62. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(99\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(99)00009-7)
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631–643.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (s. 3–22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219–233.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.

- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. & Rothstein, J. (2012). Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. doi:<https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton and Company.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653–668. doi:<https://www.jstor.org/stable/3202495>
- Gaziel, H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338. doi:<https://doi.org/10.1080/0260137950140406>
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Hong, J. Y., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legetdanningen. *Uniped*, 4(39), 330–344.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Education and Practice, I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 163–172). Boston: SensePublishers.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk (3.utg)*. Århus: Klim.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Kunnskapsdepartamentet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11). Oslo: Kunnskapsdepartamentet.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322. doi:<https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Marsh, M. M. (2003). *The Social Fashioning of Teacher Identities. Rethinking Childhood*. Bern: Peter Lang Inc.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115–129.
- Monahan, K. C., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: the case for prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3+.
- Moore, M. & Hoffman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79. doi:<https://www.jstor.org/stable/3447000>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.
- Pitman, A. (2012). Professionalism and Professionalisation: Hostile Ground for Growing Phronesis? I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 131–146). Boston: SensePublishers.
- Robb, K. (1994). *Literacy and Paideia in Ancient Greece*. Oxford: Oxford University Press.



- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuenede blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–119). Trondheim: Tapir Akademske Forlag.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(95), 5–17
- Turmo, A., Sæverot, H. & Sævi, T. (2013). Forsømte sammenhenger? – Om pedagogikk, danning og utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(97), 169–171.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> Hentet 28.02.2020

# Det første møtets sødme? Lærerstudenters første møte med praksisfeltet

Anne Bonnevie Lund, Anna Järnerot og Nicole Veelo

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This article reports on a qualitative study on the experiences of 126 newly educated preservice teachers from their first encounter with the field of practice, consisting of one week of observations occurring within the first weeks of their studies. The objective of the study was to elucidate the way in which the students' understanding of the teacher role was altered by this experience, and how their emerging identities as teacher students were affected.

The study was conducted through an online open-ended questionnaire and two focus group interviews which were analyzed using Grounded Theory and a constant comparative method. Results indicate that the students primarily focus their attention on the execution of class management, that is, the performance-aspect of the teacher role. Additionally, many students discovered that there is so much more to leading a class than what they had thought or experienced as pupils themselves. Although the development of a teacher identity takes time, the study shows that this development can start early. Observation practice is valuable in this regard. It also gives students relevance and meaning, and is a major influence on their motivation and further commitment.

**Keywords:** Teacher training, observation practice, identity, teacher role, motivation

**Abstrakt:** Denne artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ studie av 126 ferske grunnskolelærerstudenter som gjennomførte sitt første møte med praksisfeltet. Etter bare et par uker hadde studentene på 1.-7.trinn en ukes observasjonspraksis. Hensikten med studien har vært å få innsikt i hvordan denne uken med observasjon hadde innvirkning på studentenes forståelse av lærerrollen og om kommende identitet som lærerstudent ble påvirket av denne praksisperioden.

Studentene besvarte et elektronisk spørreskjema med åpne spørsmål i tillegg til at det ble gjennomført to fokusgruppeintervju som ble analysert med bakgrunn i *grounded theory* gjennom en konstant komparativ metode. Resultatene indikerer at

studentene først og fremst rettet oppmerksomheten mot selve utføringen av klasseledelse, den performative siden ved lærerrollen. I tillegg oppdaget mange at det å lede en klasse innebærer mye mer enn det de hadde trodd og erfart da de selv var elever. Selv om utviklingen av en identitet som lærer tar tid, viser studien at denne utviklingen kan starte tidlig. Denne typen praksis er nyttig i sammenhengen fordi den gir studentene opplevelse av relevans og mening og er dermed en viktig faktor i forbindelse med motivasjon og videre engasjement i studiet.

**Nøkkelord:** Lærerutdanning, observasjonspraksis, identitet, lærerrolle, motivasjon

## Innledning

Lærerutdanninga i Norge er jevnlig gjenstand for endringer og revideringer. Et samfunn i endring medfører krav til en skole i endring, som igjen fører til at lærerutdanninga må være selvkritisk for å vurdere om tilbud samstemmer med virkelighetens krav til og behov for en god lærer. Fra høsten 2017 er all lærerutdanning i Norge på masternivå (Lovdata, 2016). Lærerutdanninga i mange land har over lang tid vært gjenstand for vurdering. Forskere beskriver utdanninga som fragmentert, mens studenter og skoleansatte hevder at den mangler relevans i møte med skolehverdagen (Lillejord & Børte, 2017). Studenter som starter lærerutdanninga gir ofte uttrykk for et ønske om jobb innen skoleverket. Derfor er kjennskap til teoretiske begrunnelser for klasseromspraksis og møtet med praksisfeltet av stor betydning for deres profesjonelle utvikling. Denne sammenhengen mellom teori og praksis er vesentlig – og samtidig det området som oftest har vært satt under den kritiske lupen (Damsgaard & Heggen, 2010; Darling-Hammond, 2014; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; Korthagen, 2004; Korthagen & Kessels, 1999; Lillejord & Børte, 2017; Loughran, 2002; Smeby & Mausethagen, 2017; Solstad, 2013; Ulvik, Helleve & Smith, 2018; Unneland, 2009). Hellang og Rambø (2017) gjennomførte en undersøkelse i studentenes 2. og 3. semester der de så på lærerstudentenes opplevelser av lærerrollen, og sammenhengen mellom teori og praksisfeltet. Studentene oppfattet relasjonskompetanse i denne sammenhengen forstått som forholdet mellom lærer og elev, som viktigere enn fagkompetanse, som her handler om teorifaglig kunnskap. Studier viser også at studenter ofte opplever praksisopplæringa som mer meningsfylt enn teoriopplæringa (Flores & Day, 2006; Hagger, Burn, Mutton & Brindley, 2007) samtidig som en del studenter erfarer praksisperioder som mer stressende enn den teoretiske delen av studiet (Murray-Harvey et al., 2000).

Ulvik, Helleve og Smith (2018) viser i sin forskning at praksisperiodene er noe studentene setter høyt og der mange hevder de lærer aller mest. De får innblikk i skolen som lærerens arbeidsplass samtidig som læring i praksisfeltet i stor grad avhenger av hvordan refleksjoner i etterkant er med på å gi erfaringene overføringsverdi.

I vår studie retter vi oppmerksomheten mot studenter som bare har vært innenfor utdanninga noen få uker. Tangen, Madsen og Løhre (2018) gjennomførte en studie av pedagogikkfagets betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling der de fant at pedagogikk og elevkunnskap gir førsteårsstudenten en gryende forståelse av læreridentitet. De fant også at studentene var opptatt av å lære metoder og teknikker som ville være nyttige i deres kommende yrkesutøvelse.

Denne artikkelen har som mål å undersøke de helt ferske lærerstudentenes opplevelser av deres første møte med praksisfeltet. Med dette utgangspunktet har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan endres studentenes forståelse av lærerrollen?
- Hvordan påvirkes deres gryende identitet som lærerstudenter?

## Rollen som lærer

Rollebegrepet kan forstås som «summen av forventninger og krav rettet mot personer innenfor en bestemt kategori» (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018, s. 4). Med utgangspunkt i Biddle beskriver Hermansen et al. tre ulike kategorier eller dimensjoner som kan være med på å operasjonalisere rollebegrepet: (1) En organisatorisk, strukturell dimensjon som omfatter bl.a. sosial posisjon, status og rekruttering til yrket, (2) en dimensjon som omfatter forventninger til yrket, og (3) en performativ dimensjon som omfatter atferd i yrkesutøvelsen, altså hvordan yrket utøves/klasseromspraksis. Begrepet «lærerrolle» kan med bakgrunn i en slik forståelse av rollebegrepet, ha ulike forståelser. I et arbeidsnotat om lærerrollen utarbeidet av Tellmann, Lorentzen og Mausethagen (2016) trakk lærere selv frem relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid for å beskrive hva de mente var viktig å mestre. Disse lærerne synes dermed også spesielt å understreke den performative dimensjonen.

De ferske lærerstudentene har lang erfaring med lærere sett fra elevperspektivet. Dette har påvirket forståelsen av skole, utdanning og lærerrollen. Ifølge Chong, Ling og Chuan (2011) knytter de ferske lærerstudentene forståelsen av det som foregår i praksisfeltet til egne erfaringer som elev eller enn å se aktiviteter i klassen i lys av klassefelleskapet. Det sosiale aspektet ved lærerrollen er ut fra denne forståelsen lite utviklet, og den «ferske» studenten har ifølge Chong et al. (2011) det de beskriver som en selv-refererende forståelse av undervisning og læring: studentene har observert ulike lærere gjennom mange års skolegang, og mange har allerede en ide om hvordan de vil fylle rollen. Fuller og Brown (1975) hevdet for nesten 50 år siden at de ferske studentenes forståelse av lærerrollen er preget av fantasi og lite realitetsorientering, og at de først i løpet av studietiden vil forstå læring i lys av klassesituasjonen og dermed utvikle en mer helhetlig rolleforståelse.

## Identitetsutvikling

Identitet kan forstås som en sosial konstruksjon (Berger & Luckmann, 2000; Gergen, 1999), der man i ulike situasjoner tilkjenner ulike sider ved det man mener «er» en selv der og da. Identiteten endres og utvikles gjennom refleksjoner der man tar i betraktning ytre forhold, ulike kompetanser, meninger, syn på seg selv samt ideer eller visjoner for yrket (Izadinia, 2013; Korthagen, 2004). Ifølge Chong et al. (2011) er læreridentitet både et resultat av ytre påvirkninger og av ulike prosesser man befinner seg innenfor. Slik både skapes og endres identiteten hele veien i lys av samhandlinger innenfor profesjonelle sammenhenger (Olsen, 2008), noe som påvirker selvfølelse, motivasjon og tilfredshet. Den personlige siden ved utviklingen av læreridentitet blir fremhevet som vesentlig (Timostuk & Ugaste, 2010). Identitetsutviklingen skjer over tid, gjennom ulike møter og prosesser, og farges også av tidligere erfaringer med gode eller mindre gode lærere, foreldre eller familiemedlemmer som selv er lærere. I tillegg er studentenes møte med campusundervisning og faglærere, samt dette læringsmiljøets forhold til praksisfeltet, vesentlig (Izadinia, 2013).

Utviklingen av identitet som lærer forutsetter at utdanningsinstitusjonen støtter studentenes arbeid med å bevisstgjøres ansvaret med å forholde

seg til overordnede verdier og visjoner. Samtidig må studenten inneha en forståelse av seg selv i denne sammenhengen (Day & Kington, 2008). Derfor er bevisstgjøring og utvikling av verdier og visjoner viktig (Izadinia, 2013; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014; Timostsuk & Ugaste, 2010). Etter hvert danner ideer og meninger et rammeverk den ferske lærerstudenten kan filtrere ny informasjon gjennom, og som kan bestemme hvordan holdninger og synspunkter blir bakteppe for videre identitetsutvikling (Stenberg et al., 2014). Ifølge Korthagen (2004) er noe av det viktigste for utviklingen av god yrkesidentitet at utdanninga tar på alvor det studentene er opptatt av eller bekymrer seg for. Det er altså vesentlig for lærerstudenter både å få mulighet til å reflektere over og utvikle personlige holdninger, verdier og meninger og samtidig videreutvikle dette på veien mot en profesjonell utførelse av læreryrket. Ivanova og Skara-Mincane (2016) understreker at tiden innenfor lærerutdanninga er avgjørende fordi studentene der møter virkeligheten som lærer for første gang. Samtidig hevder de at studentenes tidligere erfaringer med lærere som elever, kan ha hatt såpass stor betydning for lærerstudentenes forståelse av lærerrollen at disse forforståelsene kan være utfordrende å endre. Lærerutdanninga blir dermed på mange områder svært avgjørende for studentens identitetsutvikling, både på det personlige plan og innenfor en sosial sammenheng. Spesielt er kanskje praksisfeltet vesentlig, fordi dette gir muligheter til å erfare lærerrollen i nye sammenhenger samtidig som studentenes også får mulighet til å stifte bekjentskap med rammer og verdier de utdanner seg til å fungere innenfor. Økt innsikt i praksisfeltet gjør også at studentene oppdager at det finnes en teoretisk side som bakgrunn for lærernes undervisning, samtidig som økt forståelse av skolen og lærerens rolle og oppgaver er med på å utvikle nytt syn både på det som skjer i praksisfeltet og på erfaringer studentene har med seg selv som elev i skolen.

## **Kunnskapsforståelse og sammenhengen mellom teori og praksis**

Hva som er det beste utgangspunkt for en god kvalifisering til læreryrket, vil variere og er ikke entydig. Et grunnleggende kvalitetstegn på en god

lærerutdanning er at det er tydelig og helhetlig sammenheng mellom teori og praksis, noe som gir studentene gode undervisningserfaringer (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, 2004). Damsgaard og Heggen (2010) og Unneland (2009) understreker betydningen av at studentene får hjelp til å synliggjøre sammenhengen mellom akademisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen i størst mulig grad. Det kan virke som om det innenfor academia fortsatt henger igjen en forståelse fra opplysnings-tiden om at teori er overordnet praksis, mens skoleverket er mere opptatt av praktiske handlinger (jf. Tellmann et al., 2016). Men teori og praksis er ikke motpoler, og praksis kommer ikke som en naturgitt konsekvens av teori. Garraway (2010) understreker utfordringene som ligger i forskjellene mellom akademisk kunnskap og kunnskap i sammenheng med praktisk arbeid, der praksisbasert kunnskap i stor grad er kontekstbasert og knyttet til ulike typer interaksjoner. Videre henviser han til Bernstein som mener at akademisk kunnskap har et abstrakt språk. Ut fra dette mener Garraway (2010) at kunnskap fremstår i en ny sosial sammenheng når denne veksler mellom praksis og teori, og at man i ulike sammenhenger anvender det som er mest relevant. Dette innebærer at ny kunnskap for-toner seg annerledes enn den opprinnelige, enten man tar utgangspunkt i den akademiske eller praktiske. Rønbeck og Germeten (2014) beskriver hvordan teori og praksis *kan*, men ikke *må* oppfattes som en dikotomi, avhengig av hvordan man betrakter begrepene. Dersom man velger å se teori som noe som handler om campusundervisning og praksis som det som skjer i skolen, vil de to begrepene kunne stå som komplementære arenaer for utdanninga og utfylle hverandre, heller enn stå som motsetninger med ulike posisjoner. Smeby og Mausethagen (2017) viser i tillegg til hvordan profesjonsutdanninger ofte bygger på ulike fagfelt og disipliner. De understreker betydningen av å forstå samspillet mellom ulike typer kunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger som vesentlige for å kunne utøve profesjonelt skjønn innenfor kommende yrke.

Teoretisk kunnskap og begreper er avgjørende både for kritisk tenkning og profesjonell praksis (Taylor, 2008). Det er umulig å gjennomføre en lærerutdanning uten teoretisk kunnskap, like mye som det også er umulig å gjennomføre utdanninga uten praksis innenfor skoleverket. Smeby (2008) hevder imidlertid at det kan være utfordrende for studenter

å forbinde teoretisk og praktisk kunnskap med praktiske handlinger i klasserommet, og benytter koherensbegrepet for å synliggjøre sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

Det finnes ulike forståelser av hva som skal til for å tilby god og relevant lærerutdanning. Mange fremmer betydningen av faglærere som bryr seg (Chong et al., 2011; Darling-Hammond, 2014; Hammernes & Klette, 2015). Korthagen og Kessels (1999) viser til at målsettingen for en god lærerutdanning handler om å gi lærerstudenter kunnskap om undervisning, hvor utdanningen er rettet mot å veilede studentene mot å bli gode lærere der også studentenes egne erfaringer og ideer trekkes inn.

## Studiens kontekst

De «ferske» lærerstudentene har gjerne flyttet hjemmefra for første gang og skal finne ny tilhørighet i tillegg til at de skal utdanne seg innenfor et yrke. Dette er store overganger for mange. Akkerman og Bakker (2011, s. 133) beskriver overganger som «a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction». Overgangen fra videregående opplæring til universitet synliggjør ulike pedagogiske innfallsvinkler; videregående opplæring har tydelig målstyrt organisering der karaktersystemet er nærværende under hele læringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvordan undervisningen er gjennomført på universitets- og høyskolenivå varierer. Noen studenter vil være godt vant med en sosiokulturell og dialogisk innfallsvinkel til læring, andre med formidling og mye individuelt arbeid. Felles er at de har gjennomført et individuelt studieløp med lekser, ofte under tett veiledning, fast pensum, faste lærebøker og jevnlig innleveringer og tester som karaktersettes. I tillegg er det obligatorisk oppmøte. Innenfor lærerutdanninga må studentene i stor grad ta ansvaret for egen studieprosess, samtidig som det stilles forventninger om tett samarbeid. Karakterer settes oftest ved avsluttende emneeksamen, og pensum er i mindre grad knyttet til faste lærebøker.

Studentene følges ikke like tett av faglærere, og ikke minst vil oppmøte til undervisning ofte bygge på frivillighet. Like fullt forventer lærestedet at studentene jobber med fagstoffet på egenhånd og i grupper, at de stiller seg reflekterende og deltar i faglige diskusjoner (Nasjonalt råd for



lærerutdanning, 2016). I tillegg skal lærerstudentene også gjennomføre veiledet praksis i skolen. Eleven fra videregående skole skal dermed først gjennom en overgang fra elev til student, og i løpet av studietiden forventes en overgang i retning *rollen* som lærer og utvikling av *identitet* som lærer. Dette er overganger som ideelt sett medfører positive endringer, der dette også påvirkes av den sosiale og kulturelle sammenhengen studenten befinner seg innenfor. Det kreves derfor bevisstgjøring gjennom refleksjon og diskusjoner, slik at ikke overgangene fører til barrierer i den enkeltes utvikling (Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010).

Førsteårsstudentene som omfattes av denne undersøkelsen starter med 15 studiepoeng pedagogikk i første semester. I løpet av samme semester skal de ut i skolen i to perioder: første periode skal de på en ukes observasjonspraksis etter bare et par ukers studium. Andre periode ligger mot slutten av semesteret, og her skal studentene selv undervise under tett veiledning av praksislærer. Studentene i denne studien hadde i oppdrag å observere og følge en lærers hverdag med ulike observasjonsfokus i en hel uke for å få et første innblikk i skolen som arbeidsfelt og i selve lærerhverdagen. Denne dreier seg ikke bare om undervisning, men også om planlegging, møter, oppfølging av enkeltelever eller hendelser som daglig foregår innenfor eller utenfor en klasse. Hensikten med praksisperioden er altså at studentene, gjennom et observerende blikk, skal møte skolen slik den fortoner seg for læreren. I forkant har studentene fått en kort innføring i hva pedagogikkfaget omhandler, med utgangspunkt i lærerens oppgaver som leder av et læringsfellesskap. Studentene har også fått en teoretisk innføring i observasjon som metode.

## Metode

Høsten 2018 gjennomførte vi prosjektet «På vei mot lærerrollen» i det første året av en integrert masterutdanning for grunnskolelærere 1.–7. trinn ved en større lærerutdanning innenfor pedagogikk og elevkunnskap. Denne undersøkelsen er basert på en spørreundersøkelse og gruppeintervju.

Alle førsteårsstudentene (177) fikk tilbud om å delta i undersøkelsen, og 126 (71%) studenter i alderen 18–27 år besvarte spørreundersøkelsen.

Av disse var 106 kvinner og 17 menn, mens 3 personer ikke oppga kjønn. Av de 126 studentene oppga 53 deltakere å ha noe praksis fra skole/SFO/barnehage, 70 studenter oppga at de ikke hadde erfaring, mens 3 ikke besvarte spørsmålet.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i en digital læringsplattform i avsatt tid på campus uka etter observasjonspraksis (oppstart av 4. studieuke) ved at studentene svarte på et spørreskjema med åtte åpne spørsmål. I tillegg var det åpnet for å benytte en Likert-skala (fra 1: *ikke i det hele tatt* til 5: *i svært stor grad*) på sju av spørsmålene. Svar på Likert-skalaene er benyttet som validering av tolkning og kategorisering av svarene i denne artikkelen.

To uker etter at studentene hadde svart på spørreskjemaet ble det gjennomført to semistrukturerte gruppeintervju med henholdsvis tre og fire studenter. Disse tok utgangspunkt i de samme spørsmålene som på spørreskjemaene og ble transkribert kort tid etter gjennomføring. Hovedideen bak gruppeintervjuene var, på samme måte som for Likert-skalaene, å fungere som støtte for tolkningen av svarene på de åpne spørsmålene i spørreskjemaene. Resultatene av intervjuene har dermed ikke fått stor oppmerksomhet i forhold til resultatdelen. Denne artikkelen bygger hovedsakelig på de åpne spørsmålene og har en kvalitativ tilnærming. I en del sammenhenger velger vi i tillegg å oppgi hvor stor andel av studentene som oppgir å ha visse typer erfaringer.

Ifølge Creswell og Poth (2017) egner «grounded theory» seg som forskningsmetode for å studere mennesker og deres erfaringer med prosesser eller fenomener. Vi fant derfor dette som velegnet for informasjonen i de åpne spørsmålene. I forbindelse med koding og kategorisering ble datamaterialet grundig gjennomlest av de tre forfatterne. Corbin og Strauss (1994/2015) sier at grounded theory gir metodiske retningslinjer for å identifisere kategorier og relasjoner, blant annet ved hjelp av en konstant sammenlignende analyse og koding. Dette muliggjør en relativt åpen koding og forskningsprosess, i og med at grounded theory på ingen måte er en lineær prosess. I denne studien skjedde kodingen i flere runder ved at vi gikk frem og tilbake i datamaterialet. Dette innebærer en abduktiv tilnærming til analysen (Tjora, 2018), hvor forskningsspørsmålene ble benyttet som ledetråd. Kategoriseringen ble sjekket ut fra empirien

i gruppeintervjuene og resultater på Likert-skalaen, og ble videre inndelt i to kategorier: (1) Innhold i lærerens arbeid (2) Sammenhengen mellom teori og praksis.

Studien er godkjent av NSD, og studentene ble gjort kjent med sine rettigheter og har aktivt godkjent sin deltagelse. Som vanlig i kvalitativ forskning må forskere være bevisst sin påvirkning i forskningsprosessen, da forskerens tolkninger kan påvirke resultatene. Forfatterne er vitenskapelig ansatte innenfor grunnskolelærerutdanningen der data ble samlet. Fordi to av oss har undervist deler av studentene og dette dermed kan påvirke tolkning og resultat, har dette vært grundig diskutert.

## Resultater

Vi vil først vise til resultater innenfor overnevnte to kategorier, deretter drøfte disse og til slutt avslutte med en oppsummerende diskusjon.

### Innhold i lærerens arbeid

Mange ga uttrykk for at de hadde hatt en formening om hva lærerrollen innebar fordi de selv hadde vært elever, men at den forståelsen ikke var god nok. De forklarte blant annet at de hadde oppdaget at det ligger så mye mer i det å lede en klasse enn det de hadde tenkt eller erfart som elev selv: *«Jeg har sett at det ligger så mye mer i det å lede en klasse enn det jeg hadde av erfaring fra grunnskolen, både ift. til relasjoner og motivasjon»* (Stud. 86). Student 71 sier: *«Jeg visste på forhånd hvordan en lærer arbeidet, men ikke at det var såpass krevende som jeg tenkte etterpå»*. De oppdaget at det var noe annet å følge en lærer enn å ha et elevblikk på læreren. Student 71 sier videre: *«Som elev har jeg aldri tenkt over at læreren tar bevisste valg. Da med tanke på å få elevene fokusert eller å få de til å prestere bedre. Jeg ser nå hvor mye som ligger bak»*. Dette arbeidet i forkant, eller det «skjulte» arbeidet, bekreftes også i et av gruppeintervjuene:

Altså, det første jeg la merke til er alt jeg ikke la merke til når jeg selv var elev. Sånn av hva læreren gjør da. Fordi det er jo foran deg hele tiden, mens når du er i praksis så ser du at læreren gjør så utrolig mye, om det er bevisst eller ubevisst, det vet jo ikke jeg da, men. Du legger merke til alt det som har med struktur og

relasjoner og alt sånn, det ser du med en gang, mens da jeg selv var elev så har jeg aldri sett det. Da har jeg alltid tenkt streng lærer, snill lærer, god lærer, dårlig lærer (Stud. B, gruppe 1).

En god del studenter hadde ikke tenkt på at undervisning også innebærer for- og etterarbeid: «*Trodde ikke det var så krevende i forhold til for og etterarbeid, og jobbe med klassemiljøet*» (Stud. 50), mens andre var opptatt av at læreren trengte å kunne takle både enkeltelevers faglige og sosiale utvikling og øyeblikkets situasjoner på en god måte. Mange opplevde at det var overraskende, samtidig som de fant det vesentlig, spesielt på de laveste klassetrinnene, å vise interesse for det som ble beskrevet som «*mye av lærerens arbeid som ikke handler om det faglige, f.eks. høre på en elev sine problemer hjemme, opplevelser til elever som de bare ønsker å fortelle om, få elevene til å sitte i ro og være stille*» (Stud. 117). Alle disse opplevelsene førte til at mange studenter ga uttrykk for at observasjonspraksisen ga dem ny forståelse av kommende yrkesvalg.

Lærerens evne til å gjøre flere ting samtidig med et blikk i svært ulike retninger ble kommentert av flere studenter, og student 106 beskrev oppdagelsen på følgende måte: «*Fant ut at det er mye mer en lærer må tenke på når det gjelder ledelse av en klasse. Mange avgjørelser som må tas spontant*». En stor studentgruppe ser ut til å ha trodd at en lærer kun skal foreta en form for kunnskapsbygging knyttet til undervisningsfag gjennom bruk av ulike metodiske tilnærminger. De har vært opptatt av den teoretiske kunnskapen innenfor de ulike skolefagene samtidig som de også har sett at dette har krevd metodisk tilnærming. Men at dette er noe som innebærer forberedelser, har de tilsynelatende tenkt lite over. «*Man må være så forberedt til hver time, det var jeg ikke klar over tidligere. Det virker så spontant, når det egentlig er nøye planlagt*» (Stud. 77).

Tilpasset opplæring har trolig vært et tema i samtalen med flere av lærerne, for en god del studenter trakk frem dette: «*Det som jeg fant veldig viktig var hvordan de "håndterte" det at elevene er forskjellige, og hvordan de tilpasset opplæringen for de som har IOP eller andre utfordringer*» (Stud. 25). Selv om de fleste studentenes blikk var rettet mot hva læreren gjorde praktisk av faglig arbeid eller metodisk organisering, var det også ganske mange som la merke til omsorgsrollen; det å bygge trygghet og

tilrettelegge for den enkelte. «Lærer har en stor betydning for barn i skolen, fordi det er læreren som har stor påvirkning på hvordan barna skal være fremover i skolen» (Stud. 62). Å vise omsorg med tanke på hvordan barn skal ha det eller oppføre seg krever gjennomtenkning, tilpasning og kloke valg og kan knyttes til utøvelse av profesjonelt skjønn.

På spørsmålet om hva studentene anså som viktig opplevelse fra praksisperioden, svarte 109 av 126 studenter at observasjonspraksisen hadde endret deres syn på skolen, spesielt med tanke på lærerrollens oppgaver og utfordringer. De fleste som ikke opplevde endringer hadde tidligere jobbet som vikarer, assistenter eller på SFO. Bare 15 av 126 studenter fremhevet eleven i klassesituasjonen som vesentlig for det de hadde opplevd, mens 90 av de 126 studentene relaterte svarene til noe som hadde med lærerens arbeid å gjøre. Mange konkretiserte dette arbeidet til å kunne tilpasse undervisningen; jobbe faglig eller relasjonelt innenfor klassens rammer. Bare 17 nevnte eksplisitt lærerens planleggingsarbeid som vesentlig å få innsikt i, mens 29 av de 126 deltakerne beskrev evnen til å få ro i en klasse, styre klassen ved å få oppmerksomhet, motivere og være proaktiv leder.

## Sammenhengen mellom teori og praksis

I forkant av observasjonspraksisen hadde studentene fått en innføring i hva pedagogikk, didaktikk og observasjonsteori var. Siden denne observasjonspraksisen kom allerede i studentenes tredje uke, tilsa dette naturlig nok en begrenset innføring, og pedagogikk som fag var dermed fortsatt nytt for de fleste. 60 studenter, omtrent halvparten, nevnte likevel at observasjonsuka ga dem en forståelse av et behov for pedagogisk kompetanse som grunnlag for den performative siden ved lærerrollen: «Man må ha mye pedagogikk i grunn for å ta kloke valg av hvordan man skal undervise barna ...» (Stud. 31). Disse 60 studentene ga uttrykk for at de anså det å kunne reflektere over sammenheng mellom teori og praksis som en viktig del av lærerutdanninga: «Jeg tror det er kjempebra at man har noen tanker fra praksis som man kan koble all den teorien man får gjennom pedagogikkfaget» (Stud. 122). Noen ga uttrykk for overraskelse over hvor godt faglig forankret man burde være: «Eneste jeg ikke hadde tenkt på i forkant var hvor mye fagstoff lærerne måtte kunne, selv om de

*ikke skulle lære det bort»* (Stud. 67). Behovet for teoretiske forankringer innenfor praksisfeltet blir synlig på nye måter for studentene, fordi det blir tydelig at man både trenger pedagogisk, skolefaglig, og didaktisk kompetanse for å få en helhetlig tilnærming til yrket.

Fordi studentene befinner seg på den arenaen hvor yrket senere vil utfolde seg, blir dermed både forståelsen av og hensikten med deres yrkesvalg tydeligere for mange i løpet av denne uka. Det er også flere studenter som gir uttrykk for at de fornemmer at det finnes noe «mer» en lærer må ha innsikt i eller kunne beherske for å gjøre en god jobb, som evnen til å vurdere og reflektere i øyeblikket der man samtidig utøver skjønn. Mange erfarer i løpet av denne uka at de trenger en teoretisk forankring for å drive faglig planlegging. Videre er de aller fleste også blitt oppmerksomme på at det finnes kunnskapsformer knyttet til handlinger i praksis som de ikke tidligere var bevisste. Etter denne uka gir mange tilbakemelding om en ny forståelse av yrket knyttet til utøvelse av profesjonelt skjønn; dette å handle og agere på en klok måte innenfor de mange uforutsette øyeblikkene som oppstår.

## **Hvordan opplever ferske lærerstudenter sin aller første praksisperiode?**

Resultater fra denne studien tilsier at studentene først og fremst retter sin oppmerksomhet mot den delen av lærerrollen som er knyttet til utførelsen av klasseledelse, altså det performative. Dette handler blant annet om instrumentell ledelse, formidlingskompetanse, tilpasning av undervisningen og initiere til innsats, engasjement og nysgjerrighet (Hermansen et al., 2016; Tellmann et al., 2016). Fra å være tilskuer til lærerrollen har studentene beveget seg i retning av et deltakerperspektiv etter å ha fulgt læreren tett gjennom observasjoner og samtaler. Dette har gitt ny forståelse for de mer skjulte sidene ved den performative delen av lærerrollen som de ikke har hatt innsikt i som elev: for- og etterarbeid, faglig eller teoretisk kunnskapsinnhenting, omsorgsarbeid som ikke vises for alle, i tillegg til at de nå også ser med «læreblikk» hvordan oppståtte situasjoner er avhengige av kloke handlinger i øyeblikket som igjen hviler på kunnskap og erfaringer.

Vi har tidligere vist til Fuller og Brown (1975), som hevder at de ferske studentenes forståelse av lærerrollen har lite forankring i virkeligheten, og til Chong et al. (2011) som hevder at studentene knytter forståelsen av det som skjer i praksisfeltet til egne erfaringer som elev heller enn å se det sosiale aspektet ved lærerrollen. Våre funn i denne studien viser studenter som er opptatt av at undervisningen skal tilpasses enkelteleven, at det skal tas hensyn til klassens mangfold og at man må ha øye for at flere ting skjer samtidig innenfor klassefellesskapet. På denne måten mener vi å se at studentene viser til både et sosialt og etisk aspekt ved lærerrollen. Samtidig er de bevisst en tidligere forforståelse som de erfarer at ikke stemmer i møte med deres nye erfaringer.

Studentene bruker hele uka på å observere lærerens arbeid. Dette åpner dermed for innsikt som tidlig kan forme den bevisstheten de har hatt om lærerrollen, samtidig som de blir bevisst behovet for endret forståelse. Vi mener derfor at et så tidlig møte med praksisfeltet, der studentene skal bruke «lærerblikket» samtidig som de ikke selv har undervisningsoppdrag, bevisstgjør en mer realistisk forståelse av lærerrollens kompleksitet enn de hadde da de selv var elever (Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010; Schepens et al., 2009; Unneland, 2009). De får i tillegg erfare at rollen bygger på flere typer kunnskap (Smeby, 2008), både praktiske og teoretiske, og at disse henger sammen. Som lærerstudent er oppdraget å tilegne seg teoretisk og praktisk kunnskap i utviklingen mot en realistisk og helhetlig forståelse av denne rollen. Vi mener at uka bringer studentene rett inn i dette arbeidet, og at denne erfaringen hjelper dem i overgangen fra elev til lærerstudent.

Vi har nevnt at identitetsutvikling skjer over tid, at den endres, utvikles og er et resultat av erfaringer, påvirkning og refleksjonsarbeid (Chong et al., 2011; Izadinia, 2013; Korthagen, 2004). Det er ikke mulig å registrere eksplisitt utvikling over bare en uke, men gjennom ulike møter og prosesser i praksisperioden vil studentene trolig få en bevisstgjøring og utvikling av egne verdier og holdninger. Dette er vesentlig for utviklingen av deres kommende identitet som lærer (jf. Izadinia, 2013; Schepens et al., 2009; Stenberg et al., 2014; Timostsuk & Ugaste, 2010). Vi mener derfor at denne observasjonsuka ikke har vært et sted studentene har fått kunnskap *om* rollen, men et sted der studentene har blitt veiledet *i retning*

*mot* en rolle. Vi tolker dette dit hen at erfaringene fra praksisperioden har medført en transformasjon i forståelsen av lærerrollen. Fra å se læreren med elevens blikk, ser de nå læreren med lærerstudentens blikk.

## Implikasjoner for lærerutdanninga

Innenfor studentenes lærerutdanning er teoretisk kunnskap et nødvendig grunnlag, samtidig som praksis er nødvendig for forståelse av teori. Det er dermed viktig at det blir balanse mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Samtidig er det viktig at studentenes etiske og moralske refleksjoner og utfordringer, samt samspillet mellom ulike typer kunnskap, tas opp til diskusjon og vurdering på alle arenaer (Izadinia, 2013; Korthagen, 2004; Smeby & Mausethagen, 2017). Denne gjensidige dynamikken mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse må bearbeides både innenfor teoretiske fag og i praksisfeltet på en måte som gir innsikt i hvordan aktuell teori kan ha innvirkning på studentenes praktiske arbeid som lærere (Damsgaard & Heggen, 2010; Smeby, 2008; Unneland, 2009). Dette innebærer en grunnleggende felles forståelse mellom praksisfeltet og de som har faglig ansvar for den mer teoretiske delen av studiet (Chong et al., 2011; Darling-Hammond, 2014; Hammernes & Klette, 2015; Timostsuk & Ugaste, 2010). Studentenes egne synspunkter og holdninger må trekkes frem, samtidig som de må oppmuntres til kritiske og undrende spørsmål om relevans og sammenheng mellom alle områder innenfor utdanninga (Day & Kington, 2008). Ved å starte lærerstudiet med en observasjonsuke i praksisfeltet mener vi å se at studentene får mulighet til innsikt og erfaringer som videre kan veilede dem *i retning mot* en realistisk og gryende forståelse av lærerrollen (jf. Izadinia, 2013; Schepens et al., 2009).

Studien hadde som hensikt å få bedre innsikt i hvordan ferske førsteårsstudenter opplever møtet med observasjonspraksis ved oppstart av studiet ved å se på hvordan de opplever lærerrollen og hvordan dette eventuelt påvirker deres utvikling av læreridentitet. Studentene som møter til studiestart, opplever kanskje at de vet hva det innebærer å være en lærer, og at dette nettopp er bakgrunnen for at de vil starte utdanninga. Men å gå fra å være elev på videregående opplæring til å bli student



på lærerutdanninga er en overgang på flere områder, og innebærer prosesser med potensiale for ny læring. Dette gir grunnlag for utviklingen av egen læreridentitet (Chong et al., 2011; Fuller & Brown, 1975; Stenberg et al., 2014). I tillegg er det viktig å huske at dette også kan være krevende omstillinger i studentenes sosiale liv (jf. Akkerman & Bakker, 2011; Garraway, 2010).

## Avsluttende kommentar

Observasjonsuka ga studentene et «utenfraperspektiv» på lærerhverdagen. Dette ga mulighet til å se det de ikke ville sett dersom de selv skulle undervist. Mange fikk et «spisset blikk» på lærerrollen gjennom denne uken i observasjonspraksis. Dette medførte en annen forståelse av lærerrollens kompleksitet enn slik de tenkte da de selv var elever. Ved å legge denne praksisperioden til en av de aller første ukene i studiet fikk studentene tidlig en mulighet til å forstå lærerens arbeid fra en ny synsvinkel (Chong et al., 2011; Stenberg et al., 2014). Resultatene tilsier at tidlig observasjonspraksis er et nyttig utgangspunkt for oppstart av en realistisk forståelse av lærerrollens kompleksitet, og at dette er et viktig grunnlag når studentens gryende utvikling av læreridentitet skal formes. At oppstarten av et studium oppleves som relevant og meningsfylt for studentene, påvirker deres motivasjon og engasjement videre. Derfor er kunnskap om denne studentgruppen viktig. Vi tror det er nødvendig med mer forskning, spesielt med utgangspunkt i nye studenter: hvem de er, deres forforståelse av rollen som lærer og hvilke forventninger og forståelser de har til yrket de har valgt å utdanne seg til.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*. 8(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf>

- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4. utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28–40.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and Effectiveness: The Emotional Context of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national Society for the Study of Education* (s. 25–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Garraway, J. (2010). Knowledge boundaries and boundary-crossing in the design of work-responsive university curricula. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 211–222. <https://doi.org/10.1080/13562511003620035>
- Gergen, K. J. (1999). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Brindley, S. (2007). Practice makes perfect? Learning to learn to be teacher. *Oxford Review of Education*, 34(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/03054980701614978>
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. I G. K. Le Tendre & A. W. Wiseman (Red.), *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce (International Perspectives on Education and Society, 27)*, 239–277. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>
- Hellang, B. V. & Rambø, G. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 6, 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Hermansen, H., Lorentzen, M, Mausestagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 1–36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Ivanova, I. & Skara-Mincane, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Lastet ned 1.april 2019: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (Rapport fra Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lovdata (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanninga 1–7. (FORSKRIFT: 016-06-07-860). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/713667267>
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Rønbeck, A. E. & Germeten, S. (2014). Danning og profesjonsutvikling. I A. E. Rønbeck & S. Germeten (Red.), *Å bli lærer* (s. 13–30). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J. Smeby, (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97–108.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tangen, T. N., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 32–49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university–schools' partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausethagen, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen* (NIFU Arbeidsnotat 8/2016). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2397646>
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). Hva lærerstudenten lærer i praksis. *Bedre Skole*, 1, 68–72.
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskapen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327.



# En gryende læreridentitet

Anne Bonnevie Lund og Anna Järnerot

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This article is based on a study of the reflection notes written by 62 first term preservice teachers. These reflection notes revolve around how they understand their future professional roles, their concepts of the “good teacher”, and to what degree they feel qualified to become competent professionals. The data was analysed through open coding and constant comparative method. The participants show insight into important aspects of the teaching role. They have their own ideas, visions, and place importance on their own professional attainment. A significant majority of the preservice teachers found their duties to be more complex and demanding than anticipated. In particular, the intense need for involvement and the amount of unforeseen issues that arose came as a surprise to many. The participants display high expectations of themselves in terms of classroom management, but at the same time seem to have faith in their abilities to meet these expectations. At an early stage in their education, we can see a dawning teacher identity among the participants.

**Keywords:** Teacher role, the good teacher, individual qualifications, teacher identity

**Abstrakt:** Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie der 62 studenter i første semester på grunnskolelærerutdanninga skrev refleksjonsskriv rundt hvordan de forstår lærerrollen, hva de mener kjennetegner en god lærer og hvordan de opplever å ha kvalifikasjoner som vil gjøre dem til gode yrkesutøvere. Vi benyttet en åpen koding av datamaterialet og en konstant komparativ analyseprosess. Studentene har en forståelse av vesentlige sider ved lærerrollen, de har ideer og visjoner og er opptatt av egen mestring. Likevel opplevde et overveiende flertall blant studentene yrket som mer komplekst og krevende enn det de hadde trodd, og det virket overraskende på mange hvordan læreren må være intenst tilstede og samtidig takle så mange uforutsette oppgaver. Studentene stiller høye krav til egne evner til klasseledelse samtidig som de viser stor tillit til seg selv når det gjelder å møte disse kravene. Men de ser også at de trenger støtte og hjelp fra praksisfeltet. Allerede tidlig i studiet ser vi at studentene synes å være i en gryende oppstartsfasen av egen identitetsutvikling som lærer.

**Nøkkelord:** lærerrolle, en god lærer, personlige kvalifikasjoner, læreridentitet

Sitering av denne artikkelen: Lund, A. B. og Järnerot, A. (2020). En gryende Læreridentitet. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 2, s. 45–63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch2>.

Lisens: CC BY 4.0.

## Innledning

Dagens samfunn med et bredt mangfold av karrieremuligheter gjør valg av yrke til en krevende prosess. Tradisjoner fremstår ikke like tydelige som før, og valgmulighetene er mange. Likevel ser vi at yrkesvalg fortsatt til en viss grad knyttes til foreldrenes yrke eller sosiale bakgrunn (Rønningen, 2011). For at en utdanning skal gi yrkesidentitet som i størst mulig grad motiverer til et aktivt yrkesliv, er det vesentlig at studiet oppleves relevant og betydningsfullt for det arbeidet studentene skal ut i. Dette innebærer at utdanningsinstitusjonen må komme studentene i møte ut fra forutsetninger som finnes blant de unge ved oppstart av et studium (Korthagen, 2004).

Vi finner en økende interesse for hva det er som gjør at unge mennesker ønsker å bli lærere. Engasjement og motivasjon for undervisningen er viktige årsaker. I tillegg kommer tidlige forestillinger om læreryrkets verdier, målsettinger og drivkrefter (Roness, 2011). Korthagen (2004) viser hvordan nærkontakt med lærere gjennom egen skolegang har påvirket de unges identitet allerede før de starter studiet, og mange har utviklet egne forestillinger om hvordan de ønsker å være som lærere før de starter på studiet (Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Korthagen, 2004; Roness, 2011). Noen har også et bevisst ønske om å gjøre en forskjell i barns liv (Kelchtermans, 2005). Løhre, Moen, Etnan, Andersen og Uthus (2016) viser at verdier og opplevd tilhørighet også er vesentlig for valg av lærerutdanning. I løpet av studietiden foregår det en utvikling av studentens identitetsforståelse (Kelchtermans, 2005) gjennom erfaringer og refleksjoner over erfaringer og opplevelser innenfor praksisfeltet (Parsons & Stephenson, 2005).

Denne studien søker å få innsikt i hva lærerstudenter som ennå ikke har fullført første semester i lærerutdanninga, forstår hva det å være lærer innebærer, og hvordan de opplever å ha kvalifikasjoner som vil kunne gjøre dem til gode yrkesutøvere. Artikkelen er et resultat av at 62 studenter på første trinn på grunnskolelærerutdanninga på slutten av første semester skrev sine refleksjoner rundt forståelsen av arbeidet som kommende lærere og av egne muligheter og utfordringer i læreryrket. Spørsmålene vi vil besvare i artikkelen er som følger:

*Hvordan forstår studentene lærerrollen i dagens skole?*

*Hva kjennetegner en god lærer, slik studentene ser det, og hva må til for at de kan bli den gode læreren?*

## Det senmoderne samfunn og konstruksjon av identiteter

Mennesket er ikke det samme hele livet. Vi omgås ulike mennesker i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger. Man snakker om selvidentitet (Giddens, 1996) eller identitet som sosial konstruksjon, der man i ulike sosiale situasjoner tilkjennegir ulike sider ved det man mener «er» en selv der og da (Berger & Luckmann, 2000; Gergen 1999; Giddens, 1996; Jenkins, 2006; Ziehe & Stubenrauch, 1993). Vår identitet er likevel relativt stabil over tid og handler først og fremst om å skape en spesiell oppfatelse av seg selv der denne passer i sammenhengen. Ifølge Giddens (1996) er det derfor også vesentlig å opprettholde selvidentitet over en viss tid, samtidig som den må holdes på et nivå som tåler utfordringer.

Pendergast, Garvis og Keogh (2011) viser i en studie at selvfølelse og motivasjon er vesentlige drivkrefter innenfor lærerutdanning, men at motivasjonen faktisk synker med stigende antall års studier og innsikt i forhold til forståelsen av læreryrket. Løhre et al. (2016), viser i sin studie av førsteklassestudenter at disse har en sterk motivasjon for yrket, der verdi-baserte holdninger knyttet til barnets beste er drivkrefter. Opplevelse av mestring i møte med elever i praksisfeltet, men også innenfor den sosiale sammenhengen knyttet til faglige aktiviteter, er kraftfulle motivasjonskilder som påvirker både tanker og handlingsmønstre (Løhre et al., 2016). Motivasjon for studiet samt tidligere og nåtidige mestringserfaringer i løpet av utdanninga er vesentlige elementer i sammenheng med konstruksjon av identitet (Løhre et al., 2016; Pendergast, Garvis & Keogh, 2011).

Ziehe og Stubenrauch (1993) beskrev det senmoderne samfunn ut fra tanken om at enkeltindividet har en svakere tilknytning til blant annet tradisjoner, familie, geografisk og kulturell tilhørighet, og at man dermed står friere til å skape sin egen identitet nå enn før. Denne kulturelle frisettingen (Ziehe & Stubenrauch, 1993) innebærer at den enkelte i større grad gis valgmuligheter med tanke på hvem man definerer seg til å være



og hvordan man presenterer seg i ulike sammenhenger. Giddens (1996) hevder at når man ikke lenger får overført familiens eller nærmiljøets tradisjoner, må enkeltindividet i større grad søke og skape sin identitet gjennom egne valg. Han hevder at dette skjer gjennom gjentatte refleksjoner og overveielser som medfører stadige endringer eller justeringer. Innenfor det som ofte beskrives som symbolsk interaksjonisme forstås identitetsforming som en refleksiv prosess i sammenheng med de sosiale omgivelsene og den enkelte aktør. Utviklingen av en helhetlig identitetsforståelse foregår som et vekselspill mellom omgivelsenes reaksjoner og individets selvforståelse, der de ytre påvirkningene også virker inn på selvoppfatningen (Mead, 2015). Innenfor en yrkesutdanning er det dermed grunnleggende at utdanningsinstitusjonens lærere også har innsikt i hvem studentene er og hva som kan påvirke deres refleksjoner rundt kommende yrke, slik at det legges til rette for positive mestingsopplevelser (Pendergast et al., 2011).

## Utvikling av yrkesidentitet

Innenfor lærerutdanning er man opptatt av at studentene får mulighet til identitetsutvikling over tid gjennom kunnskapsbaserte og reflekterende arbeidsprosesser der studentenes synspunkter og meninger aktiviseres (Day & Kingston, 2008; Izadinia, 2013; Korthagen, 2004; Olsen, 2008; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014). Yrkesidentitet utvikles ved at personlige erfaringer og holdninger trekkes inn i reflekterende prosesser som ikke tar slutt og som er i stadige endringer avhengig av den sosiokulturelle situasjonen man befinner seg innenfor (Sexton, 2008). Sutherland, Howard og Markauskaite (2010) understreker at studenten spiller en aktiv rolle i denne utviklingen, og at prosessen er drevet av motivasjon for yrket. Hvordan man former identiteten avhenger også av de utfordringer, muligheter og visjoner man har. Dette påvirker måten man forholder seg til ny kunnskap på, hvordan man utfører en oppgave, praktisk eller teoretisk, og vil videre påvirke hvordan man velger å fremstå (Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010).

Studentlivet innebærer endringer i relasjonelle forhold på det personlige plan og i forhold til forståelsen av utdanningsinstitusjoners oppgaver.

Studenten opplever endrede omgangsformer og samværsformer i overgangen fra videregående skole til universitet, og det stilles nye forventninger til arbeids- og læringsformer. I oppstart av et studium kan dette virke overveldende og uklart, og det blir viktig for mange å tilskrive seg en identitet innenfor det nye sosiale læringsmiljøet (Chong, Ling & Chuan, 2011). Dette foregår samtidig som man også skal starte utviklingen av en yrkesidentitet. Oppstart av lærerutdanning og overgangen fra å være elev til student handler dermed også om endring av identitetsforståelse rundt studentlivet. For at denne endringsfasen skal fungere som en styrke for studentenes videre utvikling, er det viktig å diskutere endringene med utgangspunkt i interesser, etiske betraktninger og forståelse av læreryrket og trekke dette inn i refleksjoner, kunnskapsutvikling og praktiske erfaringer (Akkerman & Bakker, 2011).

## Å være lærer

I 2015 nedsatte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle utvikle innsikt i dagens forståelse av lærerrollen og samtidig være utgangspunkt for diskusjoner rundt utviklingen av en fremtidig lærerrolle (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Thue & Mausethagen, 2016, s. 29–30). Med henvisning til St.meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12) ble lærerrollen beskrevet som summen av forventninger og normer knyttet til bestemte oppgaver eller stillinger. Dette konkretiseres gjennom yrkesutøvernes daglige arbeid der relasjonskompetanse, forstått som samhandling og kommunikasjon med elever og kollegaer generelt, er verdsatt. I tillegg understreket ekspertgruppen arbeid med klasseledelse, formidlingsevne og gode kommunikasjonsferdigheter som kjennetegn på lærerrollen (Dahl et al., 2016, s. 29–30). På samme måte som ekspertgruppen, forklarer også Sexton (2008) lærerrollen som en forståelse av hva det innebærer å være lærer i en gitt situasjon. Som følge av at omsorg og bygging av relasjoner er viktige sider ved denne rollen, er det også naturlig å hevde at utviklingen av lærerrollen innebærer personlige investeringer (O'Connor, 2008).

Både Chong et al. (2011) og Fuller og Brown (1975) mener at studentene i starten av studiet ikke forstår lærerrollen i sammenheng med å skulle

lede en klasse med ulike elevforutsetninger og forventninger, men mener studentene ser rollen ut fra egne forutsetninger, visjoner eller personlige behov. Først når de er kommet over det stadiet der de i en undervisnings-situasjon har mer enn nok med å takle øyeblikket og det faglige, kan de begynne å rette oppmerksomheten mot selve klasseromssituasjonen.

Læreren som klasseleder er et viktig tema innenfor det første semesteret av lærerutdanninga. Studentene har vært i praksis som observatører og de har vært i situasjoner der de selv har undervist. De har dermed fått oppleve sider ved lærerrollen. I vår studie benytter vi oss av begrepet lærerrolle selv om det fremstår noe upresist og vil kunne ha ulike betydninger avhengig av både sosial, kulturell og faglig sammenheng. Men når begrepet benyttes her, handler det i det store og hele om hvordan læreren utfører sitt virke i skolen (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016).

## Back-stage eller front-stage

Sosiale medier er viktige møteplasser i dag. Her velger mange å tilkjennegi identiteter, ofte beskrevet som noe ekstraordinært og positivt (Gripsrud, 2002; Guignon, 2004). Ifølge Aalen (2015) fremstår man gjerne som en litt bedre versjon av seg selv fordi man vil gjøre et godt inntrykk på et publikum man kjenner mer eller mindre, og holder ofte tilbake det man misliker ved seg selv. Goffmann (1956) bruker betegnelsene *back-stage* og *front-stage* med utgangspunkt i dramaturgiske metaforer, og viser hvordan mennesker fremstår med noe ulike identiteter når de opererer henholdsvis *front-stage* eller *back-stage*. I en *front-stage-posisjon* er mennesket bevisst at man blir sett eller observert, og fremstår i henhold til ulike sosiale normer og forestillinger. Det å ikke mestre disse normene oppleves ofte som et nederlag eller som «å miste ansikt». I private sammenhenger eller andre steder hvor man vet man ikke blir sett, det Goffmann betegner som *back-stage*, vil identitetsbeskrivelsen være noe annerledes og mer avslappet. Ut fra en slik tenkning kan det være nyttig å forstå studenters utsagn og beskrivelser av egne eller andres meninger i lys av hvilke sosiale situasjoner de selv opplever å befinne seg innenfor.

## Metode

Datamaterialet består av 62 refleksjonsskriv skrevet av studenter ved en større masterintegreert lærerutdanning (trinn 1–7) innenfor emnet pedagogikk og elevkunnskap i slutten av første semester i deres første studieår. Studentene reflekterte rundt forståelse av lærerrollen, hvordan de anså seg skikket til å skulle arbeide som kommende lærere, hva de opplevde å måtte jobbe videre med for å bli gode lærere og hvorfor de ønsket å bli lærere. Av de 62 deltakerne var 50 kvinner og 12 menn. Det empiriske materialet ble samlet inn ved at studentene skrev refleksjonene for hånd i forbindelse med avsatt tid på campus. Vi valgte i etterkant å skrive refleksjonene inn i tabeller for å få bedre helhet og sammenheng i materialet. Dette arbeidet førte samtidig til at vi fikk god innsikt i og ble fortrolige med innholdet.

Refleksjonsskriv kan fortelle oss noe om studentenes tanker og erfaringer rundt prosessen mot å utvikle en begynnende lærerrolle. «Grounded theory» som kvalitativ forskningsmetode egner seg godt i denne sammenhengen (Creswell, 2017). Vi valgte å benytte en åpen koding av det innsamlede datamaterialet som en metodisk innretning og en konstant komparativ analyseprosess for å identifisere relasjoner og kategorier innenfor det innsamlede materialet (Strauss & Corbin, 2015). Vi startet med en induktiv tilnærming og gikk så frem og tilbake i datamaterialet gjennom en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Etter grundig gransking av materialet og diskusjoner blant forskerne kom vi frem til tre kategorier som vi sentrerer denne artikkelen om: 1) Rollen som multitaskende lærer, 2) kraftfulle selvrepresentasjoner og 3) praksisfeltet som treningsarena.

Studentene har i de fleste tilfeller lite praksiserfaring. De har ikke oppgitt hvorvidt de har fungert som vikarer i skole eller barnehage tidligere. Men alle har gjennomført tre ukers praksis på grunnskolens mellomtrinn, der to av ukene ga mulighet til å ha et ansvar for undervisningen alene eller i gruppe. Dette innebærer at de fleste har relativt lite egenerfaring som lærer. Deres refleksjoner kan dermed sies å ha et utenfraperspektiv der de *mener noe om*, mer enn et innenfraperspektiv der de beskriver egne *opplevelser* rundt lærerrollen (Sæverot & Kvam, 2019).

Studien er godkjent av NSD, og studentene er gjort kjent med sine rettigheter og har akseptert deltakelse. Kvalitativ forskning vil alltid til en

viss grad være preget av forskernes forforståelser. Forskerne i denne studien har selv vært med i undervisningen i pedagogikk og elevkunnskap. Dette gjorde oss ekstra bevisst antakelser og synspunkter og medførte mange diskusjoner. Vi presenterer resultater og diskuterer disse fortløpende innenfor de ulike kategoriene før vi kommer med noen avsluttende kommentarer.

## Resultater og diskusjoner - en gryende læreridentitet

Funnene i denne studien viser at studentene er i gang med en gryende utvikling av deres identitet som lærer. Helt i starten av studiet var de samme studentene i observasjonspraksis. Dette ga dem mulighet til å se det de ikke ville sett dersom de selv skulle undervist, og mange fikk ny forståelse av lærerrollens kompleksitet som noe annet enn rollen de hadde forstått som elev.

### Rollen som multitaskende lærer

Svært mange av studentene gir uttrykk for at de har innsett at det å være lærer innebærer mye mer enn det de hadde trodd før de startet utdanninga. Dette finner vi også i studien til Tangen, Madsen og Løhre (2018). Uttrykk som: «*Det er så mye mer enn ...*», eller at lærerrollen er svært omfattende, går igjen i refleksjonene. De har sett at undervisning innebærer forberedelser og etterarbeid både når det gjelder det faglige og det relasjonelle. Flere trekker frem væremåter i forhold til enkeltelevne i klassesituasjonen, å takle uforutsette hendelser der og da sammen med det å vise omsorg og relasjonskompetanse: «*Under praksisen så vi at vi som lærere, både skal undervise, planlegge, løse konflikter, forebygge ... tilpasse undervisningen og ikke minst skape relasjoner med elevene*» (Stud. 24). Lærerens rolleutøvelse er planlagt ut fra didaktiske kategorier, den innebærer etterarbeid og vurderinger, og det er mye uforutsett som skal håndteres. I tillegg skal det bygges relasjoner og settes grenser. Et klasserom krever lærerens intense tilstedeværelse på mange områder samtidig. Dette innebærer, ifølge en av studentene, at en lærer burde ha

en høy «multitaskingsevne» for å mestre disse øyeblikkene. Den utøvende delen av lærerrollen, som innbefatter faglige forberedelser, praktisk tilrettelegging, rammer og gjennomføringer, trekkes frem som vesentlig:

Der er mye man må tenke over for hvert valg man tar, blant annet hvis man lager et undervisningsopplegg, så må man tenke på hvordan elevene tar det, om de forstår det, hvordan inspirere og motivere ... I tillegg må man tenke på hva man trenger av utstyr ... (Stud. 12).

Mange mener at lærerrollen innebærer et verdiladet arbeid med forpliktelser fordi man både er rollemodell og forbilde med dannelsesoppdrag knyttet til samfunnsdeltakelse: «... *En rollemodell for fremtidige samfunnsborgere. ... En som hjelper barna framover og motiverer dem til å nå sine mål*» ... (Stud. 9). Flere nevner samarbeidsevne, men hovedsakelig samarbeidet med elevene innenfor klassen. Alt dette er sider ved lærerrollen som er «synlig» i den forstand at den omhandler observerbare aktiviteter (Sæverot & Kvam, 2019), mens de mindre synlige sidene ved yrket i liten grad ennå er «oppdaget». Men det er likevel noen få som også reflekterer over at læreren har innvirkning på eller må samarbeide med andre enn elevene og viser til at læreren «... *kan ha en avgjørende rolle i barns, men også foreldres liv*» (Stud. 44). Fortsatt handler dette, ifølge studentene, om å være rollemodell eller forbilde. Kollegialt samarbeid nevnes nesten ikke av noen.

Ifølge studentene kjennetegnes lærerrollen dermed først og fremst av at man er en trygg og tydelig voksen med autoritativ lederstil og solid relasjonskompetanse. Studentene har oppmerksomheten rettet mot seg selv og hvordan de kan mestre undervisningssituasjonen, eller hvordan de kan bygge gode relasjoner til elevene. På flere områder er dette relativt sammenfallende med det ekspertgruppen legger frem (Dahl et al., 2015): det relasjonelle står sterkt, men de aller fleste understreker elev-lærerrelasjonen og det en lærer gjør, eller hva de mener en lærer bør gjøre, med tanke på formidling og relasjonsbygging. Oppgaver som ikke direkte tilhører klasseromsaktiviteter, er svært lite synlig. Dette tilsier at det er viktig helt fra starten av utdanninga å diskutere og reflektere over forståelser og opplevelser slik at de så tidlig som mulig får innsikt i det brede

spekteret av oppgaver tillagt yrket (Korthagen, 2004; Parsons & Stephenson, 2005).

Refleksjonene viser at studentene på mange måter har gitt utdypende og realistiske bilder av en lærerrolle forbundet med det som skjer innenfor klassens rammer. Her fremmes både faglig posisjon, omsorgsrolle og en maktposisjon i kraft av å være klassens leder, men ingen diskuterer disse posisjonene ut over å konstatere at de har forstått at dette er viktig og tilsynelatende riktig. De uttrykker derimot overraskelse over det store ansvaret lærerrollen innehar, samtidig som en del tilkjenner et noe «idealisert» bilde av læreren, spesielt setter de høye menneskelige krav: «*Man må være et godt medmenneske som lærer*» (Stud. 4).

Det kan være betimelig å reflektere rundt dette noe idealisert bilde av læreren; disse studentene har bare undervist noen få timer i praksisperioden i tillegg til det enkelte måtte ha av vikarerfaringer. Om dette fortsatt er «betraktende blikk» eller om studentene er i gang med å reflektere rundt rollen i forhold til seg selv som en oppstart mot utviklingen av yrkesidentitet, er vanskelig å svare sikkert på. Samtidig kan det hevdes at studentenes beskrivelser av lærere som gode mennesker med høy grad av omsorg for elevene, synes å være solid motivasjon for yrkesforståelse.

## Kraftfulle selvrepresentasjoner

Mange studenter gir uttrykk for at de erfarer glede over å få være sammen med barn, og forteller at dette også er deres motivasjon for utdanninga, enten det handler om å være med på å legge til rette for en god oppvekst eller fordi de vil være med å forme den kommende generasjon. En del forteller at de har gode eller mindre gode erfaringer med skole selv, og nå vil de, som de selv uttrykker det, *gjøre en forskjell i barns liv*. Dette er funn som i stor grad samsvarer med tidligere studier gjort både av Korthagen (2004), Beijard et al. (2004), Roness (2011), Kelchtermans (2005) og Løhre et al. (2016).

Få studenter fremhever at de liker å jobbe med eller formidle fagstoff eller skape forståelse for fag. Personlige verdier nevnes før det faglige, selv om det også forekommer studenter som beskriver seg selv som

læringsorienterte, med læringsglede eller formidlingsevne: «*Jeg er nysgjerrig, åpen og glad i å lære. Dessuten er jeg omsorgsfull, ansvarsfull, initiativrik ... Jeg opplever at jeg klarer å formidle på en engasjerende måte*» (Stud. 14). Det er vanskelig å si sikkert hva årsaken til det relativt lave faglige fokuset kan være. En mulighet er at de oppfatter disse sidene ved yrket såpass selvfølge at dette ligger underforstått. En annen mulighet er at disse studentene går på en utdanning for å bli lærere på 1.–7.trinn og tror at det faglige innholdet på dette nivået ikke er krevende. En tredje mulighet er rett og slett at dette er tidlig i studiet, og at de derfor har møtt få undervisningsfag og faglige utfordringer ut over pedagogikk og elevkunnskap, altså at behovet for faglig kunnskap rett og slett er underkommunisert.

Svært mange av de som er med i denne studien anser at de evner å skape gode relasjoner og innehar høy relasjonskompetanse: «*Jeg er en omsorgsperson som har lett for å se andre og gjerne merker fort hvis de rundt meg sliter med noe*» (Stud. 9). I tillegg forteller mange at de har lederegenskaper, opplever god kontakt med barn og formidler på en engasjerende måte. Mange beskriver i tillegg at de er «*hardtarbeidende og har et brennende ønske om at alle skal ha det bra*» (Stud. 14). Andre beskriver seg selv som samvittighetsfulle, omtenkssomme, tålmodige, reflekterte med kritisk evne, saklige, inkluderende, avslappede eller rolige og handlingsdyktig. Mange synes også at de «*kommuniserer godt og på et medmenneskelig nivå*» (Stud. 17). Studentene viser til vesentlige kvaliteter rettet mot kommende yrkesutøvelse allerede tidlig i studiet.

Noe av det som gjør studentrefleksjonene interessante, er at de på den ene siden beskriver seg som å være på vei *mot* en lærerrolle, samtidig som mange allerede synes å gi uttrykk for at de «*innfrir*» de kravene de har beskrevet til lærerrollen gjennom sin selvrepresentasjon. Det er uklart hvilken sosial situasjon studentene opplever denne undersøkelsen innenfor; om de er opptatt av å fremme seg selv eller om de er dypt ærlige rundt egne kvalifikasjoner. Men på mange måter gir disse selvbeskrivelsene uttrykk for å være det Goffmann (1956) ville beskrevet som *front-stage* posisjon. Dette betyr ikke at de ønsker å skryte av egne fortrinn, men de vektlegger positive sider på en tydelig måte. Om dette er en måte å ordlegge seg på farget av erfaringer fra sosiale medier der de kanskje er



vant til å presentere de beste sidene ved seg selv (Aalen, 2015), eller om de faktisk har en såpass trygg oppfattelse av egne forutsetninger for å bli en god lærer, er ikke mulig å si noe sikkert om i denne sammenhengen.

Studentene beskriver seg selv også som trygge og med kontroll i møte med et klassefelleskap. Mange hevder at de har sterke lederegenskaper, og i tillegg står barnet i sentrum for deres yrkesmotivasjon. De tilskriver seg en identitet som tilkjennegir at de allerede i starten av studiet mener å ha sterke lederegenskaper. Muligens har praksisperioden gitt dem så god støtte til egne kvalifikasjoner at de føler det berettiget å fremstå slik. En stor gruppe beskriver også et sterkt engasjement for barn, og et ønske om å bety noe. Dette er en viktig drivkraft som påvirker engasjement og retning i studiet (jf. Løhre et al., 2016). Samtidig kan drømmer og visjoner om hvordan man ønsker å være som lærer påvirke både forståelsen av lærerrollen og ens identitet. Dette vil dermed kunne ha innvirkning på hvordan man velger å fremstå (Fuller & Brown, 1975; Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010). Det virker som studentene tillegger læreren en velutviklet sosial kompetanse. Men en viktig utfordring i arbeidet med å forme en lærerrolle, er å finne balanse mellom hvordan personlige egenskaper og verdier kan overføres til en profesjonell yrkesutøvelse (O'Connor, 2008). Dette har de ennå ikke forholdt seg til.

Oppstarten av studiet der yrket som lærer er presentert og diskutert både teoretisk og i praksisfeltet, kan også ha virket overveldende på enkelte og ha skapt usikkerhet rundt hvorvidt de vil prestere bra nok som kommende lærere. I forlengelsen av dette er det relevant å stille spørsmål om studentene fremstår med en identitetstilskrivelse med bakgrunn i refleksjoner og justeringer av egne forutsetninger, slik at de opplever å passe bedre inn i det de tror er både medstudenter og lærestedets sosiale forventninger til læreryrket (Berger & Luckmann, 2000; Gergen 1999; Giddens, 1996; Mead, 2015). Dagens samfunn med svakere tilknytning til tradisjoner og faste holdepunkt (jf. Ziehe & Stubenrauch, 1993), kan skape usikkerhet som kompenseres ved at studentene fremhever sine gode egenskaper gjennom det Goffmann (1956) beskriver som en «front-stage»-situasjon. Kanskje er studentenes selvrepresentasjoner påvirket av erfaringer med sosiale medier (Gripsrud, 2002; Guignon, 2004; Aalen,

2015) samtidig som refleksjonsskriving opplevd som en *front-stage*-situasjon kan forsterke sider ved en selv mer enn om dette hadde foregått i en situasjon der refleksjonsskrivene ikke skulle leses av andre (Goffman, 1956).

En annen forståelse er at studentene nå er i en fase der de ikke bare ser på lærerrollens kompleksitet på en intellektuell måte, men i tillegg også begynner å koble dette til seg selv og sin personlighet og dermed søker etter egne kvaliteter som samsvarer med idealbildet av lærerrollen. Ut fra en slik forståelse speiler refleksjonene et egosentrisk blikk som samtidig også åpner for en usikkerhet på veien mot en gryende læreridentitet. En ting som taler for dette er at i motsetning til selvsikkerheten som presenteres «front-stage», angir de samtidig et stort behov for mer trening i praksisfeltet.

Det kan også være en mulighet for at studentene rett og slett har valgt utdanningen nettopp med bakgrunn i at de innehar kjennetegn og personlighetstrekk som passer godt til rollen som lærer, og at tre uker med praksis har understøttet deres yrkesvalg i den grad at det oppleves helt riktig å beskrive seg selv på denne måten fordi de opplever at utdanninga faktisk står i samsvar med drømmer og forventninger, men også de mulighetene de føler de har (Fuller & Brown, 1975; Izadinia, 2013; Sexton, 2008; Sutherland et al., 2010). Disse spørsmålene er ikke mulige å besvare med bakgrunn i våre data. Det er uansett positivt at studentene tilkjenner både store forventninger til selve arbeidet som lærer samtidig som de mener å inneha kvalifikasjoner som gjør dem skikket til å kunne innta rollen som lærer på sikt.

## Praksis som treningsarena

Over halvparten av studentene understreker eksplisitt praksisfeltets betydning for deres utvikling, men med ulike innfallsvinkler til hvorfor og hvordan. Selv om mange tilkjenner gode lærerkvaliteter, er de samtidig klare på at deres evne til klasseledelse må styrkes. En liten gruppe beskrev praksisfeltet som et sted for «mengdetrening»: *«For meg er det viktig å få trent på de fleste sidene som innebærer det å være lærer og få en god og vid forståelse av en lærers hverdag innenfor klasserommet»*

(Stud. 19). Denne studentgruppen konsentrerer seg om seg selv og tror at «øvelse vil gjøre mester». Blant de som eksplisitt fremhevet praksisfeltet, var det også en liten gruppe som beskrev behovet for veiledning på hvordan de gjennomførte undervisningen: «*få vite fra erfarne lærere at jeg er på rett sted, hva jeg må jobbe mer med*» (Stud. 44).

Innenfor den tredje gruppen av de som fremhevet praksisfeltets betydning, ble praksisen beskrevet som gjenstand for refleksjoner og diskusjoner:

... viktig for meg med gode og varierte praksisperioder. I tillegg trenger jeg et teoretisk grunnlag, og gjerne en praksisgruppe jeg kan diskutere med. Det viktigste for meg er at jeg får prøvd meg i et klasserom med alle de utfordringene som følger (Stud. 55).

Å inngi trygghet og tillit samtidig som man skal utvikle profesjonell distanse, krever mulighet til utprøving i ulike sammenhenger. Bruk av personlige egenskaper benyttet i en profesjonell sammenheng oppleves engasjerende, men også krevende og utrygt for mange. Dette innebærer at studentenes behov for mest mulig praksis er velbegrunnet. Men dersom denne treningen skal ha læringseffekt ut over øyeblikket, kreves også bearbeiding av det som er gjort gjennom erfaringer og refleksjoner. Med utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til læring (Vygotsky, 1978) er mengdetrening uten refleksjoner, diskusjoner eller kritiske tilbakemeldinger i etterkant, i liten grad læringsfremmende. Men når det praktiske som utføres og den teoretiske bakenforliggende årsak til aktivitetene blir trukket frem som innspill til refleksjon, gir dette erfaringsbasert læring.

Generelt viste studentenes refleksjoner lite som synliggjør reelle skiller mellom kvinner og menn. Men akkurat på området praksis som «treningsarena» understreket hele ti av de tolv mannlige deltakerne dette behovet. Av disse ti mennene var det sju som understreket behov for ren øvelse uten å sette denne i sammenheng verken med veiledning eller faglige refleksjoner: «*Jeg synes det er ekstremt viktig å få nok tid i praksis til å undervise. Det er i praksis jeg fikk prøvd meg ut og lærte på en helt annen måte enn i klasserommet*» [på campus] (Stud. 23). Hvorfor menn forholdsmessig viser til større behov for ren trening enn kvinner, er vanskelig å finne klare svar på.

Noen studenter hadde lagt merke til hvordan læreren måtte mestre øyeblikkene og det uforutsigbare, og ønsket å bli flinkere til å håndtere dette. For mange var dette en overraskende side ved læreryrket: *«Jeg må bli flinkere til å være impulsiv og ta ting litt mer på sparket»* (Stud. 58). Svært mange hadde som mål å bli tryggere eller tydeligere klasseledere. Noen ga på dette tidspunktet uttrykk for at de opplevde praksisfeltet utrygt; en beskrev å være *veldig redd* for lederansvaret. Liknende funn ble også gjort hos Løhre et al. (2016). I denne sammenhengen kom også behovet for faglig innsikt mer til syne ved at flere knyttet økende behov for trygghet i lederrollen sammen med behov for bedre teoretisk kunnskap i undervisningsfag og på pedagogiske og didaktiske områder: *«Jeg må få erfaring og kunnskap nok til at jeg kan bli en trygg klasseleder som greier å formidle faglig innhold på en god måte. Det er viktig å få en blanding av teori og praksis»* (Stud. 59).

Det er i denne sammenhengen interessant å se resultatene opp mot studien til Løhre et al. (2016) der disse studentene anså tilbakemeldingene fra elevene i praksisfeltet som vesentlig. I vår studie nevnte studentene denne typen tilbakemelding i svært liten grad, men beskrev praksisveileders tilbakemeldinger som essensielle samtidig som de vurderte egen evne til å bygge gode relasjoner med elevene i kraft av å skulle fungere som klasseledere. Studentene i disse studiene hadde ulike studieløp, og det kan derfor være interessant å reflektere over hvorvidt utgangspunktene i henholdsvis realfag og pedagogikk og elevkunnskap var med på å gi studentene ulike retninger i behovet for tilbakemeldinger på undervisningspraksis. I vår studie viste studentene til klasselederrollen, der relasjonell klasseledelse har vært viktig tematikk innenfor pedagogikkfaget, mens i studien til Løhre et al. (2016) hadde studentene et realfaglig studieløp med tydeligere faglig tyngdepunkt.

## **Hva kjennetegner en god lærer, slik studentene ser det, og hva må til for at de kan bli den gode læreren? En oppsummering**

Et overveiende flertall blant disse studentene erfarer at lærerrollen innebærer mye mer enn hva de hadde tenkt i utgangspunktet og opplever

yrket mer komplekst og krevende enn det de først hadde trodd. I forbindelse med utviklingen av en yrkesidentitet er det nødvendig å rette blikket i mange og ulike retninger. I denne praksisperioden, hvor de selv hadde et undervisningsansvar, ser de seg selv i lys av den læreren de gjerne vil være.

Samtidig stiller de høye krav til egne evner til klasseledelse, og har i denne sammenhengen først og fremst blikket rettet mot den «frontale» eller utøvende delen av yrket, der de opplever seg selv som subjekt for læring og utvikling.

Studentene viser stor tillit til egne muligheter og kvaliteter som kommende lærere. De tilkjenner høy samstemmighet mellom egne forutsetninger for yrket og kvaliteter slik de forstår lærerrollen. Studentene mener allerede å inneha høy relasjonskompetanse, lederegenskaper og gode formidlingsevner. Mange beskriver seg selv som etisk bevisste ved å beskrive seg selv som samvittighetsfulle, omtensomme, tålmodige, reflekterende og med kritisk evne. Men dersom visjonene blir så store og urealistiske at de blir vanskelige å innfri, vil manglende mestring kunne svekke yrkesmotivasjonen (Bandura, 1997). Samtidig vil en altfor sterk tillit til egen mestring også kunne vanskeliggjøre en kritisk innfallsvinkel. Det er derfor vesentlig at både praksisfeltet og fagene på campus samarbeider om å gi bredde og virkelighetsorientering i studentenes utvikling og selvforståelse. Slik vil de kunne utvikle forståelsen av lærerrollen gjennom en reflektert innfallsvinkel til egen læreridentitet (Akkerman & Bakker, 2011; Day & Kingston, 2008; Korthagen, 2004; Olsen, 2008; Schepens et al., 2009; Stenberg et al., 2014; Sutherland et al., 2010).

Studentene synes å være i en gryende oppstartsfasen av egen identitetsutvikling som lærer. På den ene side har de en forståelse av vesentlige sider ved lærerrollen. De har ideer og visjoner og er opptatt av egen mestring, samtidig som de ber om støtte og hjelp i praksisfeltet. Det er avgjørende for videreutviklingen av deres læreridentitet at forståelsene og erfaringene tas på alvor, diskuteres og vurderes i et kritisk lys der også den teoretiske siden styrkes. Slik vil studentene få en helhetlig og velbegrunnet forståelse og innfallsvinkel til læreridentitetens kompleksitet.

Vi mener denne studien kan gi viktig innsikt i hvordan lærerstudenten som er i starten av studieløpet forstår den kommende lærerrollen, og

hvordan de starter sin utvikling av yrkesidentitet. Samtidig trengs det mer forskning på denne studentgruppens visjoner rundt yrket, slik at utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet kan gi realistisk og motiverende veiledning. Et annet verdifullt forskningsbidrag ville vært studier av hvorvidt eller i hvilken grad kjønnsforskjeller spiller inn på forståelsen av praksisfeltets betydning for utviklingen av lærerrollen. I tillegg vil det være interessant å se videre på hvordan fagene fra campus påvirker studentenes praksisforståelse.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 8(2), 132–169. Hentet fra [www.jstor.org/stable/23014366](http://www.jstor.org/stable/23014366)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Beijard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf>
- Creswell, J. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, Well-being and Effectiveness: The Emotional Context of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education* (s. 25–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gergen, K. J. (1999). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels forlag.

- Goffmann, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediesamfunn* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guignon, C. (2004). *On Being Authentic*. London: Routledge.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Århus: Academica.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in the teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 11, (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008–2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, A. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 2(1), 73–87. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Mead, G. H. (2015) *Mind, self and society*. University of Chicago Press: Chicago. (Utgitt 1934). Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Lastet ned fra: <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasj-retningslinjer-maglu1-7.pdf>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olsen, B. (2008). Reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40. Hentet fra [https://tejournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35\\_3/07olsen-35\\_3.pdf](https://tejournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_3/07olsen-35_3.pdf)
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaborative and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11(1), 95–116. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>

- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- Rønningen, S. F. (2011). *Utdanningsvalg: ”tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke – også en oppgave for den videregående opplæringen”*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29283>
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers’ professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 2–38. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Sexton, D. (2008). Student Teachers Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73–88. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831717.pdf>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers’ understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sitt beste: Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 3–15.
- Tangen, T. N., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 32–49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1993). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturell frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.
- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.





# "Kunnskap i 3D" – techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensioner

Anna Järnerot og Nicole Veelo

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This article introduces a three-dimensional representation or model as a basis for discussing how competence is built. The dimensions are Aristoteles' three forms of knowledge, episteme, techne and phronesis. The representation tries to visualize Aristoteles knowledge forms as three equal dimensions, that are all necessary and they influence one another on the path to greater competence. The authors try to impose the idea that phronesis is the drive that urges a learning process.

The model is described with the topic of language acquisition. It is thereafter used to discuss the content of pedagogy in the teacher education and exemplified with how students move from beginners to more self-reliant educators. This discussion is also founded on Aristoteles concept of "hexis" (habit) and the authors thoroughly discuss the blessings and the curses of habits of the three dimensions of episteme, techne and phronesis. It is not habit as mechanical routines, but as a confident base, which makes teachers openminded and prepared to innovate their practices. Habits can increase a person's sensibility for wanting change as well as increase resistance to it. If you incorporate a reflecting approach, habit becomes a state of mind and the teacher students can go from being passive recipients to active creators of their teacher identity.

**Keywords:** Student teachers' development, aristoteles forms of knowledge, 3D-model, hexis

**Abstract:** I artikeln introduceras en tredimensionell modell, som används för att diskutera hur människor bygger upp sin kompetens. De tre dimensionerna är Aristoteles tre kunskapsformer, episteme, techne och fronesis. Genom modellen görs ett försök att visualisera Aristoteles kunskapsformer, som tre likvärdiga dimensioner, som alla är nödvändiga och som påverkar och inspirerar varandra på vägen till ökad kompetens. Författarna framför en tanke om att fronesis är drivet, som startar och manar på en lärandeprocess.

Sitering av denne artikkelen: Järnerot, A. og Veelo, N. (2020). "Kunnskap i 3D" – techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensioner. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 3, s. 65–84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch3>.

Lisens: CC BY 4.0.

Modellen förklaras genom att beskriva språklärande. Därefter används modellen för att diskutera pedagogikämnets innehåll i lärarutbildningen. Förklarande kopplingar görs mellan modellen och studenters väg från nybörjare till alltmer självständiga lärare. Diskussionen bygger också på Aristoteles begrepp "hexis" som betyder vana. Författarna diskuterar grundligt vanor som både välsignelser och förbannelser i förhållande till de tre dimensionerna, episteme, techne och fronesis. Här förtydligas att det inte handlar om vana som en mekanisk rutin, men vana som en trygg bas, som gör lärare öppna för nya idéer och redo att förnya sin undervisning.

Vanor kan öka en människas mottaglighet eller benägenhet för ändring men också öka motståndet. Om man införlivar en reflekterande hållning, så blir vanan ett tillstånd eller en beredskap. Då kan lärarstudenter gå från rollen som passiva mottagare till aktiva skapare av sin läraridentitet.

**Nöckelord:** Lärarstudenters kunskapsutveckling, aristoteles kunskapsformer, 3D-modell, hexis

## Inledning

Något av det mest spännande som livet erbjuder oss är att få lära sig nya saker. Allt, som vi lär oss, är en eller annan form för kunskap. Kunskap kan dock ha olika karaktär eller form; den kan också ha varierande djup eller vara mer eller mindre automatiserad. Vägen till att nå kunskap kan vara väldigt skiftande från person till person. En hel del lär vi oss genom observation av andra, genom intresse eller en inre drivkraft. Ibland kan lärande underlättas av instruktion, det som vi ofta kallar undervisning. Den medvetna undervisningen kan genomföras på olika sätt. Några exempel är föreläsning, instruktion, induktivt upptäckande, eget övande och/eller modellering.

Inom hantverkstraditionen har undervisningen genomförts genom deltagande i en gemenskap, där man dels får insikt i en kultur och dels lär genom både observation, modell-lärande och instruktion (Lave & Wenger, 1991). Också i vårt moderna offentliga utbildningsväsen badar man i en kultur, men den kulturen är ganska olik den mästar-gesäll-kultur, som fanns inom hantverkstraditionen. Med folkskolans införande tog ett offentligt system allt mer över det tidigare hemundervisningsansvaret (Hartman, 1995). Det offentliga skolväsendet startade med ett innehåll, som, vanligtvis inte kunde läras hemma eller i arbetslivet, antingen för att kunskapen inte fanns där eller tiden till undervisning inte fanns. Det handlade då om läsning, skrivning, räkning och efter hand flera teoretiska ämnen. När kunskapen om också praktiska göromål, blev mindre i

hemmen, så fick skolan även ansvar för en del av detta (Volckmar, 2016, s. 69). I linje med detta har skolans lärandeansvar i senare tid dessutom tagit över allt mer fostransansvar, genom att ha fokus på undervisning i livskunskap och sociala färdigheter eller andra så kallade key competences (se t.ex. DeSeCO, 2005; EU, 2006). Summan har blivit att formell skola och utbildning har fått allt fler kunskapsområden att behandla.

Formell utbildning handlar om att vidareförmedla kunskap. Det är inte den enda vägen till kunskap, men tilltron till skola är så stor att allt mer av lärandet i livet, skall behandlas i formell skolform av något slag.

I lärarutbildning ligger fokuset just på hur vi kan lära andra människor något. Forskningsfältet pedagogik omfattar teorier om lärande, vad som kan stimulera lärande, ledarskap, hur man skapar en optimal lärandemiljö och didaktik, d.v.s. undervisningslära. Pedagogik är det mest centrala professionsfältet innanför konsten att bli lärare; den konst, som man ska lära och öva upp i lärarutbildningen.

## Kunskap

I den här artikeln presenterar vi en tredimensionell modell, som utgår från Aristoteles kunskapsindelning. Aristoteles delade redan på 300-talet f.v.t. in kunskap i tre former – episteme (teoretisk/vetenskaplig kunskap), techne (praktisk-produktiv kunskap) och fronesis (praktisk klokskap) (Aristoteles, 2018; Brunstad, 2007; Gustavsson, 2000; Hovdenak, 2016; Unneland, 2009). Stensmo (1998) skriver att Aristoteles kopplade samman kunnighet i utövandet av en handling med kunskap om målet för handlingen. Kunskap blir då att veta **att**, **hur** och **vad** (jfr också Ryle, 1945; 1949/2000).

Aristoteles kunskapssyn var tätt knuten till hans syn på etik, klokt handlande och samhandlingen mellan människor (Aristoteles, 2018). Han menade att det fanns kunskap, som grundade sig på forskning, där också tänkande/filosofi var en form för forskning. Denna formen, episteme (teoretisk-vetenskaplig kunskap) handlar till stor del om det som man kan studera, generalisera och förklara med språket (Sohlberg & Sohlberg, 2013). När det gäller livet så forceras utvecklingen av denna kunskapsform först när en människas abstraktionsförmåga börjar att utveckla sig, d.v.s. ofta först i skolåldern (jfr Piagets stadie-tänkande).

Episteme är fokuset för vetenskapens och forskningens aktivitet, d.v.s. för t.ex. universitets verksamhet. Eftersom vetenskap och teori handlar om att kunna se och förklara generella sammanhang, dvs att kunna formulera regelmässigheter, skulle episteme då handla om att veta **att** något förhåller sig på ett visst (permanent) sätt (jfr Stensmos indelning ovan, 1998).

Techne (praktisk-produktiv kunskap) handlar om att kunna utföra aktiviteter, som får ett fristående resultat, t.ex. tillverka ett föremål (se t.ex. Aristoteles, 2018; Gustavsson, 2000). Detta kan man också lära sig. Vi tänker alltså att techne innefattar förmågor, som sitter i kroppen. Det kan innefatta motorisk kompetens, medfödd eller inlärd, men också ett seende, som bäst kan jämföras med en konstnärlig, estetisk hantverksförmåga. Utifrån detta resonemang handlar techne om att veta **hur** (jfr Stensmo, 1998).

Techne överfört till ett barns utveckling, kan, enligt vårt synsätt, handla om att lära sig att krypa, gå och tala. Detta lär vi oss utan en manual, men genom observation, en inre drivkraft och övning. Det ger oss verktyg att utveckla oss själva, d.v.s. uppnå vissa mål, som är fristående från själva utövandet, träningen. Brunstad (2007) påpekar att träning, övning och drill är viktiga för att behärska och få kontroll. Brunstad (2007) refererar till Martha Nussbaums fyra aspekter på techne. Den har en universell beskaffenhet, den är möjlig att lära, den ger högre säkerhet och precision i utförande och den medför förmåga att kunna förutse konsekvenser. Att kunna procedurer leder till trygghet och tilltro till egen förmåga. Övar man det till automatisering, så blir färdigheten kroppsliggjord (Conner-ton, 1989), d.v.s. ”en del av kroppens automatiserade handlingskunskap” (Brunstad, 2007, s. 60, min översättning). Vanor lagras och omformas till ”tyst kunskap” (Polanyi, 1966/ 2009), vilket kan tolkas, som en kunskap som är svår att sätta ord på.

Men inte ens den bästa kan lära metoder eller skaffa sig verktyg för att möta alla situationer. Denna del av en verksamhet, som all teknik och all teori i världen inte kan påverka eller förutse, kallade de antika grekerna för ”tyche”, d.v.s. slump, tillfällighet. För att hantera tillfälligheter, behöver vi en annan form av kunskap. Denna form skulle kunna vara det Aristoteles kallade fronesis (Aristoteles, 2018).

Fronesis (praktisk klokskap) syftar till att kunna göra det som är gott, bygga sina handlingar på etik, gott omdöme, förstånd, kompetens och handlingsklokskap (Aristoteles, 2018; Gustavsson, 2000), d.v.s. det är en kunskap som är aktiv i mellanmänniska relationer, kanske det som i dag skulle kallas social kompetens. Det begränsas dock inte till att bara handla om mellanmänniska handlingar, utan också om inre reflektion, både eftertänksamhet och att kunna förutse.

Fronesis är också en form för praktisk kunskap, men ändamålet ligger enligt Aristoteles i handlingen själv, inte i att skapa en konkret sak, t. ex. en stol. Ramirez (1995) skriver att essensen i fronesis är att det ger mening till det vi gör. Förtydligat, så tolkar vi det som att verka för något gott är ett mål i sig själv; det bidrar till gott för en själv och andra. Här kommer den etiska aspekten in. Fronesis skulle då innefatta det att veta **vad** vi måste göra för att åstadkomma ett gott liv (jfr Stensmo, 1998).

Brunstad (2007) refererar till Thomas av Aquinos (1400-tal) tankar om att den klokes (d.v.s. den som är god på fronesis) speciella egenskaper är *memoria*, *docilitas* och *solertia*. De kan översättas med minne (t.ex. lära av fel), villighet att lära, d.v.s. en ödmjukhet om att man inte är fullärd, och att vara uppfinningsrik, uppmärksam och slug, d.v.s. nytänkande. För detta krävs ett mått av fantasi eller föreställningsförmåga. Dessa delar behövs för att kunna se fallgropar, se nyanser i situationer för att känna igen likheter med tidigare erfarenheter, men lika mycket för att lägga märke till olikheter, nyheter, för vilka man inte kan använda beprövade verktyg rätt av.

Det sociala samspelet är något av det första som vi involveras i efter födseln. Där lär vi hur vi ska förhålla oss till varandra. Vi börjar tidigt lära oss vad som är rätt och fel. Vi lär oss hur man ska samhandla, vi reflekterar över det som sker runt oss, så att vi kan bli deltagare i gemenskapen och att vi kan bidra i den. Alltså menar vi att barn börjar öva och utveckla fronesis, som den första av alla kunskapsformer; de försöker lösa situationer, som de inte har varit i förut, som de inte har en manual för. De prövar en lösning, de ser på utfallet av utprövningen, d.v.s. reflekterar och använder erfarenheterna och lär av felen. Men de hamnar i nya oförutsedda situationer, som de måste kasta sig ut i, utan att ha all önskvärd kunskap eller en säker metod, lösning för att kunna hantera situationen.

Då kan de använda sitt kroppsliga minne, d.v.s. erfarenheterna, pröva på nytt, lära av fel osv i en spiralliknande utveckling.

Genom årtusenden har många pedagogiska filosofer och tänkare funderat kring Aristoteles indelning och tolkat den. Med den empiriska vetenskapens ökade inflytande, framför allt från 1600-talet och framåt, har den vetenskapliga kunskapsformen, episteme, fått allt större dominans i samhället och i skolan (se t.ex. Gustavsson, 2000). Techne har setts ned på som mindre konkret, reell och viktig, men har haft sina försvarare (t.ex. Ryle 1949/2000; Polanyi, 1966/2009; Schön, 1995). Förminskandet av denna kunskapskategori kan ha att göra med att den har varit vanskligare att nedteckna, för förmågan hos de som är duktiga på techne sitter ofta inbyggd i kroppen, som både utförande och förmåga. Därför har denna kunskapsform ofta betraktats som ”tyst kunskap” (Polanyi, 1966/2009).

Som vi skrev ovan, så var Aristoteles (2018) tankar om kunskap tätt knutna till etik. Hans fronesis handlade om att göra det rätta, det goda, som om handling är en dygd, ett personlighetsdrag eller egenskap, som kan sammanfattas som rättskaffenhet. Mathisen (2007) påpekar dock att fronesis visserligen är avhängig av dygdernas egenskaper, men samtidigt är varje dygd avhängig av fronesis.

Aristoteles ansåg att fronesis var den högsta av dygderna och det kan vara en av förklaringarna till att fronesis ofta har tolkats, som den överordnade kunskapsformen. Att den skulle vara den mest sofistikerade för att den skulle bygga på att man har teoretisk-vetenskaplig kunskap och gärna också praktisk-produktiv kunskap. Tanken är att man måste ha empiriska erfarenheter i form av att ha upplevt att göra saker eller att ha läst sig till erfarenheter, för att kunna reflektera, tänka etiskt och bidra.

I denna artikel utmanar vi den tolkningen. Vi ifrågasätter inte denna indelning av kunskap (som en av flera möjliga), men vi ifrågasätter hierarkin i dem. Vi ämnar presentera en modell, där de olika kunskapsformerna är mer jämlika delar av kompetens. Kompetens är den moderna tidens kunskapsdefinition. Kompetens är dock bredare och omfattar mer än enbart en substantiell kunskapsdimension. Det betyder att det också omfattar attityder, hållningar och andra känslodrag samt kognitiva förmågor, som t.ex. metarefleksion (OECD, u.å.).

Först förklarar vi modellen, genom att diskutera kunskapsutveckling i livet. Senare går vi in specifikt på pedagogik inom lärarutbildning och använder modellen för att diskutera lärarstudenters utveckling till lärare.

## Syfte och avgränsning

Syftet med artikeln är alltså att presentera en modell, som kan bidra i en diskussion om kunskapsutveckling och vad kompetens består av. I arbetet med att pröva modellen, har vi, naturligtvis, funnit många intressanta sidospår och fördjupningsmöjligheter, både när det gäller innehållet i de olika kunskapsformerna och vilka implikationer vår syn på kunskapsutveckling medför för t. ex utbildningsverksamhet.

Detta finns dock inte plats för i denna artikel, så även om vi förklarar modellen genom exemplen, försöker vi att koncentrera oss om en presentation av modellen i denna artikel.

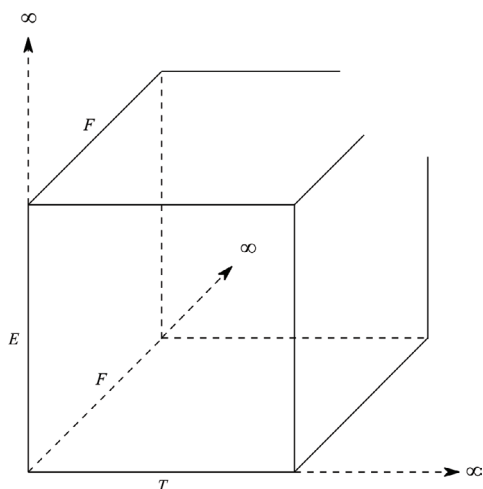
## Hur har vi kommit fram till denna modell?

Författarna bakom denna artikel har många års erfarenhet som lärare i både skola och i lärarutbildning. Som vi beskrev ovan, så är kunskap det som utbildning cirklar runt. Det betyder att vi under många år har diskuterat, reflekterat och hanterat olika kunskapsformer. Under våra år som pedagoger har bland annat flera läroplaner implementerats, med lite olika kunskapssyn. Det har medfört att funderingar runt kunskap har varit en så integrerad del av vårt arbete att tankarna kan utvecklas till implicita självklarheter, en oreflekterad konsensus träder fram. Plötsligt kan diskussionen få ny kraft, och i en sådan fas uppstod denna modell. På ett forsknings-seminarium hölls ett engagerat samtal om episteme, techne och fronesis. Huvudförfatteren till denna artikel kände att det var något som hon inte helt höll med om i de andras tolkning. Beskrivelsen av att fronesis förutsätter epistemisk och teknisk kunskap, stämde inte med erfarenheterna från undervisning eller hur hon såg att människor eller elever utvecklas. Därmed krävdes en ny modell, där hierarkin mellan kunskapsformerna tonades ned. Samtidigt blev det nödvändigt att visa på det komplexa samspelet, som är mellan kunskapsformerna, där



de kontinuerligt påverkar varandra. Alla tre formerna är nödvändiga för att utveckla alla tre former, men i och med att de bygger på varandra, så finns det inte en hierarki, men olika dimensioner. Därmed uppstod *3D-modellen för kunskap*. Episteme, techne och fronesis ses då som tre axlar i en tredimensionell figur, t.ex. en kub.

Denna modell har sedan stötts och blötts i otaliga samtal, med i första hand författarna av artikeln. Det betyder att vi har tänkt, diskuterat, hämtat in ny information, för att utmana vår modell, och på nytt tänkt, diskuterat osv. Processen kan närmast ses som en form för hermeneutisk tolkningsprocess (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I den så kallade hermeneutiska cirkelprocessen, som ofta presenteras som en spiral, växlar forskaren mellan att tolka i sitt eget huvud, hämta in ny kunskap, utmana sin tolkning, tillbaka in i eget huvud osv. i en cirkulär process. Det blir den forskningsmetod eller ansats, som närmast överensstämmer med det som vi har hållit på med.



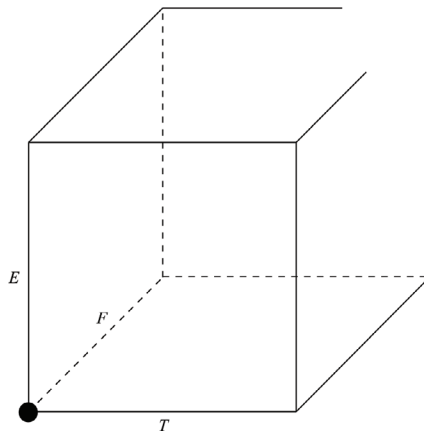
**Figur 1.** Grundmodell.

## Kunskapsmodellen

Modellen bygger på att vi ser episteme, techne och fronesis som tre dimensioner av kunskap. Vi tänker oss en tredimensionell figur, där varje dimension eller riktning, representerar en kunskapsform. Vi har valt att teckna det som en kub (se figur 1), då en öppen tredimensionell

figur med enbart axlar, verkar göra det svårare för de flesta att förstå. När man är nyfödd, så befinner man sig i det nedersta vänstra, främre hörnet (figur 2), d.v.s. man har ingen episteme (teoretisk kunskap), ingen eller väldigt lite av techne eller fronesis. Det översta bortre hörnet till höger är öppet, eftersom man aldrig slutar att utveckla sin kunskap.

Det är en dynamisk modell, som ser skiftande ut för varje individ och där man befinner sig på olika platser beroende på var i livet man är och vilket temaområde, som man använder som lins. Vi kunde ha valt att ge exempel ut i från ett allmänt utvecklingsperspektiv i livet (jfr ovan med att krypa, gå, tänka abstrakt osv.), men nu väljer vi att ta språkutveckling som exempel.



**Figur 2.** Livets startpunkt.

## Språkutveckling, som exempel

Att lära sig språk omfattar alla tre kunskapsformerna. Noah Chomsky (2017) menar att vi har en medfödd predisposition för språk, men eftersom vi föds in i olika språk, så måste vi lära, öva och analysera, det egna språket. Språk innefattar dock mer än bara det verbala språket och är, när man väl har lärt sig det, ett effektivt verktyg, för att lära nya saker, speciellt abstrakt kunskap (närmast episteme) och kognitiva färdigheter, som reflektion.

Språkinläring omfattar alla de tre kunskapsformerna. I det följande försöker vi att beskriva hur modersmålslärandet sker, genom att använda

modellen. Först lär vi motorik för att kunna lära oss att uttala rätt; detta tillhör *techne*. Hit kan man också föra prosodi, satsmelodi. Senare lär vi oss grammatik, något som sker *pö om pö*. Detta tillhör de första stegen av *episteme*, hävdar vi, då detta handlar om att analysera och generalisera så att man bygger sig ett system av insikter av något som i grunden är teoretiskt. Språk handlar också om socialt samspel, som skulle kunna hävdas vara en del av *fronesis ut* i från det. Men ett av huvudpoängen i kunskapsformen *fronesis* är att kunna reflektera, göra bedömningar. För att lära sig språk, behöver man reflektera över en mängd inkomna intryck/data. Detta sker troligen inte medvetet i ett barns tidiga språkutveckling, men likafullt sker en utveckling utifrån en tanke om vad som fungerar och inte fungerar och som medför ett intresse och en öppenhet för att bearbeta språkutvecklingen epistemiskt. Det betyder att alla tre formerna samverkar i språkinläring. Reflektionen kommer kanske t.o.m. före själva teoretiseringen eller försöken till att skapa tal. Barnet hör något som det vill vara en del av – hur blir den lilla det, vad må barnet kunna. Redan här påbörjas en analys. I det att barnet kastar sig ut i ett provande, så blir fokuset handlingen. Denna handling gör du för att få vara en del av en gemenskap, samtidigt som du får reflektionsgrundlag för att bygga bättre *techne* och *episteme*.

Någon skulle kanske vilja påstå att den reflektion, som vi för till *fronesis*, är en reflekterande praktik, som ligger i linje med *techne*, d.v.s. hur lär jag mig att använda verktyget ”språk”. Då blir i alla fall modersmålslärandet en parallell till det situerade lärandet, som Jean Lave och Etienne Wenger (1991) har beskrivit innanför hantverkstraditioner. Man blir en del av en kultur, i vilken man börjar som en perifer del, en lyssnare; så småningom prövar man och blir efterhand en allt mer aktiv och sofistikerad deltagare. Denna aspekt av språklärandet finns också, och anser vi, är ett bevis på att kunskapsformen *techne* finns med i språklärandet.

Samtidigt finns dock ett *fronesiskt* reflekterande, där man prövar sig, kastar sig ut i nya situationer, utan att kunna förlita sig på tidigare kunskap eller där den i alla fall inte räcker. Barnet försöker finna ett system, som kan användas i de konkreta nya icke-planerade situationerna av deltagande. Barnet prövar, drar slutsatser om hur det hela fungerade, genom att läsa av bemötandet och lära av fel. Det handlar inte bara om

att lära böjningsmönster, meningsbyggnad, d.v.s. den epistemiska överenskommelsen inom språket. Här handlar det om att på ett klokt sätt överväga hur språket kan föra till ett gott och nyttigt liv (jfr Gustavsson, 2000). Det kan innefatta att lära sig en språkkultur, vad man pratar om, hur man pratar om det i olika miljöer, vad som är bra språk och vad som bör undvikas (i vissa kretsar t.ex. svordomar) och hur man genom språk kan presentera sig själv, som en del av sin identitet (Stam, 2018b).

Språket är samtidigt den viktigaste förutsättningen för mellanmännisklig kommunikation och för att kunna lära, utveckla sin kunskap, oavsett vilken kunskapsform vi pratar om. Irene Johansson (u.å.) skriver att en del av språk som kunskap, består av att finna meningsfulla sammanhang och meningsfulla handlingar för språkutvecklingen. Hon utvecklar det med att skriva att meningsfulla handlingar är värdefulla i sig själv, d.v.s. handlingen medför något gott till mig själv eller någon annan. Här finns alltså en etisk aspekt där språket lägger till rätta för respekt, empati, solidaritet och deltagande samvaro (Johansson, u.å.). Att kunna språk öppnar för möjligheter till makt, att kunna påverka, t.ex. genom deltagande i ett demokratiskt samhälle, men kanske än mer, öppnar det för att ta makten över sitt eget liv, att kunna välja utbildning eller livsstil (Kers, 2014). Språket ger möjligheter till att utveckla sina egna tankar, känslor och idéer (Stam, 2018a) d.v.s. sin fronesis.

I modellen börjar man med detta i det nedersta vänstra hörnet. Barnet utvecklar sig på alla tre axlarna; inte stadigt, jämnt och i samma takt på alla axlar, men i alla dimensionerna sker en utveckling. Utvecklingen förutsätter ett samspel mellan alla tre kunskapsformer, som i ett dynamiskt, trialektiskt förhållande bidrar till varje kunskapsforms utveckling och till hela kompetensens utveckling.

Efter hand närmar man sig det övre, högra borte hörnet, men man når aldrig stadiet fullärd, utan man är i en ständig process (jfr Gustavsson, 2000). Det symboliseras i modellen av oändlighetssymbolerna,  $\infty$ , på var axel.

## Modellen använd på lärarutbildning

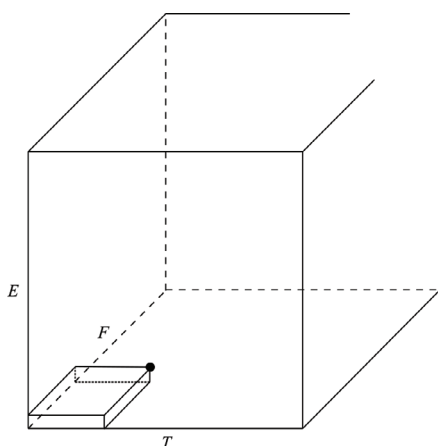
Var befinner sig då nyblivna lärarstudenter i denna modell. Ja, vi hävdar att de inte börjar lärarutbildning som tomma ark, tabula rasa. De

kommer till utbildningen med minst 13 års skolerfarenhet. Där har de lärt sig om kulturen ”skola”.

Kulturen skola består av episteme i förhållande till olika teoretiska skolämnen. Här syftar vi på den fakta, som står i läroböcker och de vetenskapliga arbetsätt och tankesätt, som eleverna förväntas få insikt i under sin skolgång.

Kulturen skola lär också praktiska färdigheter, dels i praktiska ämnen, men även procedurer som muntliga färdigheter, t.ex. att hålla en muntlig presentation. Eleverna/studenterna har också tagit del av färdigheter som handlar om hur man samhandlar i skolan, att man ska räcka upp handen, vänta på sin tur. Detta är dels verktyg för att få verksamheten att fungera, men också ett sätt att visa respekt, en del av etik. Här tangerar alltså technique-färdigheter och fronesis varandra. Mer tydligt innanför kunskapsformen fronesis ligger t.ex. att skolan är engagerad i att lära att mobbning är felaktigt beteende. Skolan lägger också fokus på ting som att lära att bli en samhällsdeltagare, genom att bland annat lära demokrati, kritiskt tänkande och hur man kan nå förändring (politik) d.v.s. kunskap som ligger innanför praktisk klokskap /fronesis.

Så när studenterna kommer till lärarutbildningen har de med sig lite av alla kunskapsformer, men vi vill diskutera vad de har med sig i förhållande till pedagogik och didaktik, det som är centralt för undervisningskonsten (se figur 3).



**Figur 3.** Nya lärarstudenter i starten av studiet.

Under sin elevtid i skolan har eleverna tagit del av mycket undervisning. De har sett olika verktyg för hur undervisning kan gå till. De har också fått öva på att "undervisa" genom att de själva ska presentera vad de har lärt för andra. Detta sker då oftast i form av muntliga presentationer. Studenterna befinner sig alltså en bit in på techneaxeln i modellen, för de har med sig didaktiska verktyg som de har sett användas och de har använt en del verktyg själva (ofta förmedlingsverktyg). Däremot har de lite eller ingen insikt i vilka medel, som en lärare använder för att skapa relationer, ordning, struktur, nyfikenhet – kort sagt ett gott lärandemiljö. Detta har inte legat innanför utprövningen innanför elevrollens techne/praktiska kunskap.

I förhållande till kunskapsformen episteme menar vi att de inte vet mycket innanför pedagogik och didaktik. De känner inte till teori, forskning som ligger till grund för eller bakom de handlingar som sker i klassrummet. De har inte hört om motivationsteorier, teorier om relationsbyggande eller lärandeteorier, men de har upplevt samarbetslärande, att vara mer eller mindre motiverad eller att bli mer eller mindre sett. De känner inte till den teoretiska grunden eller vetenskapliga förankringen bakom de didaktiska val, som lärarna har gjort.

När det gäller fronesis, så kommer studenterna med en hel del reflekterande och praktisk klokskap som berör skola. De har många erfarenheter och bestämda åsikter om relationer i skolan. De tänker mycket om vilken lärartyp de vill bli. Detta handlar om etiska perspektiv, det handlar om kritiskt tänkande och reflekterande. Vi hävdar att dessa tankar gör dem mer öppna för pedagogisk vetenskap. Vi delar Mathisens (2007) åsikt om att **fronesis är drivet, som skapar en dynamisk rörelse för vidare kunskapsutveckling**. I linje med detta tolkar vi att Korthagen (2001) menar att tvivel är startpunkten, som får lärare/lärostudenten att känna ett behov för pedagogisk teori. Tvivel är en del av fronesis. Samtidigt, som fronesis bildar en kontrast till de andra kunskapsformerna, så integreras den också i dem.

Erfarenheterna och önskningsarna kan bidra till att vilja lära mer om aspekter av undervisning, didaktik och mer generellt om pedagogik. De har med sig erfarenheter från konkreta händelser, goda eller dåliga, som kan göra dem nyfikna på att få ta del av metoder (techne) eller en

generaliserande förklaring, d.v.s. episteme. Detta kan jämföras med Gadamers (2010) tolkning av skillnader mellan episteme, det generella, och fronesis, som berör det konkreta ögonblicket, och som kan tolkas som det speciella, kanske undantagen, de stunder som inte kan planeras för och där vi behöver moralisk kunskap för att veta vad den situationen kräver av oss. Gadamer (2010) gör oss uppmärksam på dilemmat med den vetenskap, som är lösrivet från det egna varandet, den egna verkligheten för den har lite värde för individen, både som mall för hur man ska göra och som relevans för professionen. Det optimala är då att utbildningen kan ta vara på studenternas erfarenheter och reflektioner och koppla teori till dem.

Detta kan också kopplas till pragmatismen och John Deweys tankar om att undervisning måste starta i och bygga på elevernas erfarenheter. Pragmatismens företrädare, med Dewey i spetsen, ser den praktiska verksamheten, som vi utövar och de praktiska problem vi omges av, som början till kunskap (Gustavsson, 2000, s. 223). Därmed påstår vi att pragmatismen stöttar våra tankar om att fronesis, det tidigare erfarenheterna och reflektionen runt dem, kan föregå teoretiskt lärande och bidra till det praktiska lärandehantverket.

Samtidigt så kan de praktiska erfarenheterna, planmässiga tillvägagångssätten, d.v.s. techne, låsa dem vid att det är på detta sätt lärarrollen och undervisning skall utföras. Det innebär att om vi i lärarutbildning undanhåller studenter insikt i alternativa metoder/verktyg, så finns det stor risk att lärarutbildningen bidrar till att kommande generationer får den samma typ av undervisning, som de själva fick och att detta reproduceras i generationer, trots att didaktisk och pedagogisk forskning har utvecklat både nytt teoretiskt grundlag och nya praktiska metoder, som ska förbättra elevers inläring.

## Lärarstudenters väg till professionell lärare

Som vi har försökt förklara, så består kompetensen av alla tre dimensioner och axlar. Men hur utvecklar man alla kunskapsformer till en helhetlighet? Här menar vi att Aristoteles uttryck ”hexis” (i plural hexeis), blir en bra utgångspunkt. Hexis brukar ofta översättas med ordet vana,

men vana kan vara ett kontroversiellt ord (för en liten insikt i diskursen kring vana, se bl.a. Carlisle, 2013; Malikail, 2003). Å den ena sidan kan vana uppfattas, som en slentrianmässig handling, något som görs mekaniskt, utan reflektion. Denna tolkning utgår inte vi ifrån. Aristoteles poängterar träningssidan och den cirkulära processen i att bygga en vana. Han skriver att: ”det vi måste lära innan vi kan göra det, det lär vi genom att göra det” Detta stöttar vi – för att utvecklas måste man öva, men inte oreflekterat övande, som ligger i den mekaniska vanan. Vi syftar till en reflekterande vana.

Mathisen (2007) och Birmingham (2004) betonar också vikten av att utveckla vanor. Vanor verkar självförstärkande, man blir bättre på något genom att upprepa det; man bygger på så sätt också in attityder genom vanebildande mönster. Vanan kan dock vara både en välsignelse och en förbannelse (Carlisle, 2013). Vanan har en plasticitet, som på den positiva sidan ökar receptiviteten, d.v.s. mottaglighet och vilja till ändring, men på den negativa sidan kan öka motståndet till förändringar (Malabou, 2004, refererat i Carlisle, 2013). Samtidigt behövs en del automatiserade vanor, för annars skulle världen vara kaotisk och vi skulle inte ha energi till att urskilja nya intryck, som kan föra till förändring.

För att bli en professionell lärare, behöver alltså alla dimensioner eller axlar i modellen utvecklas. Studenterna behöver insikt och undervisning om teori och forskning innanför disciplinen pedagogik. Det handlar om kunskap om motivation, ledarskap för lärande, lärandemiljö, didaktik, inläringens psykologi, lärandeteorier, utvecklingspsykologi, bedömnings påverkan, inläringssvårigheter m.m. De behöver också få insikt i lagar, samhällsmandatet, organisationslära, pedagogisk historia och skolhistoria, för att få insikt i att trender kommer och går och om de krafter som försöker styra utbildning. Allt detta är en del av den utbildningsepisteme, som pedagogikämnet försöker tillhandahålla.

För episteme-axeln betyder det att det inte räcker att kunna förstå och använda begrepp. Vanan ligger i att ha reflekterat både på ett analyserande och syntetiserande sätt. Då kan man samtidigt förhålla sig ödmjuk och kritisk till hela det aktuella konceptet, principen eller idén. En god teoretisk grund ger trygghet och underlag för nytänkande, på samma sätt som vi en kväll tänkte nytt om kunskapsformer.



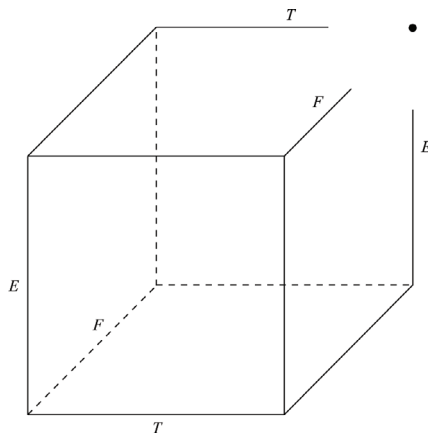
Inte heller på techne-axeln handlar den vanan, som vi talar om, om mekaniskt upprepanande. Vi inser att inövande av vissa moment behövs för att automatisera och skapa en säkerhet i utförande. Vanan innanför techne handlar dock också om att kunna använda grundläggande metoder till nyskapande. Med en större metodbank kan du vara ännu mer kreativ i att skapa nya förfarande, du kan vidareutveckla rutinen, sedvanan till något innovativt.

Alltså måste studenternas verktyglåda fyllas på. Många hävdar att detta får studenterna i den skolförlagda delen av utbildningen, d.v.s. i praktikveckorna. Vi hävdar att då finns det en stor risk att traditionell undervisning bara förs vidare, på det sätt som vi beskrev ovan. Vi hävdar med bestämdhet att campusförlagd undervisning måste ta ett större ansvar också för metodlärande, ta ansvar för att koppla episteme och fronesis till techne och det motsatta. Det görs genom konkret övande och utvecklande av verktyglådan och metoder. En omfattande verktyglåda, bryter med de invanda och kända metoderna, ger trygghet, som i sin tur ger möjligheter till att bli kreativ och pröva nya sätt att använda verktygen på eller se ett behov för att vara kreativ och utveckla sin låda, för att möta oväntade förhållanden med elever. En god metodbank utvecklar både upptäckandet av fler metoder, innanför techne, och till en beredskap för att möta det nya, där läraren måste vidareutveckla, använda fantasin, för att finna nya sätt att möta en elev. Vi sviker studenterna om de inte får denna grund utan måste ta reda på detta själva.

Vanan i fronesis-dimensionen, handlar om att inkorporera ett ifrågasättande och reflekterande förhållningssätt. Bakom en sådan hållning ligger en tro på att man har kunskap för att bedöma en konkret situation, fatta självständiga och riktiga beslut och att man i allt lärande måste reflektera. Det innefattar en inre självklar förståelse för att det generella i episteme eller techne inte är tillräckligt detaljrikt för att hantera varje enskild situation. Vanan kan göra en blind för nyanser, men en reflekterad vana kan tolka symptomen (synliga bevis) och se orsakerna bakom dem (det osynliga) (jfr Aristoteles, 2018). Här håller vi med Dewey (1922), i hans tankar om att flera vanor ökar flexibiliteten och breddar fältet för möjliga observationer och ens förmåga till att förutse. Det kan kopplas till Yves Simons tolkning av hexis, som ett ”tillstånd” eller en ”beredskap”,

som kan bestå av två delar, ett förfogande av en intellektuell kapacitet och en moralisk villighet (refererat i Malikail, 2003).

En sådan beredvillighet kommer av och till, som en reaktion på medhavda erfarenheter, som reaktion på erfarenheter de gör sig på lärarutbildningen. Självklart tar det tid att bygga sin egen professionella lärarplattform och den blir aldrig färdig, men studenterna skapar och omformar sin plattform hela tiden och detta är en del av den praktiska klokskapsutvecklingen. De har ofta börjat att bygga sin lärarroll innan de ens valde denna utbildning.



**Figur 4.** Den professionella yrkesutövaren.

När man har utvecklat sig på alla axlar, alla dimensionerna, så blir man tryggare som lärare. Man kan hantera läraryrkets många sidor. En riktigt professionell yrkesutövare har verktyg, metoder, kan försvara och förklara sina val och kan reflektera och vara kritisk till sin egen utövning. När man närmar sig det övre, bortre, högra hörnet i modellen (figur 4), då har man alla perspektiven, inbyggd i sin kropp och sitt tänkande. Det sitter kanske i den så kallade förlängda märgen. Då handlar man och tänker, så fort att ens medvetande-jag inte riktigt hänger med. Det är detta som kallas intuition. Kompetens, erfarenheter, värderingar är så mycket en del av individen att den klarar att handla blixtnabbt i nya situationer. Då behöver man inte fundera på vilka regler man ska följa eller vilka teorier, som man kan stötta sig på. Detta har personen medvetet eller

omedvetet tänkt på förr. Det rör sig om en tyst kunskap, som i större grad ligger implicit i ens föreställningsvärld än explicit i individens reflekterande (jfr Van Manen, 2015). I närheten av det öppna hörnet, handlar det inte bara om att ha kunskap och kompetens; det är så införlivat i individen att det har blivit som en ”andra natur” (jfr Cicero, Ravaisson, Hegel och Merleau-Ponty, refererat i Carlisle 2013). I detta är inte studenterna passiva mottagare, utan aktiva skapare av en läraridentitet. I förbindelse med denna process, så kan 3D-modellen vara ett praktiskt redskap för att bättre förstå sin utveckling av läraridentitet. Man kan då analysera sammanhangen mellan de tre kunskapsformerna, men lika viktigt blir det att se vad som påverkar utvecklingen, d.v.s. vad som krävs för att bli en trygg och kompetent lärare.

## Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (2018). (3. utgåve). *Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis. A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Brunstad, P. O. (2007). Faglig klokskap – mer enn kunnskap og ferdigheter. *PACEM*, 10(2), 59–70. Nedladdat 16.03.2019 från <http://pacem.no/2007/faglig-klokskap/>
- Carlisle, C. (2013). The Question of Habit in Theology and Philosophy: From Hexis to Plasticity. *Body & Society*, 19(2–3), 30–57. Nedladdat 12.05.2019 från <https://doi.org/10.1177/1357034X12474475>
- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket*. Oslo: Cappelen Damm.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628061>
- DeSeCO (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary*. Nedladdat 13.03.2019 från <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. New York: Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/14663-000>
- EU (2006). *Recommendation of the European and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Nedladdat 13.03.2019 från <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode*. (L. Holm-Hansen, Övers.). Oslo: Pax Forlag. (Tyskt original 1990).

- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap*. Linköpings Universitet, Linköping: Skapande Vetande.
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped*, 39(4), 330–344. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-05>
- Johansson, I. (u.å). *Karlstadmodellen. Grundläggande tankar om språk och språkets betydelse för individen i samhället*. Nedladdat 05.02.2020 från <https://www.yumpu.com/sv/document/view/20442122/grundlaggande-tankar-om-sprak-och-sprakets-karlstadmodellen>
- Kers, K. (2014, 21. februari). Språket är nyckeln. *Skolvärlden*. Nedladdat 09.03.2019 från <https://skolvärlden.se/bloggar/karin-kers/spraket-ar-nyckeln>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Malikail, J. (2003). Moral Character: Hexis, Habitus and 'Habit'. *Minerva – An Internet Journal of Philosophy* 7, 1–22. Nedladdat 12.05.2019 från [www.minerva.mic.ul.ie/vol7/moral.pdf](http://www.minerva.mic.ul.ie/vol7/moral.pdf)
- Mathisen, A. (2007). *Etisk og utviklingsorientert kunnskap. En tolkning av Aristoteles hexeis- og fronesis-begreper på bakgrunn av skolens kunnskapsutfordringer*. Nedladdat 23.04.2019 från [www.arvema.com/tekster/Hexeis\\_Phronesis.pdf](http://www.arvema.com/tekster/Hexeis_Phronesis.pdf)
- OECD (u.å.). *Definitions and Selections of Competencies*. Nedladdat 13.03.2019 från <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press. (Original 1966).
- Ramirez, J. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering* (Doktoravhandling). Nordiska institutet för samhällsplanering. Stockholm.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, ny serie, 1–16. Nedladdat 11.03.2019 från [www.jstor.org/stable/4544405](http://www.jstor.org/stable/4544405)
- Ryle, G. (2000). *The Concept of Mind*. London: Penguin books. (Orig. 1949).
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26–35. Nedladdat 11.03.2019 från <http://bonnernetnetwork.pbworks.com/w/file/attachment/59896448/Schoen%20Scholarship%20New%20Epistemology.pdf>
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B. (2013). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.

- Stam, J. (2018a). *Språk*. Nedladdat 09.03.2019 från [https://larare.at/svenska/moment/sprak/sprak\\_fakta.html](https://larare.at/svenska/moment/sprak/sprak_fakta.html)
- Stam, J. (2018b). *Språksociologi*. Nedladdat 09.03.2019 från [https://larare.at/svenska/moment/spraksociologi/spraksociologi\\_fakta.html](https://larare.at/svenska/moment/spraksociologi/spraksociologi_fakta.html)
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskapen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Routledge.
- Volckmar, N. (Red.). (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Kunnskapsformer og danningsidealer i lærerutdanningen

*Elin Tronsaune Moen og Alexander Gamst Page*

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The Norwegian national guidelines for primary school teacher education grades 5–10 state that “all subjects in the education must be included in a formation process that ensures that the student possesses the ability to see a case from different sides and research the professional practice from different perspectives” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8).

This study is based on interviews with elementary school preservice teachers. The focus is on their experiences related to the development of their roles as teachers vis-à-vis the place of study and the field of practice. Through conversations with the students, the experience they have of “to do” the teaching profession, “to understand” and / or “to be” the teaching profession is particularly emphasized. These experiences are put into different contexts by the students. Common to all of them is that they are linked to different understandings of knowledge, and not least are the experiences linked to factors that in the theory are emphasized as important when talking about formation and professional development.

In order to elucidate the complexity of their experience, we will discuss their reflections and understandings in light of the formation ideals and knowledge forms. Such an approach to discussing the student’s reflections and experiences will also reveal something about the connection between guidelines and the mission of education formation. In this context, it may be possible to say something about the need for a more conscious approach to the educational institutions’ commitment to the students, particularly regarding the knowledges and skills that are part of their professional development.

**Keywords:** Teacher education, knowledge, formation, professional understanding

**Abstrakt:** Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5–10 vektlegger at «alle faga i utdanningen skal inngå i en dannelsingsprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8).

Sitering av denne artikkelen: Moen, E. T. og Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og danningsidealer i lærerutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 4, s. 85–103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch4>.

Lisens: CC BY 4.0.

Denne studien er basert på intervjuer med studenter i grunnskolelærerutdanningen. Fokuset for studien er å undersøke studentenes opplevelser knyttet til utvikling av egen lærerrolle, med utgangspunkt i studiestedet og praksisfeltet i utdanningen. Gjennom samtaler med studentene ser vi at de særlig vektlegger opplevelser og erfaringer de får knyttet til det «å gjøre», «å forstå» og «å være» læreryrket. Studentene setter disse opplevelsene inn i ulike kontekster. Felles for alle opplevelsene er at studentene knytter de til ulike forståelser av kunnskap, og ikke minst knytter de opplevelsene til faktorer som vektlegges som sentrale innen forståelse av danning og profesjonell utvikling.

For å belyse kompleksiteten i denne studien, vil vi drøfte studentenes refleksjoner og opplevelser i lys av ulike kunnskapsformer og dannelsesidealer. En slik tilnærming til å diskutere studentens refleksjoner og erfaringer vil også kunne bidra til å belyse sammenhengen mellom de nasjonale retningslinjene og dannelsesoppdraget i lærerutdanningen. I denne konteksten vil det være mulig å si noe om behovet for en mer bevisst tilnærming til lærerutdanningens forpliktelser overfor studentene, særlig relatert til den kunnskapen og de ferdighetene som vektlegges som sentrale i deres profesjonelle utvikling.

**Nøkkelord:** Lærerutdanning, kunnskap, danning, profesjonsforståelse

## Innledning

Avstanden mellom politiske føringer og hvordan disse manifesterer seg i praksis kan til tider virke stor. En yrkesgruppe som ofte opplever dette er lærere, i og med at de er i et intenst politisk søkelys der stadig nye retningslinjer forventes implementert (Lasky, 2005). Med utgangspunkt i de nasjonale retningslinjer, kan lærerutdanningen sies å ha et tosidig mandat. Den skal legge til rette for den faglige kunnskapsutviklingen til lærerstudentene, samtidig som den skal ivareta studentenes dannelsesprosesser (Raaen, 2010). Retningslinjene legger til grunn en forståelse av danning som innebærer en kritisk og forskende tilnærming til utvikling av egen lærerrolle gjennom grunnskolelærerstudiet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hovedformålet med denne artikkelen er å utforske hvordan dannelsesidealene som uttrykkes i nasjonale styringsdokumenter faktisk arter seg i lærerstudentenes hverdag. I studien intervjues lærerstudenter i sitt tredje studieår på grunnskolelærerutdanningen (5–10) (2016) om egne opplevelser knyttet til og i møte med studiestedet og praksisfeltet i utdanningen. Hensikten med intervjuene var å utforske hvordan studentene reflekterer sin kunnskapsforståelse gjennom disse opplevelsene, og hvordan denne kunnskapsforståelsen også er teoretisk interessant for å få en større forståelse

av studentenes danning i lærerutdanningen. Studentene reflekterer rundt opplevelse av egen lærerrolle og utviklingen av denne. Gjennom samtalen ser vi at de særlig løfter fram opplevelser de har av det *å forstå, å gjøre og å være* læreryrket. Disse opplevelsene setter studentene inn i ulike kontekster, men felles for alle opplevelsene er at de synes å ha sammenheng med ulike forståelser av kunnskap og danning.

I grunnskolens egne politiske dokumenter finner vi igjen premisene om at opplæringen skal bygge på et bredt kunnskaps- og læringssyn. I Meld. St. 28 (2015–2016) argumenteres det for at «en ny generell del skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppdrag for skolens daglige virksomhet». Vi finner her en forventning om at skolens verdigrunnlag realiseres gjennom opplæringen i fag. De nasjonale retningslinjene løfter fram faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) som et fag som i tillegg til å ivareta den faglige utviklingen til studentene også er det faget som tematiserer og identifiserer de felles utfordringene i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016). Pedagogikk og elevkunnskap ses blant annet som et kulturfag som knytter «historie, kultur, livssyn og politikk sammen med ulike perspektiv på oppdragelse, utdanning og danning».

## Kunnskapsformer i lærerutdanningen

Ulike bidrag fra forskningslitteraturen viser at det i økende grad pågår diskusjoner om hva som kan sies å kjennetegne profesjonalitet og profesjonell utdanning (Kinsella & Pitman, 2012; Smeby & Heggen, 2012). Vi ser for eksempel at profesjonalitet og profesjonell utdanning ofte diskuteres i lys av Aristoteles' kunnskapsformer episteme, techne og fronesis (Hovdenak & Wiese, 2017). Her har særlig fronesis som kunnskapsform vært gjenstand for oppmerksomhet i forskning på utdanning (Gustavsson, 2001; Nussbaum, 1997). Hovdenak og Wiese (2017) understreker at mye av forskningslitteraturen peker på hvor betydningsfull den teoretiske kunnskapen er for forståelsen av lærerprofesjonalitet.

I denne artikkelen vil derfor forståelsen av studentenes opplevelse av egen kunnskap på vei inn i lærerrollen forankres i de ulike kunnskapsformene techne, episteme og fronesis (Hovdenak, 2014). Ifølge Gustavsson



(2001) bygger inndelingen i disse tre kunnskapsformene på en lang tradisjon som også har sin relevans i nåtiden, og vil derfor gi et godt utgangspunkt for drøfting av studentenes opplevelser.

## Episteme

Episteme ble lenge oppfattet som den eneste anerkjente form for kunnskap, og ble ofte vurdert som overordnet praktisk kunnskap (Gustavsson 2001; Hovdenak 2014). I vår sammenheng er episteme betegnelsen på den kontekstuavhengige, teoretiske og vitenskapelige kunnskapen (Hovdenak, 2014), som utgjør teorigrunnet for fagene innen pedagogikk og didaktikk i lærerutdanningen (Gustavsson, 2001).

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (5–10) framhever fagkunnskapens betydning i arbeidet med elevers læring og danning: *Kandidaten har inngående kunnskap om læringsteori og barn og unges utvikling, danning og læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

## Techne

Aristoteles' kunnskapsform techne forfekter et kunnskapsinnhold som skal kvalifisere den lærende til en eller annen form for utøving. Denne formen for kunnskap knyttes til handling (Hovdenak, 2014). Den lærende vil gjennom «technisk» kunnskap lære en ferdighet som gir en mulighet for å produsere noe: å utføre produktive handlinger, eller å inneha produktiv kyndighet (Fosse & Hovdenak, 2014). Techne blir i pedagogisk sammenheng forstått som metodisk kunnskap som kommer til uttrykk gjennom undervisningen i skole og lærerutdanning (Hovdenak, 2014).

## Fronesis

Fronesis er den tredje kunnskapsformen hos Aristoteles, og blir gjerne omtalt som praktisk klokskap knyttet til menneskelige handlinger og særlig det etiske aspektet i disse (Fosse & Hovdenak, 2014; Gustavsson, 2001; Hovdenak & Wiese, 2017). Fronesis bygger på episteme som viktig

kunnskapskilde, men der «fronesisk» kunnskap er kontekstavhengig, er den epistemiske kunnskapen kontekstuavhengig (Hovdenak, 2014).

Fronesis som kunnskapsform vies stor interesse innen forskning på utdanning (Gustavsson, 2001; Nussbaum, 1997), noe som synes å ha sammenheng med kunnskapsformens praktiske dimensjon. Begrepet rommer elementer som refleksjonsevne, kritisk tenkning og det å kontekstualisere ulike kunnskaper. Fronesis vektlegger at handling er et mål i seg selv noe som gir handlingskompetanse basert på god dømmekraft og kloke handlinger (Hovdenak, 2014) i sammensatte og skiftende situasjoner. I lærerutdanningen kan fronesis knyttes til kritisk refleksjon og etiske overveielser av studentenes erfaringer, for eksempel i arbeidet med håndtering av ulike atferdsmessige utfordringer hos elever de møter i praksis.

En styrking av fronesis i lærerutdanningen kan ses som motsvar til et instrumentelt syn på kunnskap og læring, der tekniske ferdigheter vektlegges på bekostning av fronesis (Sellman, 2012).

## Danning i lærerutdanning

Sammenhengen mellom kunnskap og danning knyttet til studentenes profesjonsutvikling finner vi blant annet hos Raaen (2010), som hevder at lærerutdanningen representerer en kunnskapstradisjon og en kultur, hvor studentene åpner seg for dannelsen og lar seg innvie i den. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen tydeliggjør også en slik tenkning rundt sammenhengen mellom kunnskap, danning og profesjon:

Alle faga i utdanningen skal inngå i en dannelsesprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8).

Løvlie (2009) argumenterer for at pedagogikkfaget kan anses som et dannelsesfag i utdanningen. Hans forståelse står i kontrast til en tenkning innen lærerutdanning som kun vektlegger profesjon som funksjon. Ifølge Løvlie (2009) vil en funksjonell tilnærming til lærerutdanning ikke kunne ivareta dens dannelsespotensial. Han argumenterer i denne sammenhengen for at det ikke nødvendigvis finnes en motsetning mellom refleksjoner over danning i utdanning som en kan kalle «praksisnære»

refleksjoner, og refleksjoner som en kan kalle «filosofiske». En tilnærming til dannelsesforståelsen innen lærerutdanningen kan med andre ord både være praksisnær og filosofisk på samme tid. Slik vil en forståelse av danning i utdanningsammenheng kunne karakteriseres som en forståelse som utvikles i møte med et mangfoldig utdanningsmiljø, samtidig som det å reflektere over egen praksis blir viktig i møtet (Løvlie, 2009).

## Et materialt dannelsesideal

Klafki (2001) gjør en historisk analyse av dannelsesbegrepet, blant annet gjennom en tolkning av begrepet i pedagogisk sammenheng. Gjennom analysen plasseres begrepet i to hovedkategorier: de materiale dannelses-teoriene og de formale dannelses-teoriene. De materiale dannelses-teoriene innebærer de holdninger, kunnskaper og verdier som har framkommet gjennom kultur og samfunn. Denne måten å tenke danning på kommer til syne i føringer og retningslinjer i lærerutdanningen. Blant annet ser vi dette i læringsutbytteformuleringer knyttet til kunnskaps- og ferdighetsmål i rammeplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Material danning vil kunne dreie seg om studentenes møte med en forhåndsdefinert kunnskaps- og kulturforståelse, som de så skal tilegne seg og bli en del av. Her står den objektive kunnskapen og/eller det innholdsmessige i fokus. Den teoretiske utdanningskulturen, slik den framkommer gjennom retningslinjer og rammeplaner, åpnes dermed og gjøres tilgjengelig for studentene. Ifølge Raaen (2004) vil ikke studentene oppleve en betydningsendring i møte med innholdet, de vil ikke bearbeide og gjøre det til sitt eget, men derimot oppleve å «overta» en forståelse som er allerede er definert. Innholdet vil framstå som objektivt, selv etter at studentene har «overtatt» det. En kritisk tilnærming til et materialt dannelsesideal problematiserer imidlertid premissene som knytter seg til kunnskapsforståelsen og det kunnskapsteoretiske grunnlaget for dette dannelsesidealet (Klafki, 2001). Raaen (2004) understreker i denne sammenhengen viktigheten av en kritisk refleksjon over forutsetningene, mulighetene og begrensningene i et materialt dannelsesideal. Studentene vil dermed i større grad kunne innta en mer nyansert tilnærming i møte med det faglig-teoretiske kunnskap-sinnholdet i lærerutdanningen.

I drøftingen av studentenes opplevelser av egen profesjonsutvikling, vil det gi mening å diskutere material dannings i lys av innholdet i kunnskapsformen episteme, for å løfte fram hvordan det epistemiske kunnskapsinnholdet i utdanningen vil ha betydning for studentenes dannings.

## Et formalt dannelsesideal

Ifølge Raaen (2004) kan en også anlegge et annet perspektiv i forståelsen av dannings i lærerutdanningen. Et formalt dannelsesideal vil, i stedet for å ta utgangspunkt i innhold knyttet til en gitt kultur, ta utgangspunkt i den som skal lære og som skal utvikle sine evner og sin kompetanse. Sett i lys av diskursen om utdanning, vil utgangspunktet for den formale danningen altså være studenten selv. Denne forståelsen harmonerer med det Brekke (2014) vektlegger i sin framstilling av formale dannings knyttet til lærerstudenters profesjonsutvikling. Det formale dannelsesinnholdet virker også her inn på personlig vekst og utvikling hos den som lærer, og på de mulighetene denne har for å utfolde og forme seg. Livserfaringer vil være utgangspunktet for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter innen en gitt kultur. Med utgangspunkt i et formalt dannelsesideal vil det derfor være viktig å tilrettelegge for at studentenes egne erfaringer og kompetanse blir tilgjengelige i møte med den læringskulturen de inngår i. På denne måten kan en kanskje snakke om et dannelsesideal som vektlegger lærestoffets subjektive betydning for studentenes utvikling av refleksjon og resonnement i egen dannelsesprosess. Den formale danningstenknings vil med andre ord vurdere læringsinnholdet ut fra hvordan det bidrar til å utvikle den som lærer og dennes evne til bearbeiding av kunnskap (Hohr, 2011).

I «Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5.–10. trinn» (2017) heter det for eksempel under studentenes ferdighetsmål:

Kandidaten kan alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2)

Studentene skal altså tilegne seg ferdigheter om metoder, strategier og tenkemåter som skal bidra til å utvikle evnen til å skaffe seg informasjon, lære

og utvikle seg (Brekke, 2014). Brekke anser lærestoffet som et middel til å utvikle refleksjon og resonnement. En danningstenkning som vektlegger den lærende sin kvalifisering og utvikling omtales av Klafki (2001) som en formal dannelsingsforståelse. Her løftes det fram at det kun er gjennom den enkeltes møte med et bestemt kunnskapsinnhold at danning får en betydning (Klafki, 2001, s. 182–183). Studentenes evner utvikles altså i møte med et faglig innhold, og formal danning ses dermed som noe relasjonelt. Disse resonnementene problematiseres imidlertid når Raaen (2004) stiller spørsmål ved om det innen et formalt dannelsesideal først og fremst handler om å innordne seg og tilpasse seg som forventet innenfor et forhåndsdefinert handlingsrom. Gjennom en kritisk tilnærming, vil en altså kunne bevisstgjøre studentene om egen kunnskapsforståelse, noe som vil ha betydning for blant annet studentenes didaktiske valg i egen pedagogisk praksis.

For å få en større forståelse av sammenhengen mellom kunnskap og danning som sentrale i studentenes profesjonsutvikling, vil det derfor gi mening å diskutere det formale dannelsesidealet i lys av kunnskapsformen techne.

## Kategorialt dannelsesideal

Gjennom sin analyse av de didaktiske forutsetningene hos Klafki argumenterer Hohr (2011) for at de fleste danningsteorier ligger et sted mellom de materiale og formale danningsteoriene.

Denne oppfatningen av danning kaller Klafki kategorial danning (Klafki, 2001). Her tas det til orde for at dannelsesprosessen er en dialektisk, tosidig prosess mellom den som lærer (subjektet) og det som læres (innholdet/objektet). Dette omtales gjerne som den «dobbelt-sidige åpning», og handler ifølge Klafki (2001) om forutsetningene for danning. Den som lærer åpner seg for verden, og verden åpner seg for den lærende. De lærendes møte med kategorier av kunnskap og erfaring skal gjøre dem handlingskompetente i møte med den samtiden de skal virke i (Klafki, 2001). Ifølge Raaen (2004) handler dette om at både det materiale og det formale dannelsesperspektiv didaktisk er satt i samspill med hverandre. Sett i lys av utdanningens dannende og utdannende oppgave og funksjon, kan profesjonskvalifiseringen sies å ha et dialektisk utgangspunkt.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5.–10. trinn (2017), vektlegger også studentenes evne til å møte utfordringer som har betydning for lærerrollen og skolen virksomhet gjennom kritisk analyse:

Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

En profesjonell lærer vil dermed ha behov både for teoretisk (episteme) og praktisk (techne) kunnskap om hvordan en kan mestre lærerrollen. Samtidig må en ha kunnskaper for å analysere og fortolke (fronesis) situasjoner innenfor skiftende kontekster i læreryrkets hverdag. Dette beskriver de ytre sidene av den profesjonelle yrkeskvalifiseringen (Raaen, 2004). De indre dimensjonene i profesjonskvalifiseringen tilskrives kvaliteter som kan sies å være personlige, slik som analytisk kompetanse og evne til å ta gode, metodiske valg i møte med utfordringer (Raaen, 2004). Skal studentene dannes i tråd med tenkning som ligger i rammeplaner og nasjonale retningslinjer for sin profesjonsutdanning, er de derfor avhengige av at kunnskapen de møter ikke er overlevert og gjort instrumentell i sin utforming, ei heller at lærestoffet bare er et middel for utvikling av evne til refleksjon eller resonnement.

Knyttet til kunnskap og læring kan en muligens si at det er fagenes prinsipper og grunnleggende innhold som påvirker tenkemåte og oppfatning hos den som lærer (Raaen, 2004). For lærerutdanningen vil dette kunne innebære å skulle tilrettelegge for kunnskapsformer som bidrar til å muliggjøre slike dannelsprosesser for studentene. Det vil derfor være svært relevant å se det kategoriale dannelsidealet i lys av kunnskapsformen fronesis. Slik vil vi kunne se hvordan studentenes ulike kunnskapsforståelser har betydning for hvordan de opplever møtet med praksisfeltet i utdanningen sin.

## Metode

Studiens empiriske utgangspunkt er tre fokusgruppeintervju der til sammen 11 studenter deltok. Fokusgrupper regnes som velegnet når nye

tema skal eksplorerer (Kvaale & Brinkmann, 2015). I to av gruppene deltok fire studenter, og i den siste gruppen deltok tre studenter. Alle studentene representerte tredje studieår på grunnskolelærerutdanningen. Vi ønsket relativt få studenter i hver gruppe, for slik å skape forutsetninger for at alle kunne presentere sine erfaringer og tanker.

Vår hensikt med studien var å utforske hvordan dannelsesidealer som uttrykkes i nasjonale retningslinjer faktisk arter seg i lærerstudentenes hverdag.

Etter at fokusgruppeintervjuene var gjennomført, satt vi med et rikholdig datamateriale. I arbeidet med å få tak i innholdet i intervjuene, startet vi det kvalitative analysearbeidet med en induktiv, åpen koding av datamaterialet vårt (Nilssen, 2012). Gjennom en prosess hvor vi gikk fram og tilbake i materialet vårt, utkrystalliserte det seg etter hvert tre meningsbærende kategorier (Creswell, 2018; Nilssen, 2012). Alle de tre kategoriene bidro på hver sin måte til å gi viktige perspektiver til å belyse studiens forskningsspørsmål. I denne studien fant vi tre kategorier: «Å forstå læreryrket», «å gjøre læreryrket» og «å være læreryrket», som vi først presenterer og deretter drøfter senere i artikkelen.

## Presentasjon av funn

### Å «forstå» læreryrket

Studentene i vårt materiale snakker om at de forstår læreryrket gjennom den pedagogiske fagkunnskapen de har ervervet seg hittil i sin lærerutdanning.

En student sier:

Jeg har fått øynene mer opp for alt det ansvaret en har for det faglige ... Du ser at alle kan ikke være en lærer. Du ser mer profesjonen i yrket. Ok – det er faktisk mye en lærer kan som ikke en annen person kan, som ikke er lærer. At en har faktisk en faglig ballast som ikke er for alle og hvermannsen.

En annen student peker på at forståelsen av faginnhold kan knyttes til trygghet i det å håndtere det faglige i praksis:

Jeg merker selv at jeg har ganske, jeg føler meg ganske trygg i matte da og har alltid hatt ganske god forståelse i matematikk. Og da har jeg en veldig god

trygghet i arbeidet med matte og kan kanskje godta når elevene kommer med litt sånn spørsmål, eller at jeg kan klare å gå litt utenfor det jeg har planlagt. Mest fordi jeg er trygg på faget.

Det er også et eksempel i datamaterialet på hvordan studentene opplever at kontekstualiseringen av fagkunnskap de har lært i studiet er vanskelig å «omsette» til god pedagogisk praksis i møte med praksisfeltet:

Og du ser at oj – det var ikke så lett som det sto i den pensumboka der. Det er ikke bare å gjøre sånn og sånn. Jeg vet ikke, men virkeligheten er mer sammensatt da, enn bokenes verden er, ofte.

På lærestedet møter de konkrete beskrivelser av metoder for læring og undervisning gjennom et angitt pensum. Gjennom studentens refleksjoner kan det synes som om lærestoffet oppfattes som kontekstuavhengig, noe en selv må tilpasse i praksissituasjonene. Dette kan være eksempel på hvordan studenten prøver å tilpasse betingelsene for egen danning og profesjonsutvikling, med utgangspunkt i en på forhånd standardisert og definert kunnskapsbase. Studentens refleksjoner framstår ikke som særlig kritisk eller undrende når det kommer til lærestoffets innhold eller anvendelighet. Det kan synes som om lærestoffet overtas «som det er», og at han/hun forsøker å tilpasse det i ulike læringssituasjoner.

## Å «gjøre» læreryrket

I vårt datamateriale er studentene opptatt av hvordan de kan «gjøre» læreryrket. De snakker om hvordan de, gjennom å variere undervisningen, reflektere over valgt metodikk og ved å benytte seg av det mangfoldet av muligheter som finnes, «kjenner på» hvordan det er å utøve læreryrket. Studentene knytter sin profesjonsforståelse til det å «gjøre» yrket. I fokusgruppeintervjuet reflekterer studentene blant annet over hvordan de opplever utviklingen av egen lærerrolle. De uttrykker å ha gått fra å tenke at de allerede besitter kunnskaper som trengs i utøvelsen av yrket, til å forstå at det å ha teoretiske kunnskaper er noe som kan brukes til å «gjøre» kvalifisert pedagogisk praksis. Det er noe som gir muligheter for god tilrettelegging av profesjonsutøvelsen. De sier for eksempel at:



Ja, i forhold til det faglige så var jeg i starten, veldig sånn der at dette kan jeg jo fra før og trenger ikke lese meg opp på det. Men da ble jeg jo stående veldig fast i timene også da. Men nå har jeg lært meg å planlegge godt og ha det i bakhodet. Da får jeg utnyttet timene mye bedre og jeg får mye bedre samspill med elevene. Hele dagen blir veldig mye lettere og mer lærerik for elevene også, ikke minst.

Interaksjonen i denne fokusgruppen fører dialogen og refleksjonene videre rundt dette temaet. En annen student følger opp med sine erfaringer med å omsette teoretisk kunnskap til handlingskompetanse i praksisfeltet. Studenten beskriver en utvikling som viser hvordan hans evne til å benytte seg av teoretisk kunnskap bidrar til å utvikle hans refleksjoner i arbeidet med pedagogisk og didaktisk tilrettelegging av undervisningen, noe som medfører en form for produktiv kyndighet. Studenten peker også på at teoretisk kunnskap er til hjelp når det gjelder å forstå egen rolle som lærer, men også når det gjelder å forstå eleven:

Spesielt første året her, var det vanskelig å se ting som var praksisnært. Men nå synes jeg det er lettere å se hvorfor jeg trenger dette. Men det er fortsatt sånn at jeg ikke helt skjønner hvorfor jeg trenger dette. Men når jeg kommer i praksis, så ser jeg – ah, nå skjønner jeg. Av og til føles det irrelevant, men på en eller annen måte så klarer jeg å se hvordan jeg kan få bruke det. Kanskje noen ganger skal det hjelpe meg som lærer, kanskje noen ganger skal det hjelpe meg å forstå elevene. Det er mange ulike innfallsvinkler.

Studentene peker i denne kategorien også på hvor mye praksislærer har å si for utviklingen av egen lærerrolle, og for å bli en bedre lærer. De opplever at praksislærerens veiledning er særlig betydningsfull i arbeidet med å utvikle egne metoder og kunnskaper (techne) i møte med praksisfeltet, slik at de kan gjøre gode pedagogiske valg i undervisningssituasjoner. I en av fokusgruppene utviklet denne dialogen seg:

S6: Den veiledningen jeg får av praksislærer, gjør meg til en bedre lærer. Det vi gjør her blir jo mer et teoretisk grunnlag og det hjelper jo det også til en viss grad, men der ute er det jo de som har erfaring på området som er til mest hjelp for meg i hvert fall.

S7: Det er veldig bra å få positive tilbakemeldinger, for da vet man at man gjort det bra og får lyst til å gjøre det videre. Men jeg synes jo det er veldig viktig at

man får tilbakemeldinger fra praksislærere, medstudenter, og så videre – på hva som kan bli bedre. For hvis du aldri får høre hva du kan gjøre bedre, så vil du jo aldri kunne utvikle deg heller. Dersom du får konkrete tilbakemeldinger om at du kanskje heller skal gjøre det sånn eller sånn ... Da kan du jo prøve det neste gang og se om det fungerer, så får du vite litt om hvorfor. Slik kan man reflektere litt selv og det synes jeg er veldig viktig for min egen utvikling.

Gjennom denne dialogen er det interessant å se at studentene synes å oppleve praksislærers veiledning som bidrag til en profesjonsforståelse som er forankret i det å «gjøre» læreryrket, en forståelse som også kan sies å være i tråd med Aristoteles' techne.

## Å «være» læreryrket

Studentene i vår studie er opptatt av hvordan synet på egen rolle endrer seg når de åpner opp for et etisk forankret kunnskapsinnhold (fronesis). De opplever at en analytisk tilnærming til teori om for eksempel eleven bidrar til refleksjon – og gjør noe med hvordan de forstår sin rolle i møte med elevene. Gjennom refleksjoner om hva som har hatt betydning for dem i utvikling av egen lærerrolle, sier en av studentene:

S2: Jeg tenker sånn som det vi hadde om i fjor, det med «å se eleven». Ja, du har jo tenkt på eleven før og, men du begynte kanskje å se på eleven på en annen måte. Det tror jeg har gjort at i praksis så forstår jeg hvorfor elevene handler som det gjør, på en helt annen måte og det er jo på grunn av det jeg har lært på lærestedet. Det er jo en kombinasjon.

I den samme dialogen reflekterer en av de andre studentene på gruppen over at det å «åpne seg» for lærestoffet de presenteres for bidrar til refleksjon som gir nye forståelser i profesjonsutøvelsen:

S1: Ja, det jeg synes er interessant er at når du leser teori, sånn som da vi hadde om profesjonsetikk nå, så bare ved å jobbe med det, kan få deg til å få et helt nytt perspektiv på ting.

I sitatene kan det synes som om studentene peker på en opplevelse av sammenheng mellom profesjonsutdanningens teoretiske og praktiske utgangspunkt, som oppleves som relevant og virkelighetsnært innen

den konteksten de virker i. Den kontekstuelle forankringen gir dermed mening i samspillet mellom det materiale og formale dannelsingsperspektiv.

Studentene i vår studie vektlegger også evnen til kritisk tenkning som en forutsetning for sin didaktiske og pedagogiske forståelse og utvikling i møte med praksisfeltet. Som svar på spørsmål om de opplever at lærestedet har hatt betydning for utviklingen av egen lærerrolle svarer en av studentene:

Ja, evnene til å tenke kritisk har jeg lært meg der. Jeg tenker oftere på hva er egentlig problemet? Skulle jeg heller gjort sånn, det skulle egentlig ikke være så vanskelig. Det synes jeg at jeg har lært både gjennom praksis, men også gjennom teoriene, det å se at alt ikke er så lett som jeg tror det er.

I dette sitatet viser studenten hvordan en kritisk tilnærming til teoretisk kunnskap kan bidra til å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner i praksisfeltet.

## Sammenheng mellom kunnskap og danning i lærerutdanningen

Gjennom arbeidet med studiens tre kategorier, «å forstå læreryrket», «å gjøre læreryrket» og «å være læreryrket», har det kommet fram mange interessante refleksjoner rundt sammenhengen mellom kunnskapssyn og danning i lærerutdanningen. Grunnskolelærerstudentene forteller hvordan de betrakter sin egen gryende lærerrolle i møte med en sammensatt og kompleks skolehverdag. De gir innblikk i opplevelser og relasjonelle møter som utfordrer opplevelsen av egen profesjonsutøvelse. Studentene reflekterer over hvordan sammenhengen mellom kunnskapen de utvikler på eget studiested og den erfarings- og kunnskapsutvikling som foregår i praksisfeltet bidrar til egen profesjonsutvikling og danning.

Når studentene snakker om egen kunnskaps- og ferdighetsutvikling, trekker de fram hvordan ulike læringsarenaer bidrar til en praktisk orientert kunnskap (techne). Men de snakker også om hvordan de utvikler kunnskap som gir perspektiver på selve profesjonsutøvelsen (fronesis) gjennom en kritisk tilnærming til teori. Denne kunnskapen omtaler de som «noe annet» enn en praktisk orientert kunnskap. Drøfting og

refleksjon rundt kunnskap og danning vil dermed kunne gi ny innsikt i, og muligens større forståelse for, de utfordringer, muligheter og opplevelser grunnskolelærerstudentene beskriver i sin profesjonsutvikling. I det følgende vil studiens tre kategorier drøftes i lys av Klafkis dannelsesidealer og Aristoteles' kunnskapsformer, for på den måten å kunne belyse målet for studien.

Innen kategorien «å forstå læreryrket» snakker studentene om at de får en forståelse av yrket gjennom fagkunnskapen de tilegner seg gjennom studiet. Dette er en profesjonsforståelse som kan diskuteres i lys av Klafkis materiale dannelsesideal (2001) samt i lys av kunnskapsformen episteme (Hovdenak, 2014). Gjennom studentenes opplevelser ser vi at de reflekterer rundt hvordan kunnskapsinnholdet de har tilegnet seg gjennom undervisningen kan anvendes. De betrakter dette kunnskapsinnholdet som «riktig» og meningsfull kunnskap å ha med seg i møte med praksisfeltet. Samtidig opplever de at denne kunnskapen har sine begrensninger. Det er vanskelig for studentene å få den til å «passe» med den komplekse og sammensatte virkeligheten som de møter i praksis. Et epistemisk kunnskapsinnhold oppleves av studentene som meningsfullt innen lærebokkonteksten, men i møte med praksisfeltet oppleves kontekstualiseringen av kunnskapsinnholdet som vanskelig å «omsette» til god pedagogisk praksis.

Hovdenak og Wiese (2017) peker på at episteme betraktes som en kontekstuavhengig kunnskapsform. Kanskje kan dette også i noen grad bidra til å forklare hvorfor studentene opplever det som krevende å skulle kontekstualisere den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen de har ervervet gjennom studiet til meningsfull og pedagogisk praksis? Også når det gjelder studentenes danning, vil en med utgangspunkt i et epistemisk kunnskapsinnhold skape forutsetninger og betingelser for danning, der fagenes innhold vil være den sentrale kilden til danning. En slik dannelsesforståelse gjenfinner vi innen det materiale dannelsesidealet (Klafki, 2001). Kanskje kan vi si at en lærerutdanning som i stor grad vektlegger en epistemisk kunnskapsform, også bidrar til å skape betingelser og legge grunnlaget for material danning av studentene i sin utdanning og profesjonsutvikling.

I denne studien gir også kategorien «å gjøre læreryrket» en forståelse av sammenhengen mellom kunnskap og danning i lærerutdanningen.

Denne kategorien ser på hvordan studentene opplever at egen læring og utvikling bidrar til å utvikle pedagogisk handlingskompetanse i møte med praksis. Innholdet i denne kategorien kan dermed ses i sammenheng med Klafkis formale danning (2001) og kunnskapsformen *techne* hos Aristoteles (Hovdenak, 2014). I denne kategorien snakker studentene om hvordan de opplever at praksislærer bidrar til at de utvikler pedagogisk og didaktisk kompetanse i møte med praksisfeltet. I lys av forståelsen av Aristoteles kunnskapsform *techne*, vil de dermed besitte en type kunnskap som bidrar til en produktiv handling og produktiv kyndighet (Fosse & Hovdenak, 2014). I pedagogisk sammenheng kan *techne* for eksempel handle om å inneha metodisk kunnskap som utgangspunkt for å tilrettelegge pedagogisk og didaktisk innhold i undervisningen. Studentene snakker også om hvordan teoretisk kunnskap kan hjelpe dem med å utvikle egne refleksjoner i arbeidet med tilrettelegging av undervisningen; en form for produktiv kyndighet. Denne handlingskompetansen kan vi knytte til det Klafki (2001) betegner som formal danning. Muligens vil dette innebære at en lærerutdanning som vektlegger en kunnskapsform som *techne* også bidrar til å skape betingelser og legge grunnlaget for formal danning av studentene i sin utdanning og profesjonsutvikling.

Essensen i kategorien «å være læreryrket» omhandler utviklingen av studentenes evne til å se seg selv i en lærerrolle der de tar gode, begrunnede pedagogiske og didaktiske valg i møte med elevene og praksisfeltet. I denne kategorien vil det derfor være fruktbart å drøfte funnene i lys av Aristoteles' kunnskapsform *fronesis* (Hovdenak, 2014), samt Klafkis kategoriale dannelsesideal (2001). Studentene beskriver at deres faglige forståelse og refleksjoner har bidratt til at de har fått innsikt i nye sammenhenger. Refleksjonens betydning når det gjelder utvikling av lærerprofesjonalitet er betegnende for sentrale aspekter ved kunnskapsformen *fronesis* (Hovdenak & Wiese, 2017). Studentene snakker om at det kunnskapsinnholdet og de erfaringene de har med fra lærestedet og inn i praksisfeltet – og motsatt – har stor betydning for hvordan de opplever sin egen rolle i møtet med praksisfeltet. Kunnskapsinnholdet opplever de som meningsfylt både innen lærebokkonteksten og i møte med praksisfeltet. Kontekstualiseringen av kunnskapsinnholdet kan dermed omsettes

til god pedagogisk praksis, og fagenes egenart framstår som meningsfulle innen skolekonteksten. I lys av Klafki (2001) kan en muligens forstå dette som et samspill mellom formal og material danning, og dermed løfte fram et kategorialt dannelsesideal for utviklingen av den profesjonelle lærer. Dette omtaler Raaen (2004) som profesjonskvalifiserings dialektiske utgangspunkt. Det kan synes som om en i denne sammenheng kan si at studentene gir uttrykk for en opplevelse av at innholdet i undervisningen på lærestedet har åpnet seg for dem, og at de samtidig har åpnet seg selv for innholdet og dets sammenheng. Muligens kan en argumentere for at en tilrettelegging for en fronesisk kunnskapsform i lærerutdanningen, vil være utgangspunktet for studentenes kategoriale danning i sin profesjonsutvikling i lærerutdanningen.

## Avslutning

Denne artikkelen har analysert hvordan synet på kunnskap og danning, slik det kommer til uttrykk i nasjonale retningslinjer til lærerutdanningen, gjenfinnes i studentenes erfaringer og opplevelser på studiested og i praksisfeltet. I forlengelsen av dette har vi også undersøkt hvordan ulike kunnskapssyn kan tenkes å skape betingelser som fremmer muligheter for at ulike dannelsesideal skal komme til syne. Mulige didaktiske følger av ens dannelsesforståelse har også vært tematisert.

I artikkelen har teoretisk forankrede kunnskapsformer og dannelsesideal blitt problematisert i lys av føringer i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, i den hensikt å peke på utfordringer og sammenhenger som kan ha betydning for studentenes dannelsesprosess i lærerutdanningen. Lærerutdanningen skal kvalifisere studentene for deltakelse i et demokratisk samfunn, slik at studentene kan «videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Våre innfallsvinkler og funn kan også diskuteres med utgangspunkt i andre tilnærminger til danning i lærerutdanningen som tar opp i seg andre demokratisk dannende forutsetninger enn de vi har problematisert i denne artikkelen. Dette kan være betingelser som forutsetter andre vilkår enn de som gjenfinnes i Klafkis kategoriale dannelsesideal. For

eksempel vil en tilrettelegging av studentenes muligheter til å reise ideologisk kritikk mot det faglige innholdet de presenteres for i utdanningen, eller tilrettelegging for kritisk selvrefleksjon, være et interessant utgangspunkt for ny forskning på studentenes danning i lærerutdanningen.

En relevant, profesjonell lærerutdanning i forlengelsen av denne tenkingen vil kunne innebære å gi studentene øvelse i hvordan rekontekstualisere sin teoretiske kunnskap, slik at utdanningen i enda større grad tilrettelegger for utvikling av kunnskapens danningsmessige potensial. Slik vil en muligens også kunne skape gode forutsetninger for å ivareta lærerutdanningens dobbelte danningsoppdrag, også i lys av skolens demokratiske funksjon.

## Referanser

- Brekke, M. (2014). Lærerutdanningens danningsprosjekt: Utviklingstrekk for å forstå dagens danningsbegrep. I A. E. Rønbeck & S. Germeten (Red.), *Å bli lærer: Danning og profesjonsutvikling* (s. 31–44). Oslo: Akademika.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017): *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE edge.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–77.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Hohr, H. (2011) Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk: den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–84. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Education and Practice. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 163–172) Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn_fire_rig.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 5.-10. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2005) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens danningsoppdrag: Ulike syn på danning og danningsidealer. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning* (s. 32–57). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Raaen, F. D. (2010). Dannelsens vilkår i lærerutdanningen – idealer og realiteter. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 182–199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sellman, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 115–130). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Smeby, J. C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>





# En syklisk vei til profesjonell kunnskap: Praksisperiodens påvirkning på kunnskapsproduksjon i lærerutdanning

Alexander Gamst Page og Elin Tronsaune Moen

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** In recent years, the concept of knowledge has become a fruitful analytical area within the field of teacher education. It is recognised that knowledge can take different forms, and in this regard, Aristotle's tripartite distinction has been most influential. This consists of theoretical knowledge (*episteme*), practical knowledge (*techne*) and the wisdom necessary to combine the two and to know when and how to implement them (*phronesis*). Much of this research has been rather deductive, with pre-existing categories being used rather than letting categories arise from the data. This chapter attempts to capture a more emic picture of the knowledge production of preservice teachers (PSTs). The chapter is based on semi-structured interviews of 30 PSTs at various stages of their education. The interviews revolved around their experiences of being taught on campus and teaching for themselves during classroom practice. Our findings are that the PSTs experience a circular production of competence, where theoretical knowledge from the lecture hall becomes grounded in their experiences from practice. Such experiences are also brought back into the lecture hall where they may gain more theoretical context. This cyclical analysis is reminiscent of the hermeneutic circle, where deeper understanding is created through repeated oscillation between two different framings of the material.

**Keywords:** Preservice teachers, knowledge production, experiences, paideia

**Abstrakt:** I nyere tid har kunnskap som konsept blitt et fruktbart analytisk subfelt innen forskning på lærerutdanning. Her er det anerkjent at kunnskap kan ta ulike former, og på dette området har Aristoteles' tredeling vært mest innflytelsesrik. Dette består av teoretisk kunnskap (*episteme*), praktisk kunnskap (*techne*) og visdommen til å forene disse og vite når og hvordan de best kan brukes (*fronesis*). En del av forskningen

Sitering av denne artikkelen: Page, A. G. og Moen, E. T. (2020). En syklisk vei til profesjonell kunnskap: Praksisperiodens påvirkning på kunnskapsproduksjon i lærerutdanning. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 5, s. 105–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch5>.

Lisens: CC BY 4.0.

har imidlertid hatt et deduktivt preg, der forutbestemte kategorier blir anvendt snarere enn å la kategoriene vokse ut av data. Dette kapitlet er et forsøk på å fange et mer emisk bilde av lærerstudenters kunnskapsproduksjon. I alt 30 lærerstudenter fra ulike årskull stilte til semistrukturerte intervju. Intervjuene handlet om deres erfaringer med å bli undervist på campus og selv undervise når de er ute i praksis. Våre funn er at studentene opplever en sirkulær produksjon av kunnskap, der teorien fra forelesningssalen blir konkretisert i praksis via erfarte eksempler. Slike erfaringer fra praksis tas med tilbake til forelesningssalen der de blir satt i teoretisk sammenheng. Denne sykliske tolkingen av kunnskap kan minne om den hermeneutiske sirkel, der økt forståelse bli skapt gjennom stadig vekslning mellom to ulike forståelsesrammer.

**Nøkkelord:** Lærerstudenter, kunnskapsproduksjon, opplevelser, danning

## Innledning

I løpet av de siste årene har forskning innen lærerutdanningen i økende grad vektlagt kunnskapsbegrepet. Dette har blant annet omfattet en aristotelisk vinkling med utgangspunkt i Aristoteles' tredelte kunnskapssyn fra den nikomakiske etikk. Her skilles det skarpt mellom teoretisk og praktisk kunnskap, eller episteme og techne, men det er spesielt integreringen av disse i form av praktisk klokskap, fronesis, som har stått på dagsorden (Biesta, 2015; Birmingham, 2004; Broadhead & Gregson, 2018; Eisner, 2002; Hovdenak & Wiese, 2017; Kristjánsson, 2016; Mead, 2019; Spence, 2007). Fronesis løftes fram som viktig i profesjonell utdanning, fordi den vektlegger evnen til å sette ens kunnskap og erfaringer i sammenheng. Slik vil kunnskap fra ulike arenaer skape nye forståelser (Kinsella & Pitman, 2012). Denne tredelte kunnskapsmodellen har ført til mye ny forskning rundt lærerutdanningen, men det må påpekes at dette innebærer en noe deduktiv fremstilling, i den forstand at forskningsmateriale blir forstått ut fra allerede eksisterende kategorier. Denne artikkelen er et forsøk på å gå i en mer induktiv retning, ved å utforske hvilke kunnskapskategorier som vokser ut av lærerstudenters egne beskrivelser. Kunnskap er et grunnleggende konsept for lærerstudenter, som må forholde seg til to arenaer der kunnskap produseres: både på skolen og på universitetet.

Teksten er et resultat av intervju med 30 lærerstudenter, og utforsker hvordan de selv beskriver sin kunnskapsutvikling gjennom utdanningsløpet. De er tatt opp på et studieprogram der de har flere praksisperioder fra og med første år, noe som skaper et godt utgangspunkt for å utforske vekslingen mellom praktisk læring på arbeidsplassen og teoretisk læring

på universitetet. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen presiserer også denne sammenhengen som et viktig mål i utdanningen, når det understrekes at «Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1).

Denne studien har hovedsakelig to formål. For det første undersøker vi hvordan studentene selv oppfatter praksis og hvordan de vektlegger denne i forhold til mer teoretisk kunnskap. For det andre spør vi om oppbygningen av det studiet deltagerne er tatt opp på, har noen konsekvenser for hvordan studentene produserer kunnskap. Vi undres over dette fordi lærerutdanningen prioriterer tidlig og hyppig opplæring i felt, slik at studentene veksler mellom akademisk og praktisk undervisning.

Teksten faller ikke inn under noe etablert filosofisk perspektiv, men søker etter mening i hvordan våre deltagere beskriver sin opplevelse av kunnskapsproduksjon. Det er mer interessant for oss hvordan deltagerne selv framstiller sin faglige utvikling enn hvordan Aristoteles, Descartes, Wittgenstein eller Locke definerer kunnskap. Det som kommer fram i disse intervjuene er en veksling og et samspill mellom to typer kunnskap, der hver av disse er knyttet til den konteksten de blir produsert. Den teoretiske kunnskapen som studentene beskriver, stammer fra universitetsundervisning og pensum, mens den praktiske stammer fra praksisperioden. Enten vi velger å se det i lys av epistemologisk dualisme, kartesisk dualisme eller aristotelisme, finner vi en kontrastering mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Av spesiell interesse er måten studentene beskrev at kunnskapsformene de opparbeidet seg ble brukt til å kontekstualisere og utfylle hverandre. Dette førte til at grensen mellom dem ble stadig mindre tydelige. I ytterste konsekvens ser vi en syklisk prosess der studentenes kunnskap stadig utvikles etter hvert som de gjentatte ganger tar med seg det de har lært på universitetet inn i praksis, og det de har opplevd i praksis tilbake til universitetet.

## Kunnskapsbegrepet

Det er på mange måter et dypt og polarisert skille mellom kunnskap som stammer fra teoretisk læring og den som kommer av praktisk

erfaring. Måten de opparbeides på er forskjellig, og det er også ulikt i hvilken grad et gitt yrke er dominert av den ene eller den andre kunnskapsformen. Profesjonsutdanningene i Norge har fram til nylig vært dominert av mer praktisk opplæring, men har gjennomgått en akademisk omveltning (Hovdenak & Wiese, 2017). Slik kan vi se at skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap også er et kulturelt fenomen. Gustavsson (2001, 2007) argumenterer for at teoretisk kunnskap er ansett som overlegent i «vestlig kultur», men dette virker noe ufullstendig. Det stemmer nok at teoretisk kunnskap er bedre ansett i vestlig *akademisk* kultur, men i den bredere samfunnskontekst er det kanskje mer korrekt å si at det er et filosofisk skille. Det faktum at økt teoretisering av profesjonsutdanningene har vært kontroversielt og skapt samfunnsdebatt (se Messel, 2016), samt at disse utdanningene var praktisk orientert i utgangspunktet, tyder på at den teoretiske kunnskapens overlegenhet ikke har vært allment og utvetydig godtatt.

I litteraturen er teoretisk kunnskap i første rekke det vi kan omtale som akademisk eller vitenskapelig. Den er analytisk og rasjonell, og sitter dermed «i hodet» heller enn «i kroppen» (Aristoteles, 1999; Elbaz, 2018). Man kan argumentere for at all kunnskap, selv den mest høytstående og teoretiske, stammer fra konkrete erfaringer, forsøk eller tanker (Hume, 1975; Locke, 1996), men samtidig er den løsrevet fra den kontekst hvor den ble opparbeidet, og dermed i seg selv dekontekstualisert. Slik kunnskap kan utgjøre prinsipper som brukes til å lede handling. Med andre ord er den ikke avhengig av en spesifikk situasjon for å være gyldig; men er generalisert, verdinøytral og allmenn. På den andre side er praktisk kunnskap rettet mot å utføre en handling eller oppnå et mål. Den er dermed bundet til den kontekst der den skal brukes, og er spesifikk heller enn generell (Aristoteles, 1999; Elbaz, 2018).

Under intervjuene i denne studien kom det tydelig fram at studentene opererte med et lignende skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap i sin egen utdanning, selv om de ulike kategoriene framsto med andre rammer enn de vi har presentert over. En del eksempler i studentenes beskrivelser blir av dem selv vurdert som teoretiske, så som anekdoter og praktiske råd fra forelesere, på tross av at de i sin egenart er vel så mye praktiske. Som vi senere vil vise oppleves ikke slike anekdoter

som «praktisk» kunnskap av deltagerne, sannsynligvis fordi dette er kunnskap som stammer fra noen *andres* erfaring. Det at grunnlaget som den gitte praktiske kunnskapen bygger på ikke er studentens egen, fører til at kunnskapen framstår på en annen måte enn egenprodusert erfaring. Det synes å være en forutsetning for studentene at praktisk kunnskap er egenprodusert. Den opparbeides i en konkret situasjon, og er dermed kroppsliggjort og assosiert med den tid og sted der den ble produsert.

## Metode og begrensninger

Datagrunnlaget for dette kapitlet er del av et postdoktorprosjekt tilknyttet pedagogikkseksjonen ved Institutt for lærerutdanning på NTNU. Prosjektets mandat er forskning for å styrke grunnskolelærerutdanningen, og dreier seg om konstruksjon av profesjonell identitet. Identitet er et bredt område som berører mange fasetter av individets liv, og et av de tema som deltagerne ofte tok opp som relevant, var deres kunnskapsproduksjon. I alt 31 lærerstudenter sa seg villige til å bli intervjuet, dog en av disse hadde ikke ennå vært i praksis. Denne studentens data kan derfor ikke benyttes i vår nåværende argumentasjon. Med hensikt å øke homogeniteten og dermed sammenlignbarheten i utvalget er studentene kun rekruttert fra én institusjon, til tross for at det er flere ulike lærerutdanningsmuligheter tilgjengelig der denne studien ble gjennomført. Deltagerne er tatt opp på en fireårig grunnskolelærerutdanning og er fordelt mellom lærerutdanningsprogram for 1–7 klasse og 5–10 klasse, samt ulike spesialiseringer i forhold til undervisningsfag. Deltagerne var rekruttert fra første, tredje og fjerde år på lærerutdanningen. Det er ulikt fra årstrinn til årstrinn når de arbeidsintensive periodene faller for studentene, og på grunn av tidsrammen der rekrutteringen foregikk var det vanskelig å finne noen fra andreåret.

Dette fraværet av studenter fra andreåret kan utgjøre en tilsynelatende begrensning, og en ny runde rekruttering ble vurdert. Etter analyse av materialet viste det seg å være få kvalitative forskjeller mellom svarene fra studentene på første, tredje og fjerde år, og det virker derfor usannsynlig at det vil gi ulike resultat dersom det også hadde vært med deltagerne i sitt andre studieår. En potensielt mer gjeldende begrensning er en

mulig skjevhet i utvalget, eller «self-selection bias». Det er mulig at de som meldte seg frivillig til å intervjues kan være utypiske studenter som dermed gir et skjevt bilde av gruppen.

Datainnsamlingen ble gjennomført med individuelle semistrukturerte intervju som fant sted i tidsrommet juni 2017–mai 2018. Lengden på intervjuene varierte mye, men snittet lå på ca. 45 minutter.

Temaene som ble diskutert dreide seg om studentenes opplevelse av seg selv som lærere, og hvordan prosessen rundt det å bli til en lærer finner sted. I denne sammenhengen var det flere diskusjonstema som gikk igjen i intervjuene, og blant de som ble vektlagt av nesten alle var opparbeidelse av profesjonell kompetanse og kunnskap. Denne artikkelen bygger på diskusjonene rundt dette.

Spørsmålene som ble stilt var formulert for å være så åpne som mulig, slik at deltagerne skulle få best mulig anledning til å trekke fram det de anså som sentralt uten for strenge føringer fra intervjuer. Materialet ble analysert i to omganger; først hvert enkelt intervju for seg, deretter intervjuene på tvers. Temaene som her diskuteres vokste ut av datamaterialet, og var ikke bestemt på forhånd.

Prosjektet er godkjent av NSD. Alle deltagere ga muntlig eller skriftlig samtykke til å bli intervjuet, og ble informert om at hensikten var publisering. Alle som blir sitert i denne teksten framstår med pseudonym, og tilleggsinformasjon som kan hjelpe å identifisere den enkelte er unngått.

## **Kunnskap fra forelesningssal tas med inn i praksis**

Undervisningen deltagerne i denne studien mottar veksler mellom forelesningssal og klasserom. Studentene deltar i forelesninger, seminarer og ferdighetstrening, og har også en andel egenarbeid. Kunnskapen studentene opparbeider seg i denne sammenhengen kan variere mye, men det de fleste vektlegger i intervjuet er kunnskap om deres spesialiseringsfag, vitenskapelig teori og pedagogikk, og da spesielt forelesernes anekdoter fra egne erfaringer. Det er et krav at studentene drar ut i praksis hvert studieår, noe som gjør at de grunnleggende kunnskapene studentene har tilegnet seg fra forelesningssalen kan støtte opp om egne erfaringer. De aller fleste av

studentene beskriver nervøsitet over å skulle dra ut så tidlig, spesielt siden de blir satt til å undervise allerede i første periode. Likevel sier mange at når de først var kastet ut i det, kom de relativt fort over nervene.

Jeg kunne tenkt meg litt mer teoriundervisning, men jeg er glad for den vi får ... den er veldig bra. Det er litt sånn å få en nøkkel ... sånn ... det hjelper deg forstå andre ting. Ting du så som du ikke helt skjønnte før, men så, «ja, sånn henger det sammen ja.» (Celina)

Det Celina ønsker å forklare henger sammen med det dekontekstualiserte, generaliserbare aspektet av teori. Snarere enn å beskrive fenomener hun har møtt og vil møte i felten, var Celina interessert i å lære om de bakenforliggende prosessene som produserte slike fenomen. Det er en håndfull andre som gir uttrykk for lignende holdninger, men de fleste studentene etterspør heller det de omtaler som mer «jordnær» undervisning, ofte i form av konkrete hendelser fra klasserommet som de kan dra nytte av i sin egen praksis.

Alle disse småtingene som [foreleserne] sier litt sånn innimellom, som kanskje ikke har noe direkte med pensum å gjøre, men som likevel er ting som gjør at miljøet du har i klasserommet eller måten du lærer bort på blir enda litt bedre. Det står kanskje ikke direkte i pensumbøkene, men det er ting som [foreleserne] har kommet fram til ... tips og triks på en måte. Oppå tingene som vi lærer i lærebøkene gjør meg kanskje til en litt bedre lærer. (Vigdis)

Det er relativt mange som etterspør denne typen undervisning i form av konkrete anekdoter fra foreleseres egen praksis, såkalt modellering. De fleste uttrykker behov for å opparbeide seg kunnskaper de kan benytte i praksis, og som kan gjøre deres prestasjon i klasserommet bedre. Alle som ble intervjuet uttalte at de var bedre rustet til praksis på grunn av deres forberedelse i forelesningssalen, og mange greide ut om hvordan det var å implementere teoretisk kunnskap i felt.

Noe jeg er veldig glad for er noe jeg hadde om i høst som gikk på atferdsvansker, for der lærte jeg mye. Mye om hva som ligger bak elevens adferd. For ... før så kunne jeg ... det er lett å bare se det ytre og glemme hva som skjer inne i eleven, men etter det halvåret [vi lærte om atferdsvansker] så ser jeg etter årsak i mye større grad enn det jeg gjorde tidligere, og så blir det ikke så skummelt å prøve å hjelpe de elevene som utagerer, da. (Anlaug)



Det er en artig følelse når noe skjer i praksis, og så ringer det bjeller fra det vi hadde om i [forelesning]. Det hele blir mer virkelig da. Du skjønner mer hva de [foreleserne] snakker om. (Celina)

Det som er interessant er at vi ser en transformasjon i den opparbeidede kunnskapen når den aktualiseres i en konkret situasjon. Selv om det er teoretisk materiale som stammer fra andres sansing, blir dette knyttet til en annen kontekst enn tidligere når den blir en del av studentens egen erfaring.

## Kunnskap fra praksis vender tilbake til forelesningssal

Praksisperioden tar etter hvert slutt, og studentene vender tilbake til campus og undervisningen der. Men, de bærer med seg de erfaringene de har gjort i felten, og dette påvirker hvordan de tar til seg undervisningen.

Noe som sitter igjen som positivt er når jeg opplever noe i klasserommet, og så ser jeg det samme når [foreleseren] forteller om det. Da sitter det liksom bedre. Jeg henger med bedre enn jeg ellers ville gjort, og ... ja, fordi jeg kjenner det igjen, og samtidig forstår jeg litt mer. (Eirik)

Her beskriver Eirik å ha opplevelser fra praksisklassen, og at noe lignende blir tatt opp i forelesning. Det empiriske materialet han bar med seg inn i forelesningssalen ble da koblet opp mot det som ble sagt, og fungerte som et eksempel. På denne måten blir det foreleseren sier aktualisert for studenten som opplever bedre forståelse. Det kan også virke som om Eirik gir uttrykk for økt engasjement, dog dette var mer eksplisitt uttalt av en annen student.

Det er sånn at ... ja, jeg setter jo pris på det vi lærte før praksis. Det var jo kjempenødvendig ... men det var noe annet etter at vi hadde kommet tilbake. Vi hadde kjent det på kroppen, liksom, og visste at dette var noe vi ville fortsette med. Og så ... det var, altså for meg liksom, kjempemye lettere å finne ... ja, interessen liksom, i det vi skulle lære når jeg hadde sett det selv. (Connie)

Noe av den interessen Connie beskriver kan muligens komme fra det at hun nå er sikrere på at hun vil bli lærer. Flere av studentene er av den oppfattelse at en av hensiktene med praksisperioden er å la studentene kjenne på kroppen om dette virkelig er yrket for dem, og det virker sannsynlig at dette kan øke engasjementet studenten føler til studiet. Når det er sagt,

sikter Connie også eksplisitt til følelsen av gjenkjennelse, og uttrykker at engasjementet i stoffet øker fordi hun har fått et mer personlig forhold til det.

## Pågående veksling mellom teori og praksis

Vi har nå sett flere eksempler på at studenter skiller mellom kunnskapen de opparbeider seg i praksisfeltet og den de møter på universitetet. Sistnevnte kan oppfattes som diffus og generell. «Du sitter bare passiv i forelesnings-salen og hører på det du skal lære. Opplevde kanskje mer i starten at det var lite anvendbart. Mye teoretisk» (Filippa). Overraskende nok er dette også tilfelle selv når undervisningen kommer i form av konkrete anekdoter, fordi det blir for fjernt for studenten. Selv når foreleser beskriver en selvopplevd hendelse oppfattes dette som «teoretisk» for studentene, muligens fordi de ikke har tilgang til konteksten der hendelsen fant sted. På denne måten blir alt som læres på universitetet, både i forelesning, seminar og egen lesning, tilegnet som teoretisk kunnskap siden det er abstrahert fra dets grunnlag. Dette kan vi se av diverse utsagn der det kommer fram at teoretisk kunnskap, enten lært før eller etter selvopplevd erfaring, var nødvendig for å sette selvopplevde hendelser i sammenheng. Det studenten tilegner seg i praksis, derimot, er egenopplevd kunnskap som stammer fra situasjoner studenten selv har observert, påvirket eller opplevd. Denne kunnskapen er derfor langt mer begripelig enn den som læres på universitetet.

Selv om mye av samtalene i intervjuene forteller om kunnskapsproduksjon enten på campus eller i praksis, der erfaringer fra en arena kan styrke læring på en annen, ser vi også vekselvirkninger som strekker seg over tid. Det at kunnskap fra én sfære belyser den andre går derfor ikke bare en vei, men foregår i en gjensidig prosess.

Jeg føler det er veldig verdifullt å ha praksis pepret inn i undervisningen ... sånn periodevis. Da får vi sett på ting i klasserommet, ting i pensum, sammenligne dem ... da forstår du liksom begge bedre. (Rita)

Studentene har flere praksisperioder gjennom studieprogrammet, og de har derfor mange anledninger til å trekke slike paralleller. Vi kan også se for oss at disse anledningene vil bli styrket jo lenger studenten kommer i utdanningsløpet. Vi har sett at studenter kan benytte teoretisk kunnskap

for bedre å forstå hendelser i praksisfeltet, og at det å ha erfaringer å trekke på, kan øke teoretisk engasjement og forståelse. Derfor virker det rimelig å anta at senere praksiserfaringer vil bli ytterligere styrket av en teoretisk forståelse som i forkant allerede er blitt styrket av tidligere praksiserfaringer.

Det som ... liksom, virkelig hjelper meg å lære er når jeg ser noe i klasserommet som jeg kjenner igjen fra [forelesning]. Da tenker jeg sånn «oi, deg husker jeg. Så det er *sånn* du ser ut». Men ... som er skikkelig kult er neste gang [foreleseren] snakker om det. Da har du ... kjent det på kroppen, liksom. (Helen)

Det som begynner å komme fram er en syklisk prosess der studentene danner stadig flere paralleller og koblinger på tvers av kunnskapssfærene, hvilket bidrar til å gjøre skillet mellom disse svakere og mer flytende. I den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 1989) gir oppmerksomhet på en enkeltdel en større innsikt i helheten, og vice versa. Dermed kan man si at jo mer man analyserer, jo mer flyter de motstående sidene i sirkelen over i hverandre, fordi hver gjennomgang skaper forkunnskap som blir trukket med videre. Det samme ser ut til å være tilfelle for lærerstudentenes kunnskapsbygging. Dette kommer tydelig fram hos Linda da hun ble spurt om hva hun anså som viktigst av det hun hadde lært:

Det er vanskelig å trekke fram én ting, for jeg føler det er en kombinasjon. Jeg tror denne måten det er bygd opp på, at vi har litt didaktikk i fagene, og pedagogikk, så går vi ut og prøver det, og så har vi en veileder som hjelper oss ... Jeg tror hele den sirkelen der er veldig viktig, når du sammenligner med lektor (utdanningen), der det er mer adskilt. (Linda)

Linda var ikke den eneste som dro sammenligninger med en sirkel som respons på dette spørsmålet:

Det er så utrolig vanskelig å svare på dette, fordi alt henger sammen. Du trenger fagene og pensum og alt for å fungere i praksis, men så trenger du egne opplevelser for å henge med her [på universitetet]. Det går litt i bane, eller det ... går litt sånn [holder hendene foran seg og lar de gå rundt og rundt hverandre]. (Grethe)

## Diskusjon og konklusjon

Tilværelsen som lærerstudent innebærer at kunnskap blir produsert i to ulike kontekster, og det veksles tidlig mellom teoretisk og egenprodusert

kunnskap. Dette gjør lærerutdanningen godt egnet til å belyse samspillet mellom teori og praksis. Et absolutt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan være vanskelig å finne, og det kan være en gråsoner mellom dem, men likevel synes våre deltagere å operere med en klar forståelse av hva som er kunnskap de selv deltar i konstruksjonen av, og hva som for dem framstår som teoretisk kunnskap.

I filosofisk forstand er det diskutabelt i hvilken grad kunnskap virkelig kan deles inn i poler på denne måten. Det er et uttrykk for kartesisk tenkning som bygger på kristendommens skille mellom det fysiske og det spirituelle (Danka, 2009), som antropologer har argumentert har gjennomsyret vestlig tenkning til den grad at vi reflektivt opererer med dialektiske motsetninger (Descola & Pålsson, 1996). Utenfor filosofien er et slikt strengt skille vanskelig å opprettholde, siden all kunnskap har elementer av begge. Vi er ikke i stand til å operere med objektiv, verdinøytral og dekontekstualisert kunnskap, og opplever heller ikke ren praksis løsrevet fra det konseptuelle (Danka, 2009).

I denne teksten var vi interessert i hvilke kunnskapskategorier som vokser ut av intervju med lærerstudenter. De mer akademiske utdanningsløp som tilbys innen samfunnsvitenskapene på universitetsnivå har en annen tilnærming til egenprodusert kunnskap enn den deltagerne i denne studien tok. I mer akademisk rettede studieprogram er det vanligere at studenten i utgangspunktet blir geleidet gjennom de grunnleggende ideene i sitt fag. De blir fortalt hva de skal lese, samt gitt en del føringer på hvordan det de leser skal forstås og tolkes. Gradvis blir de gitt mer frihet, før de til slutt får lov til å prøve seg fram med egne data med en avsluttende bacheloroppgave, eller en masteroppgave for de som studerer videre. På denne måten opparbeider studenten seg først en solid grunnmur av dekontekstualisert, teoretisk kunnskap, mens den erfaringsbaserte først kommer senere. Dette skiller seg fra hvordan våre deltagere håndterte kunnskap i sin utdanning.

Praksis blir tillagt stor vekt av både ansatte og studenter i denne lærerutdanningen, og det er ansett som et gode at det er flere praksisperioder, at disse begynner tidlig i studieløpet og at studentene ikke bare observerer, men forventes å ta på seg læreroppgaver.

Årsaken til at tidlig og hyppig praksis er sett på som positivt er ikke vanskelig å forstå. Lærere spiller en uvurderlig rolle i samfunnet, og det er

viktig at blivende lærere får mye trening for å opparbeide seg ferdighetene de vil behøve i utøvelsen av sitt yrke (Flores, 2015; Specht & Metsala, 2018). Blant studenter og ansatte på denne lærerutdanningen er det framstilt som et gode at lærerstudenter tidlig får smake på det yrket innebærer, og dermed se om dette er noe de ønsker å fortsette med. Dette er bakgrunnen for hvorfor studentenes praksisperioder blir tillagt så stor vekt i utdanningsprogrammet, og for hvorfor studentene blir «kastet ut i det» etter bare få ukers campusundervisning.

Det var forventet at praksis skulle spille en sentral rolle i studentenes opplevelse av egen utdanning, i og med at det er et viktig element i utdanningsløpet. Det viste seg imidlertid at praksis utgjorde en enda større rolle i studentenes kunnskapsutvikling enn vi hadde antatt. Praksis ble ikke «bare» en øvelsesperiode eller en personlig overgangsrite, men dens tidlige plassering i studieforløpet hadde store konsekvenser for hvordan kunnskap ble konstruert. Som nevnt tidligere, er mer akademisk rettede studieforløp bygd opp rundt flere år med sammenhengende tradisjonell undervisning, hvor eventuell praktisk utøvelse kommer nærmere slutten. Men, i lærerutdanninger med flere og tidlige praksisperioder er det annerledes. Etter hvert erfarer studentene sykliske prosesser der kunnskap fra ulike arenaer bygger på hverandre. Vekslingen mellom tradisjonell undervisning og praksis gjør at man går inn i en syklus som ligner på Gadammers (1989). Man lærer teori i forelesningsrommet, som man deretter får prøvd ut i praksis. Man opplever ting i klasserommet, som man kan kjenne igjen senere fra det som har vært diskutert i forelesnings-salen. På denne måten blir teori og praksis ført sammen mye tidligere enn ved de fleste studieløp. Det faktum at denne utdanningen har flere praksisperioder som begynner tidlig i løpet er utslagsgivende for en form for kunnskapsproduksjon som studentene anser som verdifull, og som bidrar til at de oppnår en dypere forståelse av det de lærer og opplever.

Det studentene beskrev kan tolkes som en sirkulær og gjensidig analysing av praktisk og teoretisk kunnskap. De beskrev mange «a-ha-opplevelser» der de klarte å finne koblinger på tvers av kunnskapssfærene, hvilket de følte ga dem en bedre forståelse av stoffet. I hermeneutisk tolkning veksler man mellom å se hver del av en tekst i lys av helheten, og å analysere helheten gjennom dets bestanddeler. På samme måte ble det

som opplevdes i felt mer forståelig gjennom å bli satt i en større sammenheng, og det som kom fra universitetet kunne sammenlignes med konkrete erfaringer, og dermed bli mer håndfast.

Vi så at studentene stadig koblet på tvers av kunnskapssfærene ved å sette det de observerte i sammenheng med det de hadde lært, og omvendt. Vi kan dermed se for oss at jo mer de to ulike kunnskapstypene blir koplet sammen, jo mer utydelige blir grensene mellom dem. Det som tidligere var praktisk erfaring vil bli mer og mer knyttet opp mot de løsrevde teoriene som studenten har kunnet dra paralleller til, mens teori i økende grad blir assosiert med de konkrete sammenhenger der studentene har kunnet implementere denne. På samme måte som vi tidligere påpekte paralleller til episteme og techne, kan denne sykliske tolkningen av de to sees opp mot fronesis. I denne forstand, hvis oppnåelse av fronesis er lærerutdanningens mål, kan denne pågående syntesen av ulike kunnskapstyper framstå som et gode. I så tilfelle er det sentralt at lærerutdanningen bevarer denne vekslingen mellom teoretisk og praktisk læring. Studiets styrke er nettopp at ingen av kunnskapssfærene blir gitt forrang, men at begge videreutvikles gjennom utdanningsløpet og tilegner hverandre merverdi. I beste fall kan hyppig endring av ståsted forhindre at studentene gror fast i et bestemt tankemønster, og gi dem verktøy som de kan benytte til å reflektere over, og bedre sammenknytte, sin kunnskapsproduksjon.

## Referanser

- Aristoteles (med Rabbås, Ø., Stigen, A. & Eriksen, T. B.). (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.) *Philosophical Perspectives on the Future of Teacher Education* (s. 3–22). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Broadhead, S. & Gregson, M. (2018). *Practical Wisdom and Democratic Education: Phronesis, Art and Non-traditional Students*. London: Palgrave Macmillan.
- Danka, I. (2009). Practical Knowledge Versus Knowledge as Practice. *Human Affairs*, 19(4), 397–407. <https://doi.org/10.2478/v10023-009-0052-6>

- Descola, P. & Pálsson, G. (1996). Introduction. I P. Descola & G. Pálsson (Red.), *Nature and Society: Anthropological Perspectives* (s. 1–22). London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375–385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)
- Elbaz, F. (2018). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Routledge.
- Flores, I. M. (2015). Developing Preservice Teachers' Self-Efficacy through Field-Based Science Teaching Practice with Elementary Students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1–19. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056173.pdf>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method* (2. utg.). London: Sheed & Ward.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens Förvandlingar* (s. 71–86). Göteborg: Daidalos.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Hume, D. (1975). An Enquiry Concerning Human Understanding. I P. H. Nidditch & L. A. Selby-Bigge (Red.), *David Hume: Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning the Principles of Morals* (3. utg., s. 5–149). Oxford: Oxford University Press.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Education and Practice. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 163–172). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotle, Emotions, and Education*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Locke, J. (1996). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Hackett Classics.
- Mead, N. (2019). *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*. London: Routledge.
- Messel, J. (2016, 8. februar). Akademisering – frelse eller fortapelse? *Khrono*. Hentet 11.03.19 fra: <https://khrono.no/messel-historie-historieblogg/akademisering--frelse-eller-fortapelse/126576>
- Specht, J. A. & Metsala, J. L. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67–82. Hentet fra <https://ir.lib.uwo.ca/eel/vol28/iss3/6>
- Spence, S. (2007). Phronesis and the Student Teacher. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 41(3), 311–322. Hentet fra [www.jstor.org/stable/23765525](http://www.jstor.org/stable/23765525)

# Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter

Anders Aasgaard Madsen<sup>1</sup>, Truls Nilsen Tangen<sup>1</sup> og Audhild Løhre<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

<sup>2</sup>Senter for helsefremmende forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** Research into teacher education emphasizes theoretical knowledge, reflection and critical thinking. However, many preservice teachers measure the value of theoretical knowledge by its potential for practical implementation, orienting themselves towards a more technical professional practice. This is consistent with a growing instrumental tendency within the educational system, a development which is worrying. This article focuses on those skills which preservice teachers in their final year anticipate will be important when they enter the profession. It is based on focus group interviews, and the participants' discourse suggested good judgement to be an important skill. During educational practice, the preservice teachers must make decisions in situations where the solutions are not clear. The findings show that theoretical knowledge is the foundation for the judgment necessary to solve ethical problems. The school guidelines express contradictory expectations of teachers, such as those related to pupils' measurable results. The preservice teachers' conversations reflect a dilemma between expectation and opportunity within these guidelines, where the teachers' judgement becomes a means of clearing the way for children's learning and formation. As a foundation for our analysis, we use theory on judgement, as well as Aristotle's conceptualisation of knowledge.

**Keywords:** Preservice teachers, judgement, theoretical knowledge, professional skills, phronesis

**Abstrakt:** Forskning om lærerutdanning vektlegger teoretisk kunnskap, refleksjon og kritisk tenkning, men mange lærerstudenter måler verdien av teori i metodisk nytte, og orienterer seg mot en mer teknisk utførelse av yrket. Dette kan ses i sammenheng med en instrumentell fremvekst som pågår i utdanningssystemet, og gir

Sitering av denne artikkelen: Madsen, A. A., Tangen, T. N. og Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 6, s. 119–135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch6>.

Lisens: CC BY 4.0.



grunn til bekymring. Denne artikkelen retter fokus mot hvilken kompetanse lærerstudenter i siste studieår mener blir viktig for dem som lærere i skolen. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju, og studentenes samtaler reflekterte betydningen av skjønn som en viktig kompetanse. Som lærere i skolen må studentene gjøre valg i situasjoner som det ikke finnes entydige løsninger på. Funnene viser at teoretisk kunnskap understøtter etiske vurderinger i praktiske situasjoner som krever skjønn. Skolens sentrale styringsdokumenter uttrykker motstridende forventninger til lærerne, og blant disse ligger et fokus rettet mot elevenes målbare resultater. I studentenes samtaler om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter, blir skjønn reflektert som en mulighet for å bane rom for elevenes læring og danning. Som bakteppe for analyse og diskusjon bruker vi teori om skjønn, og Aristoteles kunnskapsforståelse.

**Nøkkelord:** Lærerstudenter, skjønn, teoretisk kunnskap, profesjonell kompetanse, fronesis

## Innledning

Norsk lærerutdanning befinner seg i et spenningsfelt mellom politisk genererte styringsdokumenter og forskning om læring og danning (Fosse & Hovdenak, 2014). Utdanningen skal bidra til å ruste lærerstudentene for en profesjonell yrkesutøvelse, og forskere argumenterer for betydningen av å lære teoretiske kunnskaper, evnen til refleksjon og kritisk tenkning (Kinsella & Pitman, 2012; Smeby, 2008; Sullivan & Glanz, 2005; Taylor, 2008). Hovdenak (2010) poengterer at sentrale styringsdokumenter gir uklare signaler og ulike forventninger til grunnskolene og lærerne, men elevenes faglige resultater tillegges stor vekt. Innenfor disse rammene vil det å være profesjonell lærer handle om i hvilken grad elevene under lærerens ansvar oppnår gode resultater (accountability) (jf. Granlund, Mausehagen & Munthe, 2011; Mausehagen & Granlund, 2012). Når det gjelder lærerutdanningen, advarer Fosse og Hovdenak (2014) mot å følge opp denne utviklingen gjennom å bli mer opptatt av ensidig metodikk og tekniske ferdigheter. Dette hevder de kan fremme en teknisk mål-middel-tenkning som grunnmodell i utdanningen.

Kinsella og Pitman (2012) vektlegger tilsvarende når de sier det pågår en fremvekst av instrumentell rasjonalitet i utdanningssystemet preget av hovedvekt på tekniske ferdigheter og målbare resultater, samt en avhumanisering av kunnskapsbegrepet. Også norsk forskning om lærerutdanning har vist at studentene beveger seg mot en mer teknisk utførelse av yrket,

og at de i mindre grad er opptatt av refleksiv og kritisk tenkning (Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017). Det er videre bekymringsfullt at lærerstudenter måler verdien av teoretisk kunnskap i metodisk nytte (Hellang & Rambø, 2017), og at praksisopplæringen fungerer mer som ferdighetstrening enn som forum for refleksjon omkring teori og praksis (Solstad, 2010). Studier har også vist at det er vanskelig for lærerstudenter å oppleve sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen (f.eks. Damsgaard & Heggen, 2010; Finne, Mordal & Stene, 2014).

Denne studien har som formål å undersøke hvilken kompetanse lærerstudenter mener blir viktig for dem som lærere i skolen. For å belyse tematikken gjorde vi fokusgruppeintervju med studenter i sitt fjerde studieår. Med utgangspunkt i studentenes samtaler formulerte vi følgende forskningsspørsmål for studien:

1. Hva formidler studentene om verdien av teoretisk kunnskap i utøvelse av yrket?
2. Hva formidler studentene om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter?

Datamaterialet pekte mot skjønn som en viktig kompetanse i studentenes refleksjoner. Dette ledet oss til å benytte Aristoteles kunnskapsforståelse, samt teori om skjønn som bakteppe for analyse og diskusjon. Vi vil støtte oss til Grimen og Molanders (2008) definisjon av skjønn som en praktisk resonneringsform hvor profesjonsutøveren anvender faglig generell kunnskap til å avgjøre hva som er riktig i enkelttilfeller, uten fastlagte standarder for vurderingen.

Profesjonelt arbeid blir ofte beskrevet som skjønnbasert fordi profesjonsutøveren gjennom sin faglige kompetanse er gitt makt til å håndtere utfordringer som det ikke finnes konkrete regler for hvordan skal styres (Grimen & Molander, 2008). Selv om det ikke finnes faste regler for lærerens bruk av skjønn, gir læreplanen undervisningen mål og retning. I tillegg kan teoretisk kunnskap danne grunnlag for utøverens autonomi og skjønn (Smeby, 2008). Korthagen, Loughran og Russell (2006, s. 1023) poengterer at en god lærerutdanning støtter studentenes muligheter til å utvikle skjønn, og ruster dem til å forholde seg til motstridende krav og forventninger. Tilsvarende finner vi også i Nasjonale retningslinjer

for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010) som impliserer at studentene kvalifiseres til å bruke skjønn når de skal utøve sammensatte oppgaver og gjøre tilpasninger for elevene. Lærerstudentene skal også utvikle etiske perspektiver på egen yrkesrolle og kritiske perspektiver på profesjonens samfunnsrolle.

## Fronesis som kilde til profesjonalitet

Aristoteles' (1953) teori om episteme, techne og fronesis innebærer at kunnskap kan forstås på ulike måter og at den har ulike formål. Teoretisk-vitenskapelig kunnskap kan knyttes til begrepet episteme, praktisk-produktiv kunnskap til techne, og praktisk-etisk klokskap til fronesis (Gustavsson, 2001). Disse kunnskapsformene representerer ulike perspektiver på kunnskap og læring, og er sentrale for å forstå kunnskapsutvikling i et profesjonsperspektiv. Aristoteles (1953) kalte kunnskapsformene for intellektuelle dyder. I motsetning til techne innebærer fronesis etiske overveielser, er pragmatisk, krever refleksjon og er kontekstavhengig (Kinsella & Pitman, 2012). Den intellektuelle aktiviteten krever vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete, noe som innebærer bruk av skjønn i valgene man tar (Flyvbjerg, 2006).

Kjernen i fronesis, eller praktisk klokskap, er å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner (Gustavsson, 2001). I et fronesisk perspektiv må man være kritisk overfor egen praksis, vurdere etablerte praksiser og alltid være i utvikling (Kinsella, 2012). Ifølge Hovdenak og Wiese (2017) er det fronesis som tillater og legitimerer usikkerhet, dilemmaer og diskusjoner før krevende avgjørelser tas. Kunnskapsformen innebærer å håndtere komplekse situasjoner i praksisfeltet med både følsomhet og lydhørhet (Gustavsson, 2001). Vi kan dermed si at fronesis utvikles gjennom praksiserfaringer, og gir en handlingsklokskap som er både praktisk og moralsk (Vetlesen & Nørtvedt, 1994). Kinsella og Pitman (2012) argumenterer for fronesis som et motsvar til det ensidig instrumentelle, og det siste tiåret har vi sett en økende interesse for kunnskapsformen i både nasjonal og internasjonal forskning knyttet til utvikling av profesjonalitet i utdanningskontekster (Fosse & Hovdenak, 2014; Kinsella & Pitman, 2012; Tangen, Madsen & Løhre, 2018; Unneland, 2009).

Fronesis er tett sammenbundet med menneskers handlinger, og en handling er ikke fronesisk om den ikke tjener det «gode» (Dunne, 1993, s. 272). Vi kan forstå fronesis som en handlingsorientert holdning som gir mening til det vi gjør, og en klokskap om hva som er godt for mennesker (Ramirez, 1995). Videre har fronesis en aktivitetsform som kalles praxis (Aristoteles, 1953). Praxis er handlinger styrt av et moralsk ønske om å handle godt for menneskene rundt seg, og er et mål i seg selv (Gustavsson, 2001). De moralske handlingene skiller seg fra instrumentelle handlinger (poiesis), og ifølge Saugstad (2007) dreier det seg om sosial-etiske handlinger som foretas på bakgrunn av en fornemmelse av hva som er riktig, basert på erfaring. Vi må se fronesis med utgangspunkt i både episteme og techné (jf. Järnerot & Veelo, 2020), da epistemiske kunnskaper gir grobunn for både etisk refleksjon og videre handling (Eikeland, 2008). Korthagen og Kessels (1999) argumenterer for at lærerutdanningen bidrar med epistemisk kunnskap gjennom generelle teoretiske perspektiver, men for at kunnskapen skal bli forståelig, må den transformeres til spesifikke, praktiske situasjoner som føles relevante. For å få til dette, kreves det refleksjon og handling (Hovdenak & Wiese, 2017). Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer også for at samspillet mellom de tre kunnskapsformene er nødvendig for å utvikle profesjonelle lærere.

## Profesjonelt skjønn

Vi så at skolens elever var i sentrum når lærerstudentene diskuterte hvordan de ville forholde seg i ulike situasjoner. Videre så vi at studentenes refleksjoner gjenspeilte skjønnsvurderinger. Grimen og Molander (2008) skiller mellom to hovedbetydninger av skjønn; epistemisk skjønn og strukturelt skjønn. Epistemisk skjønn betegner den erkjennelsesmessige aktiviteten eller resonneringsprosessen som leder frem til en beslutning om hva som skal gjøres i situasjoner det ikke finnes entydige løsninger på. Dette innebærer at profesjonsutøveren har en delegert frihet til å finne begrunnede svar på hvordan man bør handle basert på erfaring og faglig kunnskap. Østrem (2010) argumenterer også for at skjønn krever teoretiske betraktninger om yrkesutørens valg. Skjønn er dermed ikke bare en subjektiv fornemmelse, men basert på både erfaringer og teori.

Strukturelt skjønn viser til handlingsrommet erkjennelsesprosessen pågår innenfor (Grimen & Molander, 2008). Det vil si at skjønn er et rom for frihet innhugnet av bestemte restriksjoner (Dworkin, 1978). For lærere betyr dette at skjønnsmessige beslutninger må tas innenfor de intensjonelle avgrensningene som Opplæringslov og læreplan utgjør. Når frihetsrommet er stort i form av få restriksjoner, er skjønnst sterkt (Dworkin, 1978). Skolens lovverk og læreplan åpner for variasjon i læreres tolkninger og vektlegginger. Grimen og Molander (2008) bruker begrepet «skjønnets byrder» for å belyse dette. Yrkesutøvere trenger en skjønnsmessig dømmekraft i praksisfeltet fordi enhver situasjon er unik. Det er derfor ikke tilstrekkelig med allmenne handlingsregler og oppskrifter (Garbo & Raugland, 2017). Damsgaard (2010) argumenterer for at lærere trenger tillit fra samfunnet og vide rammer for å kunne håndtere uforutsette situasjoner. I 2012 fikk lærerprofesjonen sin egen etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Denne kan bidra til å styrke læreres yrkesutøvelse og øke samfunnets tillit til profesjonen (Ohnstad, 2014).

Ohnstad (2012) anslår at lærere gjør ca. 700 valg hver dag, og mange av disse er etiske. Dette understreker at læreryrket krever skjønn og selvstendige avgjørelser (jf. Ulvik, 2007). Undervisning og oppdragelse i skolen er ifølge Ohnstad (2012) et etisk anliggende, og læreren har et moralsk ansvar for både relasjonen til elevene og for undervisningens innhold. I forbindelse med det relasjonelle skal læreren i henhold til nærhetsetiske verdier som likeverd, omsorg, trygghet og tillit bruke sin maktposisjon til elevenes beste. Studier (f.eks. Colnerud, 1997; Ohnstad, 2008) har vist at lærere ofte identifiserer etiske dilemma knyttet til det relasjonelle, men at de i liten grad finner dilemmaer som dreier seg om det moralske ansvaret for undervisningens innhold. Som tilsvaret på dette, vil vi vise til Ohnstad (2012, s. 223) som understreker at undervisningen bør vektlegge kunnskap som er verdifull for elevene både her og nå og i fremtiden. Samtidig som dette gir etiske implikasjoner for lærerens bruk av skjønn, ser vi at skjønnst utfordres med et politisk fokus på sikker, evidensbasert kunnskap og en instrumentell tilnærming til elevens læring.

Lærerstudentene kvalifiserer seg til et yrke som alltid vil stå i et spenningsfelt mellom politisk styring og autonomi (Brevik & Fosse, 2016). Spørsmålet er om de tvinges inn i et snevrere handlingsrom, noe som

vil svekke lærerens muligheter for å utøve skjønn, ut fra den enkeltes erfaringer og kontekstspesifikke kunnskap (Kvernbekk, 2018). Garbo og Raugland (2017) deler denne bekymringen, og hevder at det vitenskapelige beslutningsgrunnlaget for lærere er for svakt til at man fullt ut kan stole på evidensbaserte standardgrep av typen «hvis x, så alltid y». I lærerutdanningen etterspør Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) et sterkere søkelys på teorier om og refleksjoner rundt skjønn som et viktig tema. De mener studentene må bli trygge på at skjønnsutøvelse bygger på kunnskap, erfaring og refleksjon.

I forbindelse med skjønn omtaler Garbo og Raugland (2017) lærerprofesjonen som et kollektivt fenomen der lærere skal involvere hverandre i prosesser hvor den enkeltes praksis løftes frem, drøftes og begrunnes. Denne kollektive orienteringen kan ses i sammenheng med fronesis ut fra Kinsella (2012) sin beskrivelse av «dialogisk intersubjektivitet» som en prosess der diskusjonsdeltakerne er bevisste på sine egne og åpne for andres tolkninger når de forhandler om hvordan situasjoner i yrket blir oppfattet og forstått sosialt.

## Metode

Deltagerne er studenter fra samme lærerutdanning som forfatterne, og dilemmaer knyttet til dette blir drøftet underveis i metodedelen.

## Kontekst, utvalg og etikk

Deltagerne var sisteårsstudenter i den fireårige grunnskolelærerutdanningen. Vi planla et forskningsprosjekt med tre fokusgrupper, med studenter av begge kjønn og fra samme klasse i hver enkelt gruppe. Tre klasser ble informert om prosjektet i hver sin undervisningstime, og studenter som ønsket å delta meldte seg etter timen. Dette resulterte i elleve frivillige deltagere, med fire, fire og tre studenter i hver gruppe, som vi benevnte henholdsvis fokusgruppe 1, fokusgruppe 2 og fokusgruppe 3 (F1, F2 og F3). Studentene i den enkelte gruppen kjente hverandre, og hadde i løpet av studiet tatt flere fag sammen, men de hadde også gjort noen ulike fagvalg.

Hver enkelt deltager ga skriftlig informert samtykke i forkant av intervjuet. De ble minnet om lydopptak, konfidensiell behandling av data-materialet, anonymisering ved publisering, og at de kunne trekke seg underveis uten å oppgi grunn. Studien er meldt til NSD.

## Materiale og analyse

Vi valgte å bruke fokusgrupper ettersom denne metoden anses som velegnet for å undersøke deltagerens erfaringer, meninger, ønsker, bekymringer og holdninger (Malterud, 2003; Puchta & Potter, 2004). Førsteforfatter var moderator på to av intervjuene, og sisteforfatter styrte ordet på ett. Andreforfatter observerte og noterte underveis. Moderator støttet seg til en delvis strukturert intervjuguide slik at gruppene fikk tilnærmet like spørsmål, og ledet samtalen ved å føre inn nye tema underveis. Samtalene tok utgangspunkt i hva slags kompetanse studentene så behov for i sin kommende profesjonelle yrkesutøvelse. Vi spurte blant annet om hvilken betydning teoretisk kunnskap kunne få for dem og hvordan de ville forholde seg til endringer i skolen. Det ble ikke stilt spørsmål om skjønn, og begrepet skjønn ble verken brukt av moderator eller observatør.

Studentene engasjerte seg i diskusjonene, og synspunkt så ut til å bli produsert gjennom interaksjon mellom deltakerne, noe Puchta og Potter (2004) trekker frem som særegent ved fokusgrupper. I analysene med presentasjon av funn, blir dette synliggjort gjennom tekstutdrag som eksemplifiser dialoger mellom studentene.

Lydfilene ble transkribert, og gjennom nærlesing av teksten fattet vi interesse for studentenes tanker omkring valg i møte med elevene. Dette ledet oss til teori og litteratur om skjønn. Videre begynte vi å søke systematisk etter samtalesekvenser som belyste studentenes betraktninger omkring bruk av skjønn. Det viste seg at intervjuene inneholdt et omfattende og rikt materiale som reflekterte skjønnsmessige vurderinger i møte med elevene, uten at skjønnsbegrepet ble diskutert av deltagerne. Den rike empirien, sammen med teoretisk kunnskap om skjønn, støttet teoretisk lesing (Kvale & Brinkman, 2015) som inngang til analysen. Vi har valgt å fremstille funnene i to kategorier som vi har kalt *De oppmerk-somme møtene* og *Et spenningsfylt rom for skjønn*.

## Styrker og svakheter

Vi erfarte at fokusgruppe som metode var godt egnet for å samle empiri om tematikken. Gjennom dialogene satte studentene ord på erfaringer, holdninger og synspunkt, i en kjede av ytringer der den ene bygde på det de forrige sa. Dette er særegent for fokusgrupper (Puchta & Potter, 2004), og prosessen i gruppene så ut til å øke studentenes bevissthet om sin profesjonelle kompetanse, der skjønn kunne fornemmes i mye av samtalene. Når det gjelder vår forforståelse (jf. Nilssen, 2012) i utarbeiding av intervjuguide og i analysearbeidet, kan det være både en styrke og en svakhet at vi kjenner konteksten godt, med studenter og undervisningsformer. Kjennskapen til feltet kan være positivt med tanke på å utarbeide relevante spørsmål, men samtidig er det en fare å ikke være tilstrekkelig kritisk underveis, særlig i analysene. Vi har vært bevisste på dette dilemmaet og fulgt anbefalinger fra metodeforfattere (f.eks. Nilssen, 2012) om å gjøre fremstillingen så transparent som mulig. Det vil være opp til leseren å bedømme studiens gyldighet og overføringsverdi.

### *Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter: Analyse og diskusjon*

Når studentene drøftet hvilken kompetanse som kunne bli viktig for dem i yrket, viste analysene at studentenes samtaler ofte dreide seg om avgrensede hendelser. Vi merket oss at disse hendelsene i liten grad omhandlet det håndverksmessige i lærerarbeidet, og at det heller ikke dreide seg om formidling av kunnskap. Studentene var mer opptatt av hvordan de kunne *møte* elevene i skolen. Den første kategorien undersøker betydningen av teori i studentenes tanker omkring oppmerksomme møter med elevene. Den andre omhandler studentenes fortellinger og vurderinger av handlingsrommet i skolen. I empirien ser vi hvordan studentene reflekterer omkring etiske vurderinger og bruk av skjønn i sine overveielser. Selv om *ordet skjønn* nevnes kun én gang av én student i løpet av de tre fokusgruppesamtalene, reflekteres skjønnsmessige overveielser i det meste av studentenes omtale av profesjonell kompetanse.



## De oppmerksomme møtene

Studentene formidler at den teoretiske kunnskapen oppleves som viktig, og den omtales som «et bakteppe» (F1-3), som har «... gjort mye med hvordan jeg tenker og resonnerer» (F1-1), og student F2-2 uttrykker videre at teorien er støttende, og gjør at de kan se ulike forhold i sammenheng. De opplever at for eksempel teorier om læring har «formet holdningene» (F1-2) deres og vil prege møtet med elevene når de skal «håndtere de situasjonene som dukker opp hele tiden ...» (F1-2), og tilpasse sine handlinger av interesse for elevenes beste når det for eksempel har «skjedd noe her som påvirker deg, og som vil påvirke hele dagen din om vi ikke tar tak i det. Det hjelper ikke hvor mye vi snakker om svartedauden da, det er ikke sjans». (F1-3). Dette viser at skjønn (jf. Grimen & Molander, 2008) reflekteres som en viktig kompetanse studentene vil trenge i sin kommende yrkesutøvelse. Møtet med elevene involverer en oppmerksomhet forankret i teoretiske betraktninger om yrkesutøvers valg, noe f.eks. Østrem (2010) hevder er vesentlig i profesjonsutøvers bruk av skjønn. Følgende samtalesekvenser viser et eksempel på dette når gruppe F3 resonnerer omkring hvordan de kan ivareta en tenkt elev med skolevegring:

Hvis det er for eksempel en skolevegrer som kommer på skolen ikke hele tiden, men noen ganger, så tenker jeg ikke gi han anmerkning ... prøv å gi han litt slækk, til fordel for eleven ... (F3-2) Det kan være noen vriene dilemmaer. (F3-1) Men jeg tenker at så lenge du har argumentene i behold ... (F3-2)

Her ser vi at studentene tar et moralsk ansvar for relasjonen til elevene når de er villige til å bryte skolens regler til fordel for å støtte opp om en enkelt elev som trenger særlige tiltak. I dette ligger etiske vurderinger (jf. Ohnstad, 2012) som vi vil forvente er forankret i holdninger og et kunnskapsgrunnlag de har fått gjennom lærerutdanningen. Tilsvarende er tydelig når studentene videre drøfter tilpasset opplæring og vurderingsformer. Her formidler samtalen at studentene vil gjøre individuelle og veloverveide etiske valg i møte med den enkelte eleven:

For eksempel tilpasset opplæring .... Eller det med formativ vurdering. (F3-1) Ja. (F3-3) Ja, for det er rart, med karakterer og sånt ... det blir statistikk, med et menneske. 'Her er karakterkurva di', 'Det her er deg!'. (F3-2) ... 'sånn, du er 3 av 6'. (F3-1) ... jeg ville heller brukt formativ vurdering, og brukt litt skjønn da.

Sånn som med den tiltenkte ungen (elev med skolevegring), 'hvilket potensiale har du, er det bra arbeidsmoral, klarere du å jobbe, utvikling' ...? (F3-3)

Sitatene viser at samtalene reflekterer en resonneringsprosess som veksler mellom det generelle og det konkrete (jf. Flyvbjerg, 2006; Grimen & Molander, 2008). Enkeltsituasjoner vurderes ut fra aktuelle forhold og etiske betraktninger der epistemiske kunnskaper er vesentlige for å danne seg et grunnlag for bedømmelse (jf. Eikeland, 2008). Nærhetsetiske verdier som omsorg, trygghet og tillit (Ohnstad, 2012) reflekteres i de oppmerksomme møtene. De aktuelle handlingene som studentene foreslår bygger på etiske overveielser og fremstår med mål om å handle hensynsfullt, sensitivt og godt overfor elevene, slik praxis ifølge Gustavsson (2001) er et mål i seg selv.

Tanker omkring de oppmerksomme møtene gjenspeiler en skjønnsutøvelse som illustrerer bruk av fronesis (jf. Aristoteles, 1953) når studentene støtter seg til teoretisk og praktisk kunnskap i etiske vurderinger av enkeltsituasjoner. Dette er interessant fordi det står i motsetning til studier (Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017) som finner at lærerstudenter både tidlig og senere i studiet orienterer seg mot en mer teknisk forståelse, og at de i mindre grad fokuserer på faglig kritiske og etiske valg. Den epistemiske kunnskapen understøtter tenkte valg og moralske avgjørelser, og vi ser at et samspill mellom teoretisk og praktisk kunnskap gir mening i refleksjonene. Dette skiller seg også fra hvordan lærerstudenter ifølge Hellang og Rambø (2017) måler verdien av teoretisk kunnskap i metodisk nytte. Med bakgrunn i dette kan det diskuteres om mer oppmerksomhet på skjønn i lærerutdanningen kan bidra som en inngang til å styrke studentenes opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis, på måter som danner grobunn for utvikling av fronesis. I neste kategori retter vi blikket mot studentenes betraktninger omkring handlingsrommet for skjønnsutøvelse.

## Et spenningsfylt rom for skjønn

Studentene uttrykker en bevissthet om lærerens handlingsrom som innrammet av styringsdokumenter (jf. Dworkin, 1978), og de opplever at det ligger uklare forventninger i disse (jf. Hovdenak, 2010). På den ene

siden skal de ivareta elevenes faglige måloppnåelse og stå til ansvar for deres resultater på nasjonale prøver, mens på den andre siden skal de også ivareta elevenes sosiale læring og danning knyttet til læreplanens overordnede del. Denne spenningen oppleves som problematisk etter som arbeidet med kompetansemål kan skygge for mål knyttet til elevenes danning. Dette ser vi når studentene er kritiske til nasjonale prøver og sier eksempelvis: «det er så mye styringsdokumenter og kompetansemål som skal oppfylles» (F2–2), og dette drøfter de kan føre til at «det sosiale aspektet kanskje kommer litt i skyggen med tanke på dannelse, [det å] fungere i et samfunn».

Når studentene opplever motstridende forventninger i styringsdokumentene, kan dette potensielt skape usikkerhet. Blant disse forventningene ligger et søkelys rettet mot elevenes målbare resultater. En orientering mot det målbare kan i sin ytterste grad føre til et sterkere fokus på accountability (Mausethagen & Granlund, 2012). Studentene erkjenner at de opplever som motstridende forventninger kan bli et dilemma, men de tenker at dette er noe de må håndtere. De uttrykker en holdning om at det er meningsløst å skulle handle «mekanisk» i møte med elevene (jf. Dunne, 1993; Ramirez, 1995), og skjønn blir reflektert som en mulighet for å bane rom for elevenes læring og danning. Følgende utdrag viser dette:

Jeg føler det blir helt meningsløst å skulle gå inn i klasserommet og gjøre det mekanisk ... Det er på en måte å forvente at jeg tar utgangspunkt i elevgruppen jeg får, og ser hvilke muligheter jeg får og hvordan jeg skal gjøre det. (F1–1)  
Hvis du tar kompetansemålene fra systemsiden, mange er jo så vide, du klare kanskje å snu litt på det slik at det faktisk kan fungere med de elevene du skal jobbe med. Fordi det handlingsrommet er såpass stort. (F1–2) LK06 er en tillitserklæring for lærerne. (F1–1)

Det å ta utgangspunkt i elevene studentene står overfor er en moralsk tilnærming (praxis) som er annerledes og noe mer enn en instrumentell handling (poiesis) (jf. Saugstad, 2007). Vi ser også at studentene uttrykker et moralsk ansvar for at undervisningens innhold vektlegger kunnskap som er verdifull for elevene her og nå, og i fremtiden (jf. Ohnstad, 2012). Studier har vist at lærere er lite oppmerksomme på denne typen dilemma (Colnerud, 1997; Ohnstad, 2008).

Skjønn er en resonneringsform med svake normative holdepunkter (Grimen & Molander, 2008). Det ligger derfor i skjønnets natur at man må overveie sine beslutninger. Dette kommer også til uttrykk når studentene er selvkritiske og reflekterende rundt arbeidet med mål i læreplanen, som illustrert her: «vet jeg egentlig bedre enn forskninga?» (F3-3). De er også opptatt av å kunne drøfte valg sammen med andre lærere. Dette ser vi i utsagn som «i møte med dilemma bør det være en åpenhet i kollegiet, det bør være rom for å diskutere ... trenger ikke stå alene bak den avgjørelsen, mange kan ha gode innspill» (F2-2), og «det JEG tenker er viktig for eleven, trenger ikke være det DU tenker er det beste for eleven» (F2-1).

Kollegasamarbeid som utgangspunkt for utvikling av skjønn samsvarer med Garbo og Raugland (2017) sine anbefalinger. Det at studentene er åpne for å vurdere og eventuelt endre sin egen oppfattelse av aktuelle situasjoner i denne forbindelse viser en dialogisk intersubjektivitet, slik Kinsella (2012) beskriver det som en orientering mot fronesis. Når det gjelder variasjoner mellom ulike syn på hva som er elevens beste, kan dette også forstås som et uttrykk for skjønnets byrder (jf. Grimen & Molander, 2008). Dette viser til hvordan styringsdokumenter som læreplanen åpner for at lærere kan tolke ulikt, og ikke kan låse yrkesutøvelsen i handlingsregler og oppskrifter (Garbo & Raugland, 2017).

Som lærere skal studentene både tilrettelegge for elevenes utdanning og danning; et forhold som i lys av Kinsella og Pitman (2012) kan være utsatt for ubalanse. Dette gjenkjenner vi i spenningen våre studenter opplever i møte med sentrale styringsdokumenter. Innenfor disse rammene viser våre funn at skjønn forankret i fronesisk tenkning kan bidra til å styrke den fremtidige lærerens arbeid med å bane rom for elevenes læring og danning i skolen. Studentenes tanker knyttet til profesjonell kompetanse i læreryrket kan dermed gi signaler om en fronesisk motvekt som Kinsella og Pitman (2012) etterlyser.

## Avsluttende betraktninger

I denne studien har vi undersøkt hva studentene formidler om verdien av teoretisk kunnskap i sin kommende yrkesutøvelse, og hva de formidler om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter.

Våre funn viser at teoretisk kunnskap understøtter etiske vurderinger i praktiske situasjoner som krever skjønn. I det vi har kalt oppmerksomme møter mellom lærer og elev, spiller teoretisk og praktisk kunnskap sammen med mellommenneskelige betraktninger. Dette knytter vi til kunnskapsformen fronesis; studentenes samtaler viser at den praktiske klokskapen blir reflektert som en støtte i utøvelse av skjønn når de ønsker å handle for elevens beste.

Forholdet mellom krav og muligheter i styringsdokumenter synes å utfordre studentene. Samtalene formidler at studentene vet at de har mange vanskelige valg i vente, særlig der elevenes faglige måloppnåelse kan komme i konflikt med elevenes danning. Her ser vi at styringsdokumentene på et vis kan oppleves som begrensende, samtidig som de samme styringsdokumentene gir læreren handlingsrom for valg. Studentenes refleksjoner rundt slike valg gjenspeiler deres bruk av skjønn i vurderingene. Videre forstår vi ut fra refleksjonene at skjønn forankret i fronesisk tenkning kan styrke en lærer som står overfor utfordrende valgsituasjoner.

Med bakgrunn i våre funn vil vi argumentere for at lærerutdanningen må prioritere studentenes utvikling av skjønn på måter som involverer etiske problemstillinger og samspill mellom de tre aristoteliske kunnskapsformene. Vi vil også argumentere for at studentene inviteres til diskusjoner der skjønn blir aktualisert i forbindelse med spenninger mellom ulike forventninger i styringsdokumenter. Vi mener det er nødvendig med mer forskning på lærerstudenters utvikling av skjønn som profesjonell kompetanse.

## Litteratur

- Aristotle. (1953). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Classics.
- Brevik, L. M. & Fosse, B. O. (2016). Lærerutdanning i det 21. århundre – tradisjoner, utfordringer, endringer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 1–10. <https://doi.org/10.5617/adno.2875>
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/01/arto1>
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. London: University of Notre Dame Press.
- Dworkin, R. (1978). *Taking Rights Seriously*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013 (SINTEF Rapport A26113)*. Hentet fra <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISTin+1127901>
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. København: Akademisk Forlag.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–77. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning\\_og\\_laererprofesjonalitet\\_i\\_spenningsfeltet\\_me](https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me)
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granlund, L., Mausehagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport 2/2011). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet\\_hio\\_2011.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf)
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & A. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312–324. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2018/04/pedagogisk\\_handlingskompetanse\\_i\\_moete\\_med\\_utfordrende\\_atferd](https://www.idunn.no/npt/2018/04/pedagogisk_handlingskompetanse_i_moete_med_utfordrende_atferd)
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Hellang, B. V. & Rambø, G. R. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 6, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Hovdenak, S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet*, s. 17–45. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *UNIPED*, 40(2), 170–184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>

- Järnerot, A. & Veelo, N. (2020). "Kunnskap i 3D" – techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensjoner. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 35–52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_1\\_7\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*, 4(1), 136–153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourse of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27 (6), 815– 833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo)*. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52243>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjonen og profesjonsetikk. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 290–242). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform – hvordan lærerutdanning kan bruke den. *Bedre skole*, 2, 50–57. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/>

- artikler/lærerprofesjonens-etiske-plattform---og-hvordan-lærerutdanning-kan-bruke-den/
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209168>
- Ramirez, J. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering* (Doktoravhandling). Nordiska instituttet för samhällsplanering, Stockholm.
- Saugstad, T. (2007). Om viden og kunne: Pædagogisk set. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 233–254). København: Hans Reitzel.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/03/arto1>
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision That Improves Teaching*. California: Corwin Press.
- Tangen, T., Madsen, A. A., & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 4, 32–49. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 193–206. [https://www.idunn.no/npt/2007/03/lærerutdanning\\_som\\_danning](https://www.idunn.no/npt/2007/03/lærerutdanning_som_danning)
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(5), 316–327. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2009/05/arto3>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lærerhverdagen/profesjonsetikk/lærerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lærerhverdagen/profesjonsetikk/lærerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1994): *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Østrem, S. (2010). Profesjon og profesjonsutvikling. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer. Sjansespill og samspill* s. 141–156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.





# Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen

Audhild Løhre<sup>1,2</sup>, Randi Etnan<sup>1</sup> og Elin Tronsaune Moen<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

<sup>2</sup>Senter for helsefremmende forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** Students' connectedness to school is important for academic results, wellbeing and health. Research, mostly from US schools, have shown consistent results over the last 20–30 years. The recent decade especially has yielded important insights for higher education. However, as this knowledge comes from international studies, little is known about Norwegian conditions, and this is the first study to explore students' connectedness in higher education in Norway. Theoretical reading on empirical data from three focus group interviews with preservice teachers in their 3<sup>rd</sup> year supported the analysis of students' connectedness in two categories: *social connectedness* and *academic connectedness*. The two categories were not sharply delineated as they interacted with each other, and it seems as though social connectedness was a prerequisite for academic connectedness. This diverges from findings in a Norwegian study on 12-year-old students in primary school, where social and academic connectedness were more equal. We found *emotional bonding* among students as well as *caring and responsibility* in both categories. The lecturer (class teacher) became particularly important in creating a classroom environment conducive to learning, and mutual *appreciation* described the relationship between the lecturer and students. Students praise lecturers who facilitate learning in a caring and accepting classroom environment, whereas students who have not experienced such classes express their lack and disappointment. It is reasonable to assume that a strong connectedness to the university, in our case the Institute of Teacher Education, may strengthen reasons to stay in the educational program and thereby prevent attrition. Longitudinal studies can give some answers in this area.

**Keywords:** Connectedness to school/university, teacher education, teacher educator, students in class

Sitering av denne artikkelen: Løhre, A., Etnan, R. og Moen, E. T. (2020). Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 7, s. 137–157). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch7>.

Lisens: CC BY 4.0.

**Abstrakt:** Tilhørighet til lærestedet er vesentlig for den enkeltes akademiske prestasjoner, velvære og helse. Dette har vi visst om grunnskoleelever i 20–30 år, og det siste tiåret har gitt økt innsikt også for høyere utdanning. Kunnskapsgrunnlaget kommer fra internasjonale studier, særlig fra USA. Vi vet lite om norske forhold, og dette er den første studien som undersøker tilhørighet i høyere utdanning i Norge. Teoretisk lesing av datamaterialet fra tre fokusgrupper med 3.års studenter i grunnskolelærerutdanningen støttet en deling i *akademisk tilhørighet* og *sosial tilhørighet*. Det var imidlertid ikke et skarpt skille mellom de to kategoriene, de virket inn på hverandre, og det kan synes som sosial tilhørighet var en forutsetning for den akademiske. Dette er forskjellig fra funn i en norsk studie om grunnskoleelever, der sosial og akademisk tilhørighet var mer likestilt. I begge kategorier så vi at gjensidighet i *emosjonelle bånd* mellom studentene så vel som *omsorg og ansvar* preget tilhørigheten. Klassens lærere framsto som særlig betydningsfulle ved å skape gode klassemiljø som grunnlag for læring, og en gjensidig *verdsetting* beskrev forholdet mellom lærer og student. Studentene roser lærere som legger til rette for læring i et omsorgsfullt klassemiljø mens studenter som ikke har opplevd slike klasser, uttrykker savn og skuffelse. Det er grunn til å tro at god tilhørighet i lærerutdanningen er en sterk nærværsgrunn som hindrer frafall, noe longitudinelle studier kan gi svar på.

**Nøkkelord:** Tilhørighet, universitet, lærerutdanning, lærerstudent, lærerutdanner, medstudenter

## Innledning

Vi har få norske studier av skoleelevers og studenters opplevelse av tilhørighet til lærestedet. Interessen har vært større internasjonalt. Tidligere var oppmerksomheten mest rettet mot skolebarn, og studiene viste at tilhørighet er viktig både for skoleelevers akademiske prestasjoner og helse (Bond et al., 2007; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004; Monahan, Oesterle & Hawkins, 2010). Senere års forskning tyder på at tilsvarende er tilfelle for studenter i høyere utdanning (Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick & Waters, 2016). Det er derfor interessant å studere tilhørighet til lærestedet i norsk sammenheng. I denne studien ser vi på lærerstudenters opplevelse av tilhørighet.

Læreren regnes som en nøkkelperson for elevers faglige utvikling, trivsel og tilhørighet (Blum, 2005; Løhre, Lydersen & Vatten, 2010) og det legger føringer for lærerutdanningen. Ifølge de nasjonale retningslinjene (Nasjonalt råd for lærerutdanning NRLU, 2016) skal lærerstudenten utdannes til å støtte elevenes dannelsesprosesser, i tråd med Opplæringslova (1998). Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998) rammer inn eleven i samfunnets kontekst, noe som innebærer at

læreren må favne bredt, langt ut over fagspesifikke oppgaver, og lærerstudenten må forberedes til å møte omfattende utfordringer (Lillejord & Børte, 2017).

Hensikten med denne studien er å undersøke hva medstudenter og lærerutdannere betyr for studentenes opplevelse av tilhørighet. En nylig norsk publikasjon (Andersen, Rønningen & Løhre, 2019) med grunnskoleelever som informanter fant det nyttig å analysere tilhørighet innenfor to komponenter: akademisk tilhørighet og sosial tilhørighet. Vår studie vurderer om tilsvarende er hensiktsmessig når det gjelder lærerstudenter. Vi brukte fokusgruppeintervju for å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærerstudenter i begrepet tilhørighet?
2. Hva betyr medstudenter og lærerutdannere for den enkeltes opplevelse av tilhørighet til lærestedet?
3. Vil studentenes fortellinger støtte en deling i sosial tilhørighet og akademisk tilhørighet, og vil en deling gi økt innsikt i hvordan tilhørighet skapes?

Funnene blir drøftet opp mot det teoretiske og empiriske bakteppet om tilhørighet til lærestedet. Her finner vi imidlertid lite om medstudenters betydning for tilhørighet, og har derfor valgt å bruke Baumeister og Learys (1995) teoretiske grunnlag om tilhørighet i drøfting av studentrelasjoner.

## Tilhørighet

Menneskets behov for tilhørighet har opptatt det psykologiske fagfeltet i mer enn 70 år. Maslow antok at de fysiologiske behovene for mat og drikke samt behovet for trygghet måtte være tilfredsstilt før mennesket ble motivert til å søke tilhørighet (Maslow, 1970). Denne antagelsen ble imøtegått av Baumeister og Leary (1995) da de lanserte sin hypotese om tilhørighet som et grunnleggende behov for å danne og opprettholde et minimum av varige, positive og betydningsfulle mellommenneskelige relasjoner. Forskerne mener to forutsetninger må være på plass for å oppnå likeverdige og signifikante relasjoner. For det første må kontakten bygge på hyppige

interaksjoner av positiv følelsesmessig karakter, og for det andre må disse interaksjonene foregå i en kontekst der individene har en vedvarende og stabil følelsesmessig omsorg for hverandre (Baumeister & Leary, 1995, s. 497).

## Tilhørighet i skolen

Forskere begynte å interessere seg for skoleelevers tilhørighet på 1990-tallet. Ulike fagdisipliner som pedagogikk, psykologi, medisin og sosiologi bidro med empiriske studier, mest kvantitative og fra USA, men det var ingen enighet om hva begrepet skoletilhørighet skulle romme. På tross av at tilhørighet ble målt med ulike spørsmål, er empirien samstemt i at skoletilhørighet har positiv effekt for elevene. Elever med sterk tilhørighet har bedre akademiske prestasjoner (Bond et al., 2007; Catalano et al., 2004), bedre helse og bedre emosjonell tilpasning (Blum, 2005; Monahan et al., 2010).

Wingspread-deklarasjonen foreslo følgende definisjon av skoletilhørighet: «elevene har tro på at skolens voksne bryr seg om deres læring og har omsorg for den enkelte» (Blum, 2005, s. 18, egen oversetting). Videre framhever deklarasjonen tre forutsetninger for elevers opplevelse av tilhørighet, der den første går på at elevene møtes med høye faglige krav koblet med faglig støtte. Den andre omfatter positive relasjoner mellom elevene og de voksne, og den tredje sier at skolemiljøet må oppleves som trygt (Wingspread Declaration, 2004). Medelever tilegnes ytterst liten plass i forståelsen av skoletilhørighet.

Kunnskapsgrunnlaget om tilhørighet til skolen kommer i stor grad fra den internasjonale litteraturen. I Norge var vi opptatt av skoletrivsel allerede på 1970-tallet (Befring, 1972), men det er først nå nylig vi har fått publikasjoner med studier om skoletilhørighet (Andersen et al., 2019; Løhre, 2018; Løhre, Moen, Etnan, Andersen & Uthus, 2016). Andersen og kollegaer (2019) er kanskje de som har gjort den mest inngående analysen, med elever i tidlig ungdomsalder. I et kvalitativt arbeid med 7. klassinger i fem fokusgrupper fant de at data støttet en deling av skoletilhørighet i akademisk tilhørighet og sosial tilhørighet. For øvrig var vektlegging av medelever et sentralt funn i studien. Dette var noe overraskende ettersom verdien av medelever er lite omtalt i internasjonal litteratur om skoletilhørighet. Informantene mente at medelever utgjorde en like vesentlig

ressurs som læreren, både i akademiske sammenhenger og ikke minst i det sosiale. Ettersom faglitteraturen om skoletilhørighet preges av kvantitativ forskning, kan denne studien som løfter fram elevenes stemmer bidra med ny kunnskap for vår forståelse av elevers opplevelse av skoletilhørighet.

## Tilhørighet i høyere utdanning

Det er først gjennom det siste tiåret vi har sett en særlig forskningsinteresse for tilhørighet i høyere utdanning, og fortsatt er det relativt få publikasjoner som tar opp ulike tematikk innen fagfeltet. Forskningen, med tyngde i USA, viser imidlertid at tilhørighet i høyere utdanning er forbundet med akademiske prestasjoner og velværelaterede utfallsmål (Slaten et al., 2016b), slik vi har sett det i studier med skolebarn.

Verken medstudenter eller klassen som enhet er viet særlig oppmerksomhet i studiene. Selv om medstudenter og gruppearbeid nevnes, legger funnene større vekt på verdien av aktiviteter og relasjoner utenom det akademiske, som det å være medlem i klubber organisert ved utdanningsinstitusjonen. Den materielle konteksten er også framstilt som viktig, så som klasserommet og bolig. I tillegg legger studentene vekt på sterke vennskap, familien og relasjoner til ansatte, inkludert lærerne (Slaten, Elison, Lee, Yough, & Scalise, 2016; Slaten et al., 2014). For å illustrere det begrensede søkelyset på medstudenters støtte og relasjoner i faglig sammenheng, vil vi vise til en studie med elleve asiatiske studenter ved et amerikansk universitet. Kun fire av de elleve opplevde å få akademisk støtte fra medstudenter i klasserommet, men ingen av disse fire ble nærmere knyttet til medstudentene, verken emosjonelt eller sosialt. Det kan videre nevnes at kun én student i samme studie fortalte at en professor visste hvem han var og tiltalte ham med navn (Slaten et al., 2016a). En annen studie fra USA, med kvantitative tverrsnittsdata fra 529 studenter i alderen 19–23 år, er blant de få som viser at medstudenter faktisk har betydning for opplevelsen av tilhørighet. Her fant forskerne at støtte fra medstudenter så vel som fra familien var sterkt forbundet med universitetstilhørighet (Wilson & Gore, 2013).

Ettersom flere av våre studenter i samtalen koblet tilhørighet og frafall, vil vi til slutt løfte fram den viktige forbindelsen mellom opplevelse av

tilhørighet i høyere utdanning og fullføring av et studium. Hausmann og kollegaer (2009) fant at opplevelsen av tilhørighet hadde en indirekte effekt på intensjonen om å fortsette i studiet. Andre (Allen, Robbins, Casillas & Oh, 2008) har funnet en direkte effekt av sosial tilhørighet til det å fullføre. Studier som viser sammenheng mellom opplevd tilhørighet og det å fullføre et studium kontra frafall, støtter opp om Tintos modell, der han gir tilhørighet en sentral plass for fullføring (Tinto, 1987).

## Metode

Forfatterne er tre kollegaer i lærerutdanningen. Vi planla og gjennomførte datainnsamlingen og transkriberte denne, for deretter å drøfte analyse og forståelser av funn i denne studien.

## Deltagere og fokusgrupper

Datainnsamlingen ble gjort i september 2016 med studenter som akkurat hadde startet sitt tredje år i den fireårige lærerutdanningen. Vi informerte om forskningen både skriftlig og muntlig i undervisningsøkter, der to av oss kjente studentkullet fra tidligere år. Vi valgte heterogene grupper med kvinner og menn som hadde tatt ulike skolefag, og som kom fra forskjellige klasser. Vi ønsket små grupper for å gi alle anledning til å presentere sine erfaringer og tanker. I alt rekrutterte vi tolv studenter, men en falt fra på grunn av sykdom. Studentene ble benevnt med nummer: S1, S2 osv. De elleve deltagerne ble fordelt på tre grupper: fokusgruppe 1, 2 og 3.

Fokusgrupper regnes som velegnet når nye tema skal utforskes. Samtalen i gruppa vil få fram ulike synspunkt, og det er ikke et mål å oppnå enighet. Gruppedynamikken kan skape rasjonelle fortellinger med spontane, ekspressive ordvekslinger og emosjonelle synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2012). Som anbefalt av Malterud (2012) ledet moderator samtalen mens en observatør tok notater. Det ble tatt lydopptak av de rundt 90 minutter lange samtalene. Studien var meldt til NSD. Alle deltagerne ga skriftlig informert samtykke, og de fikk informasjon i samsvar med etiske retningslinjer.

## Analyse

Analysene i denne studien er gjort med utgangspunkt i teoretisk lesing (Kvale & Brinkmann, 2015). Teoretisk lesing følger ingen fast prosedyre, men metoden krever at det ligger teoretiske perspektiv til grunn for materialet. I vår sammenheng innebar det at spørsmålene i den semi-strukturerte intervjuguiden var informert av kunnskapsgrunnlaget om tilhørighet. Den andre forutsetningen for å anvende teoretisk lesing, er at materialet må by på rikholdige framstillinger med mulighet for teoretiske tilnærminger. Vårt materiale viser at deltagerne hadde engasjerte samtaler der alle stemmer i gruppa ble hørt. Den ene bygde på det de forrige sa, og slik kom det fram ulike synspunkt og varierte erfaringer som ga grunnlag for en teoretisk tilnærming.

Etter flere gjennomlesinger av materialet fikk vi en fornemmelse av at studentene i sine fortellinger la stor vekt på klassen når de snakket om tilhørighet. Videre virket det naturlig for dem å snakke både om det sosiale livet som var knyttet til klassen, og om det faglige som hørte klassen til. Ut fra dette valgte vi å sortere empirien i kategoriene *Sosial tilhørighet* og *Akademisk tilhørighet*, i samsvar med Andersen og kollegaers (2019) forslag.

Vi så etter hvert at studentene beskrev tre sentrale forståelser, som på hver sin måte karakteriserte begge kategoriene. De aller fleste studentene ga uttrykk for at de var følelsesmessig knyttet til hverandre i klassen, og dette har vi kalt *emosjonelle bånd*. Samtidig kunne vi se at studentene var ansvarsfulle og tenkte på den andres beste, noe vi benevnte *omsorg og ansvar*. I denne studien trer lærerutdanneren fram gjennom studentens fortellinger. Studentene beskrev positive hukommelsesbilder av lærere som var bevisste på å skape gode klassemiljø, der studentene ble oppdratt til å bry seg og ta ansvar for hverandre. Studentene opplevde at disse lærerne engasjerte seg i den enkelte og i helheten. Ut fra studentenes beskrivelser ble interaksjoner mellom lærerutdanneren og studenten kalt *verdsetting*. Videre i teksten vil lærerutdanneren ofte bli omtalt som lærer, tilsvarende som begrepene er brukt synonymt i dette avsnittet. Videre blir begrepet akademisk brukt synonymt med faglig, og følelsesmessig med emosjonelt.



## Studentenes fortellinger om tilhørighet

I denne delen vil vi først beskrive hva studentene legger i begrepet tilhørighet. Deretter presenteres de to kategoriene sosial og akademisk tilhørighet, og under begge vil vi utforske studentenes samtaler om medstudenters så vel som lærerutdannerens rolle i utvikling av tilhørighet.

### Hvordan forstås tilhørighet?

Gruppene ble bedt om å diskutere hvordan de forsto begrepet tilhørighet, og i alle de tre gruppene kom det tydelig fram at de hadde to sett av forståelser. For det første kunne tilhørighet forstås kategorisk i den forstand at det gikk an å svare ja eller nei på om du var medlem i en gruppe. Enten var du innenfor eller så var du utenfor. Her var det mange som trakk fram at de var del av sin klasse. Det å være student i en klasse ga medlemskap til klassen, men som vi skal se senere, var ikke det ensbetydende med å oppleve tilhørighet.

Den andre forståelsen åpnet for en gradering fra ingenting til mye, og den inkluderte kvalitative aspekt, ofte emosjonelle og relasjonelle forhold knyttet til det å oppleve tilhørighet, som eksemplifisert av student S8: «... andre setter pris på at man er der». Dette ser vi også i tekstutdraget under, der samtlige studenter i fokusgruppe 1 bidrar til å utvikle forståelsen:

For min del har det med klassen min å gjøre, for jeg vet at i min klasse så har jeg en plass ... det er at man finner en sånn tilhørighet i en klasse da, kanskje. (S4) ... det er jo menneskene rundt her som er viktig, og ikke det fysiske, veggene og takene og diverse. (S1) Hvis du har tilhørighet, er du ønsket på en måte. (S3) ... dersom du har god tilhørighet så, ja, så vil du jo oppsøke det da, og trives der. (S2) ... og bli værende. (S4)

Samtalen over gjenspeiler studentenes opplevelse av *følelsesmessig* å være del av klassen og klassemiljøet, det å ha en plass der og dermed trives. Samtidig viser samtalesekvensen at *gjensidighet* ser ut til å ligge som et premiss i forståelsen av tilhørighet: som student må du selv aktivt oppsøke klassen, og du må kjenne deg ønsket og velkommen. Det kan virke som den verbale interaksjonen mellom studentene i gruppa hjalp dem til

å utvikle forståelsen av begrepet tilhørighet. Tilsvarende prosesser så vi også i de to andre fokusgruppene.

I forbindelse med samtaler om tilhørighet kom alle tre gruppene inn på problematikk rundt frafall, der tilhørighet ble ansett som en nærværsgrunn, slik student S4 tilføyer i tekstutdraget over, etter en kort tenkepause: (du) blir værende. Studentenes tanker om frafallsproblematikken kommer sporadisk fram underveis i empirien.

Videre i samtalene ble det tydelig at studentene la vekt på både det sosiale og det akademiske som grunnlag for den enkeltes opplevelse av tilhørighet til lærestedet. Selv om vi framstiller sosial og akademisk tilhørighet som to kategorier, kan de ikke ses på som atskilt. Det er sterke forbindelser mellom dem, der den ene påvirker den andre. I tillegg vil vi framheve gjensidigheten som ligger i studentenes fortellinger om god tilhørighet; gjensidighet mellom studenter og gjensidighet mellom lærerutdanner og student. Vi lar følgende samtalesekvens fra fokusgruppe 2 introdusere de to kategoriene sosial tilhørighet og akademisk tilhørighet:

Det er like viktig å føle tilhørighet sosialt som den faglige tilhørigheten. (S6)  
Ja, begge deler. Hvis man hadde tatt bort alt det sosiale, så tror jeg ikke jeg ville føle tilhørigheten like sterkt. Hvis det bare var det faglige på skolen ... (S7) Det er like mye en møteplass. (S6) ... du kan kjenne på en trygghet når du tilhører et sted. (S5)

## Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet var sterkt knyttet til klassen som enhet, og i analysene finner vi bidrag både fra medstudenter og fra lærerutdannere. Medstudentene ser ut til å tillegge *emosjonelle bånd* stor betydning. Vi lar følgende utsagn illustrere dette: «Jo mer jeg kjenner meg ønsket, jo mer tilhørighet kjenner jeg til gruppa» (S7) og «Det har utrolig mye å si at man har en klasse å komme til, og når det er et godt klassemiljø, har du uansett noen du kan sitte ved siden av og ... føle tilhørighet, da.» (S2) Samtidig som vi her ser det følelsesmessige aspektet i relasjonene, er det tydelig at forholdet mellom individ og gruppe avspeiler gjensidighet.

For øvrig var studentenes samtaler og fortellinger fylt med beskrivelser av glede og moro, latter og godt humør, og midt i dette uttrykte de

gjensidighet i *omsorg og ansvar* for hverandre. I mange klasser var studentene kjappe med mobilen for å sjekke når de savnet noen ved begynnelsen av en time, og om det ikke var sykdom, kunne vedkommende bli bedt om å komme. Vi lar student S10 sin fortelling gjenspeile medstudentens omsorg og ansvar for hverandre og gleden ved å være sammen, på skolen så vel som i fritida:

Jeg synes jeg har vært kjempeheldig med klassen vår. Vi har det skikkelig artig sammen, både på skolen og utenfor skolen og det gjør at vi har lyst til å komme, ikke bare for forelesningen sin skyld, men fordi det er gøy å møte folkene igjen. Og vi ser når det er noen som ikke kommer på skolen, da er det alltid noen som er fort ute med å skrive FB-melding på klasesiden. «Savnet i klassen i dag, folkens. Dere må komme – det er bare sju stykker som har kommet hittil» ... Så det har veldig mye å si at du har det bra, og at du har lyst til å være her. (S10)

Når det gjelder lærernes rolle med å bidra til sosial tilhørighet, hadde studentene meget bestemte synspunkt. De var samstemte i at læreren var avgjørende for å skape et trivelig og omsorgsfullt klassemiljø. Studentene var enige i at det var viktig å bli gjenkjent av læreren, i klasserommet og i korridorene, og de understreket betydningen av å høre sitt eget navn når læreren henvendte seg til dem i timene:

Jeg bare tenker på noe så enkelt som at læreren sier navnet ditt når du prater, det betyr veldig mye. Egentlig er det kanskje ikke så stort, men det viser at de husker meg og at de merker det hvis jeg ikke er der, ikke bare med ansiktet mitt, men også med navnet mitt. (S7) Du har en plass i klassen. (S5)

Med dette forstår vi at lærerens gjenkjenning og bruk av navn blir et viktig signal om *verdsetting*, og studentenes reaksjon viser gjensidigheten. Samspillet bygger opp om den enkelte students individuelle identitet, samtidig som det markerer studentens plass i helheten, i klassen. Dermed kan lærerens framferd være med å forsterke den sosiale tilhørigheten hos den enkelte lærerstudenten og implisitt bidra til å styrke båndene mellom studentene. I forlengelsen av dette ser vi fra studentenes samtaler at den ansvarsfølelsen og omsorgen som studentene hadde for hverandre var rotfestet i en langvarig dannelsesprosess i klassen, en prosess som var initiert av læreren. Studentene forteller at enkelte lærere helt fra det første året poengterte at de

skulle bry seg om hverandre og sjekke dersom medstudenter ikke kom til timen. Følgende utsagn fra student S2 viser hvordan omsorg og ansvar har festet seg som et mønster i deres klasse: «Den dag i dag, så sier vi jo til hverandre, at jeg kommer ikke på skolen i dag, fordi jeg er syk. Det er sjelden vi sitter i klasserommet og ikke vet hvorfor (noen er borte).»

Sitatene over har tegnet noe som kan ligne et glansbilde av dyktige lærere som har vært bevisste på å skape gode klassemiljø med grobunn for å utvikle tilhørighet. Men det var ikke alle studentene som satt igjen med gode erfaringer i så måte. Enkelte hadde opplevd at lærerne brydde seg lite om det sosiale klimaet i klassen, noe de mente førte til svake relasjoner mellom studentene:

Vi har ikke noe særlig kjennskap til hverandre i klassen. Og lærerne, jeg tror de kanskje kan tre navn. Og det blir sånn at når jeg sier at jeg går på (lærerutdanningen), så tenker jeg ikke på den klassen. For der føler jeg ikke at jeg hører til. Både på grunn av det sosiale, men også på grunn av lærerne. For de er ikke interesserte i å bli kjent med oss. Eller noen, liksom. De bare er der. De har forelesning. Det er det. (S9)

## Akademisk tilhørighet

På lik linje med sosial tilhørighet var den akademiske tilhørigheten sterkt knyttet til klassen som enhet. Også her finner vi gjensidighet i så vel *emosjonelle bånd* som i *omsorg og ansvar*. Det kan imidlertid virke som den sosiale tilhørigheten oppleves sterkere enn den akademiske, og i enkelte sammenhenger får vi inntrykk av at den sosiale tilhørigheten blir en forutsetning for den akademiske tilhørigheten.

Studentenes samtaler viser gjensidighet i omsorg og ansvar når de forteller at medstudenter kan være avgjørende for oppmøte til timer og tilegnelse av kunnskap. Student S5 uttrykte det slik: «... for hvis jeg er litt umotivert for faget en dag, så kan det motivere meg å dra på skolen, for da treffer jeg de folkene i klassen min som jeg liker å være sammen med.» Videre er studentene tydelige på sammenhengen mellom tilhørighet og læring:

... det å ha tilhørighet og føle seg ønsket, det gjør jo at vi føler oss trygge her på vårt lærested. Så jeg tenker at vi har en tilhørighet her da, og [det] vil ha mye å si for hvor mye vi klarer å tilegne oss av kunnskap om det å bli lærer. (S2)

Tekstutdragene over gjenspeiler gjensidighet i relasjonelle forhold. Når gjensidighet i *emosjonelle bånd* fører til trygghet og tilhørighet, gir det ifølge studentene grunnlag for læring. Sitatene under viser i tillegg til gjensidigheten i det å ha *omsorg og ansvar* for hverandres læring: «... så møter man opp. Ikke bare for seg selv, men man tenker på klassen sin. At 'dersom jeg ikke møter opp i dag, så går det dårlig med den gruppa'. Du føler et ansvar også» (S8). Følgende samtale i fokusgruppe 2 beskriver hvordan et støttende klassemiljø gjør det lettere å samarbeide, gi og motta hjelp, og ha rom for å gjøre feil:

Hvis alle føler seg trygge er det lettere å bidra sammen ... Klassen vår har vært veldig støttende. Ingen rakker ned på deg selv om du gjør en feil. Alle gjør en feil her og der. (S6) Ja, at klassen er trygg, det har mye å si. (S7) Ja, så er det lettere å få hjelp av medstudenter og å samarbeide. (S6)

Tekstutdragene om akademisk tilhørighet har så langt vist hvordan opplevelsen av tilhørighet gir trygghet, muligheter for tilegnelse av kunnskap og støtter opp om et faglig samarbeid. Men ifølge studentene kunne påvirkningen også gå andre veien ved at faglig samarbeid bidro til økt tilhørighet i gruppa, noe sitatet fra student S11 viser: «Jeg har hatt folk i klassen som jeg ikke kjente i det hele tatt, og så ... skulle vi skrive eksamen sammen, og etter det fikk jeg bedre tilhørighet fordi vi ble kjent».

Til forskjell fra studenter som hadde positive erfaringer med faglig samarbeid, var det andre som kunne savne slike erfaringer. Flere mente at medstudenter uteble fra undervisningen dersom de forventet at den var lite nyttig for eksamen. Student S3 forteller om medstudenter som kanskje ikke hadde så sterk tilhørighet, og som dermed ikke kjente på forpliktelse og ansvar: «I min klasse er det veldig fokus på om dette er relevant for eksamen. Og i tilfelle at det ikke er relevant for eksamen, så kommer de ikke ... det er jo kanskje de som har minst personer å spille på i klassen. At ikke de føler så sterkt den tilhørigheten da. At de føler de ikke har en sånn plikt til å møte opp, som andre.» Vi avslutter denne sekvensen med å vise til følgende kommentar som gir et sterkt signal om betydningen av et støttende læringsfellesskap:

Det blir dårlig læring av det – av å være ensom i klassen. (S9)

Generelt finner vi at de studentene som forteller om god akademisk støtte fra læreren, er de samme som ga ros til lærerne sine for å ha bidratt til et positivt klassemiljø. I dette ligger det mye gjensidighet. Læreren verdsetter, studenten kjenner seg verdsatt og studenten verdsetter lærerens innsats, som i en positiv, selvforsterkende spiral. Dette understøttes av studenter som ser sterke forbindelser mellom sin egen tilhørighet og lærerens faglige tilrettelegging samt individuelle oppfølging. Student S8 peker på sammenhenger mellom innsats, læring, moro og tilhørighet: «Det er sånn godt mellom studentene og lærerne .... Og da er det veldig artig å være der og du får lyst til å lære og være der og jobbe ekstra lenge også. Og du føler deg mer hjemme ...». Sitatet under viser i tillegg hvordan studentene mener at den akademiske støtten er med og former tilhørigheten:

Jeg går i en veldig liten klasse. Vi er 25 eller kanskje 23 nå, og det gjør at læreren har mulighet til å se alle. Man føler at man blir godt fulgt opp, generelt på tekster og innleveringer og sånt. Det har jo ... da føler man jo at man er en del av lærestedet. (S5)

De fleste deltagerne i fokusgruppene var stort sett fornøyd med lærerens faglige støtte. Men underveis fortalte de også om medstudenter som de mente var misfornøyd med akademisk tilrettelegging og støtte. Dette gjaldt i særlig grad medstudenter som ikke møtte opp til undervisning i visse fag. Det ble nevnt to mulige årsaker til fravær. For det ene kunne det være den enkeltes eksamensfokus og vurdering av undervisningens relevans. Den andre forklaringen var relatert til undervisningsform og didaktisk tilrettelegging. Mange mente at medstudenter lot være å komme til timer fordi det faglige stoffet ble opplevd som såpass uforståelig at de ikke hadde utbytte av undervisningen:

Men det var jo i enkelte timer sånn at det ikke møtte opp folk da, fordi det var sånn at de ikke skjønnte det. (S1) [intervjuleder lurte på om dette gjaldt flere klasser] Ja, vår også. Merka at det var veldig ... jeg tror også det var fordi man ikke hadde noe faglig utbytte, og det var mange som følte seg dumme da, og så ville de ikke komme i timen og ikke forstå noen ting, og da lot de heller være å komme. (S4)

## Når tilhørighet skapes

For studentene i vårt datamateriale synes essensen av deres erfaringer å vise at tilhørighet skapes i et samspill mellom lærerutdanneren og klassens studenter. Samtalene i fokusgruppene peker imidlertid på store forskjeller mellom klasser. De fleste av våre informanter gikk i klasser der lærerutdanneren nok hadde vært bevisst på å understøtte sosiale dannelsingsprosesser som ledet til trygge klassemiljø og faglig samarbeid, mens enkelte var misfornøyde med lærerutdannere som ikke prioriterte det sosiale i klassen. Denne forskjellen i klasseromsklima synes å lede til ulike opplevelser av tilhørighet.

I samsvar med forskere som hevder at medlemskap er noe annet enn tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995), har empirien i vår studie vist at det ikke er tilstrekkelig å være registrert som student i en klasse for å oppleve tilhørighet. Student S9 er et eksempel på dette. Vedkommende var innskrevet som lærerstudent, men kjente likevel ingen tilhørighet til klassen. Student S9 er sannsynligvis ikke den eneste som kjenner på lite tilhørighet. I fokusgruppene fortelles det om medstudenter som holder seg hjemme av ulike grunner, og som antas å oppleve lite eller ingen tilhørighet.

For å besvare det første forskningsspørsmålet, er det interessant å lytte til studentenes forståelse av tilhørighet. Når de blir spurt, trekker de fram gjensidighet i *emosjonelle bånd* mellom studentene; som det å ville oppsøke klassen fordi en kjenner seg ønsket. De tenker ikke umiddelbart på ansvarlighet eller det å vise omsorg. Men i løpet av fokusgruppesamtalene kom det etter hvert fram at studentene også la vekt på *omsorg og ansvar* for hverandre. Slik kan vi si at studentenes tanker og erfaringer rundt tilhørighet tilfredsstillende Baumeister og Learys (1995) kriterier for tilhørighet. Klassen er den stabile konteksten der de jevnlig møtes og betyr noe for hverandre, både akademisk og sosialt.

## Det sosiale læringsfellesskapet

Våre lærerstudenter beskrev at tilhørigheten forsterkes når medstudenter ønsker deg velkommen, eller støtter deg faglig. En slik framstilling har

vi ikke sett i internasjonale studier om tilhørighet i høyere utdanning. Om vi tenker tilbake på de asiatiske utvekslingsstudentene (Slaten et al., 2016a), utviklet de verken sosiale eller emosjonelle forhold til andre selv om de fikk akademisk støtte. Våre funn om medstudenters betydning er derimot i samsvar med den norske studien om elevers skoletilhørighet (Andersen et al., 2019). Forskjeller mellom de norske funnene og empirien i den amerikanske studien, kan muligens tilskrives kulturelle ulikheter. Internasjonale studenter søker ofte støtte hos de med samme etniske bakgrunn (Montgomery & McDowell, 2009; Page, 2019).

Klassen som kontekst er viktig for våre studenter. Her kan faglig samarbeid utvikles på grunnlag av fortrolighet og gjensidig støtte. Vi fant at gjensidighet i *emosjonelle bånd* og gjensidighet i det å ha *omsorg og ansvar* for hverandre var vesentlig for både sosial og akademisk tilhørighet. I vårt materiale kan det virke som den sosiale tilhørigheten ofte er en forutsetning for den akademiske. Studentene ga uttrykk for at gode relasjoner og trivsel er tiltrekningsmomenter for faglig innsats og det å møte til timer. Disse nærværsgrunnene og opplevd tilhørighet stemmer godt overens med tidligere forskning vedrørende det å fullføre en utdanning (Allen et al., 2008; Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009; Tinto, 1987).

Det at sosial tilhørighet kan være en forutsetning for den akademiske, skiller seg fra studien om skolebarnas opplevelse av tilhørighet (Andersen et al., 2019) der akademisk og sosial tilhørighet ble sett som likeverdige komponenter som påvirket hverandre. Også i vårt materiale ser vi at faglig samarbeid kunne ha positiv effekt på sosiale relasjoner. Likevel kan det tenkes at sosial og akademisk tilhørighet har ulik vektning for elever i grunnskolen sammenlignet med voksne lærerstudenter i profesjonsutdanningen.

Det kan hende at årsakene til den sterke betydningen av medstudenter og klassen kan finnes i norsk skolekultur. Med utgangspunkt i skolens lovverk, forskrifter og retningslinjer har vi gjennom mange tiår oppdratt elever til å samarbeide og støtte hverandre, og i dette har klassen vært den naturlige og stabile enheten. Det at lærerstudenter i tredje studieår legger såpass stor vekt på klassefelleskapet, kan bety at lærerutdanningen gjenspeiler verdier i grunnskolenes kultur. I så fall er det i samsvar



med nasjonale myndigheters intensjoner for profesjonsutdanning i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2017; NRLU, 2016). Klassen er derimot sjelden omtalt i internasjonale studier om tilhørighet. Der klassetilhørighet er inkludert i en kvantitativ undersøkelse (Freeman, Anderman & Jensen, 2007), får andre faktorer større betydning for studentenes tilhørighet til universitetet.

Når det gjelder lærerutdannerens forhold til studentene, har vi sammenfattet dette i begrepet *verdsetting*. Noen lærerutdannere skapte det vi kan kalle en konveks himmel over klassen, der relasjoner utviklet seg i en positiv, selvforsterkende spiral; de understøttet et godt klassemiljø, gjenkjente studentene med navn og ga konstruktive tilbakemeldinger. Takhøyden var stor, med rom for å feile, og studentene roser slike lærerutdannere. Vi har ikke sett at verdsetting blir diskutert i studier om tilhørighet i høyere utdanning. Imidlertid kan begrepet, slik det brukes i vår studie, ha likhetstrekk med Wingspread-deklarasjonens (Blum, 2005) omtale av forholdet mellom elevene og de voksne ved skolen. Men selv om deklarasjonen regner positive relasjoner mellom de voksne og elevene som en forutsetning for tilhørighet, legges det ikke eksplisitt vekt på gjensidighet. Vår poengtering av gjensidighet i verdsetting minner mer om gjensidighet slik det beskrives av andre (Noddings, 1984; Sæteren, 2019) i omsorgsrelasjonen mellom lærer og student.

Studenter som ikke opplevde verdsetting på denne måten, var skuffet. De hadde vært i klasser med konkav himmel, der lærerutdanneren kanskje overså verdien i gode dannelsesprosesser. Dette viser betydningen av gjensidighet i samspillet mellom studenter og lærerutdanner. Det er mulig nærhet i student-lærer relasjoner i høyere utdanning kan være mindre påaktet i andre land enn hos oss. Fortellingen om den asiatiske studenten som ble overrasket da professoren brukte vedkommende sitt navn (Slaten et al., 2016a), kan tyde på det. Samtidig fins det andre studier fra USA (Freeman et al., 2007) som viser at professoren bidrar til den enkelte studentens opplevelse av universitetstilhørighet.

Som svar på det andre forskningsspørsmålet kan vi konkludere med at både medstudenter og lærerutdanneren er med og former den enkeltes opplevelse av tilhørighet. Videre støtter funnene en deling i sosial og akademisk tilhørighet (jf. forskningsspørsmål 3), men de to kategoriene

kan ikke ses på som adskilte komponenter. Det er tydelig at sosial tilhørighet virker inn på akademisk tilhørighet og vice versa, tilsvarende det som er beskrevet for elever i grunnskolen (Andersen et al., 2019). Samtidig framstår den sosiale tilhørigheten som mer betydningsfull for studentene. Etter vår vurdering kan en deling i sosial og akademisk tilhørighet gi økt bevissthet om hva som bidrar til lærerstudenters opplevelse av tilhørighet.

## Styrker og svakheter

Studien bidrar med ny og viktig kunnskap om tilhørighet i høyere norsk utdanning. Midtveis i profesjonsutdanningen har lærerstudentene genuine erfaringer med klassen som sosial og akademisk enhet. Det at vi har kvalitative data med studentenes erfaringer gir oss innsikt i en hittil ubeskrevet verden, noe som må anses som verdifullt. Kanskje var det samtaleformen i fokusgruppene som la grunnlag for funnene? I så fall må bruken av fokusgrupper ses som en styrke i studien. Samtidig er vi oppmerksom på at vi kan ha hatt en skjev rekruttering fra studentmassen, ved at de mest engasjerte studentene meldte sin interesse for å delta. Utforming av intervjuguiden ble gjort på bakgrunn av teori og forskernes kjennskap til lærerutdanningen. Her benyttet vi bevisst vår forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015) av utdanningen. Det må også tas høyde for at vår forforståelse har virket inn i de empiriske analysene. For å unngå å bli for sterkt påvirket av tidligere erfaringer, har vi tilstrebet å være subjektivt nysgjerrige i analyse og tolking av empirien. Det at materialet ikke viste likevekt mellom sosial og akademisk tilhørighet, var annerledes enn forventet (Andersen et al., 2019) noe som tilsier at forforståelsen ikke forførte oss når det gjelder forholdet mellom de to kategoriene.

En svakhet kan være at intervjuguiden ikke inviterte til samtaler om lærestedet og øvrige ansatte. Med empiri på dette kunne vi i større grad sammenlignet med internasjonal forskning på feltet. Studiens gyldighet må vurderes av den enkelte leser. Kanskje er det også ved andre utdanningsinstitusjoner forskjeller mellom klasser når det gjelder støttende læringsfellesskap og tilhørighet?

## Avsluttende betraktninger

Våre funn om medstudenters betydning for tilhørighet står i kontrast til mye av det som er publisert om tilhørighet i høyere utdanning de senere årene. Det er jevnt over få og svake spor etter medstudenter i internasjonale publikasjoner (Slaten et al., 2016b), med unntak av tidlige studier med forskere som eksempelvis Tinto (1987). Videre er klassen som sosial og akademisk enhet meget betydningsfull for våre lærerstudenter. I internasjonal forskning om universitetstilhørighet tilegnes klassen liten plass. Her vil vi påpeke at klassens betydning for tilhørighet kan være annerledes i en profesjonsutdanning for lærere sammenlignet med hva undervisningsenheten betyr for studenters tilhørighet i annen høyere utdanning, her til lands så vel som internasjonalt. Men uansett, klassens betydning i vår studie gir viktige signaler om verdien av å beholde mindre undervisningsenheter, som klassen, i norsk lærerutdanning.

Vår studie viser videre at lærerutdanneren er sentral i det å skape gode dannelsesprosesser i klassen, der noen lykkes med å lage en høy, konveks himmel med rom for studenters samspill og vekst, mens andre muligens investerer mindre i det sosiale, noe som kan gi begrenset samspill under en konkav himmel. Heller ikke dette med investering i dannelsesprosesser ser vi særlig omtalt i den internasjonale litteraturen om tilhørighet i høyere utdanning.

Vi vil minne om at de nevnte internasjonale studiene rekrutterer studentinformanter fra universiteter i USA. Noe av årsaken til ulikheter mellom våre funn og øvrige forskningsresultater kan dermed tenkes å bunne i kulturforskjeller mellom norsk og amerikansk høyere utdanning. Men det kan også tenkes at det er forskjeller mellom en profesjonsutdanning for lærere og andre universitetsutdanninger når det gjelder tilhørighet til lærestedet. Det er ønskelig at senere studier her til lands kan undersøke mulige forskjeller i tilhørighet mellom lærerstudenter i profesjonsutdanningen og studenter i andre universitetsutdanninger. Videre hadde det vært nyttig med longitudinelle og komparative studier.

Vi tror en deling i sosial og akademisk tilhørighet kan bidra til økt bevisstgjøring. Ettersom internasjonal forskning er entydig på sammenhenger mellom tilhørighet til lærestedet og akademiske prestasjoner, helse

og ulike mål for velvære (Monahan et al., 2010; Slaten et al., 2016b), må tilrettelegging for studenters tilhørighet gis høy prioritet. Avslutningsvis vil vi understreke at tilhørighet fremmer nærvær i studiet, og reduserer frafall (Allen et al., 2008; Tinto, 1987).

## Referanser

- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A. & Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647–664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Andersen, M., Rønningen, G. E. & Løhre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1333>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Befring, E. (1972). *Ungdom i et bysamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16–20. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apro5/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649–669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (Rapport fra Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 107–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1–10. *BMC Public Health*, 10, 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 73–87. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2. utg.). London: Harper & Row.
- Monahan, K. C., Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: The case for prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3–6.
- Montgomery, C. & McDowell, L. (2009). Social networks and the international student experience. An international community of practice? *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 455–466. <https://doi.org/10.1177/1028315308321994>
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning NRLU. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Page, A. G. (2019). Ethnic enclaves transcending space. Chinese international students' social networks in a European University town. *Asian Ethnicity*, 20(4), 418–435. <https://doi.org/10.1080/14631369.2019.1570816>
- Slaten, C. D., Elison, Z. M., Lee, J.-Y., Yough, M. & Scalise, D. (2016a). Belonging on campus: A qualitative inquiry of Asian international students. *The Counseling Psychologist*, 44(3), 383–410. <https://doi.org/10.1177/0011000016633506>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. & Waters, L. (2016b). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions.

- The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D., Elison, Z. M. & Hughes, H. A. (2014). Eat, Sleep, Breathe, Study: Understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.5195/ehe.2014.117>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Wilson, S. & Gore, J. (2013). An attachment model of university connectedness. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 178–198. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699902>
- Wingspread Declaration. (2004). Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health*, 74(7), 233–234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>

