

Introduksjon: Om ProfILU, antologien og nye utfordringer

Alexander Gamst Page¹, Anne Bonnevie Lund¹ og Audhild Løhre^{1,2}

¹Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

²Senter 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 danning, 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 fengst 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 kunnskapsbygging (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 danningsdebatten 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.

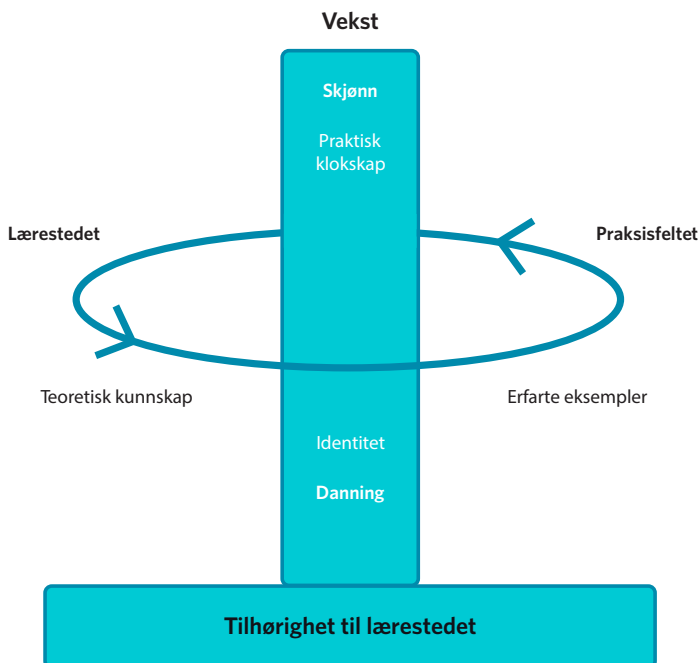
Som datagrunnlag for studien, er det benyttet fokusgruppesamtaler med siste års studenter. Resultater tilsier at studentenes møte med elevene gjenspeiler skjønnsutøvelse. Madsen, Tangen og Løhre knytter dette til kunnskapsformen *fronesis* (Aristoteles, 1953) som de hevder står sterkt innenfor studentenes 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