

# 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 samtalene 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 dannelse: *Kandidaten har inngående kunnskap om læringsteori og barn og unges utvikling, dannelse 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 utøvelse. Denne formen for kunnskap knyttes til handling (Hovdenak, 2014). Den lærende vil gjennom «teknisk» 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 danning i lys av innholdet i kunnskapsformen episteme, for å løfte fram hvordan det epistemiske kunnskapsinnholdet i utdanningen vil ha betydning for studentenes danning.

## Et formalt dannelsesideal

Ifølge Raaen (2004) kan en også anlegge et annet perspektiv i forståelsen av danning 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 formal danning 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 danningstenknningen 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 tenkningen 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>