

# Lærerstudenters beskrivelser og forståelse av egen læring som grunnlag for didaktisk kompetanse

---

av Elsa Løfsnes

Førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Nesna. E-post: el@hinesna.no

Denne artikkelen belyser hvordan en gruppe deltidsstudenter med stor nærhet til praksisfeltet beskriver og forstår sine didaktiske vurderinger. Denne beskrivelsen og forståelsen analyseres som grunnlag for hvordan teori og praksis kan forenes i en meningssskapende læreprosess. Studentenes meningssskapende læreprosesser framstår som forskjellig for integrering av teori og praksis.

## Innledning

I lærerutdanningen skal mange former for kunnskap forenes i en prosess fram mot en autonom forståelse av hvordan undervisning kan tilrettelegges til en elevgruppes utgangspunkt for læring. Autonome læreprosesser er selvstyrende, selvstendig funksjonerende og selvregulerende (Havin 1950). Det er i svært mange sammenhenger uttrykt at læreren er nøkkelen til suksess i skolen. For at læreren skal kunne være nøkkelen til suksess, må de didaktiske vurderingene peke fram mot kortsiktige og langsiktige mål som er forenelige med nasjonale planer og retningslinjer. For å mestre det, trengs en autonom didaktisk kunnskap preget av en forening av forskjellige kunnskapsformer.

Med utgangspunkt i Aristoteles (1999) sine begrep for kunnskapsformer kan en betegne den autonome forståelsen eller kunnskapen som er resultat av den teoretiske aktivitet for *episteme*. *Episteme* er ikke foreskrivende for praksis, men gir beredskap for analytisk innsikt. *Theoria* er andres oppsummerte og generaliserte betraktninger gjort ut fra forskning på handling. I god didaktisk praksis er flere former for praksiskunnskap forenet med *episteme*, slik som *techne*, praktisk-teknisk ferdighet, *fronesis*, en handlingsorientert praktisk-estetisk holdning, og *poiesis*. Gjennom *poiesis* kan kunnskapen tre fram som både håndverk i det tekniske og som kunst i det skapende. *Poiesis* er også knyttet til praksis, men sikter mot mål ut over selve aktiviteten. (Rudjord Unneland, 2009). Aristoteles bruker også begrepet *mimesis*, om læring gjennom etterligning, men ikke kopiering.

Samtidig som vi tilrettelegger for utvikling av kunnskap der forskjellige former for kunnskap forenes i en autonom læringsprosess, er læringen til syvende og sist avhengig av hvordan den som skal lære, vil lære seg (Vygotsky 2004).

I praksisopplæringen befatter studentene seg i hovedsak med praktiske utfordringer forstått gjennom en praksisnær språkbruk (Ulvik 2007; Rasmussen 2008). Spørsmålet blir om alle klarer å forene de forskjellige kunnskapsformer i en reflektert praksis. Når vi snakker om reflektert praksis, snakker vi først og fremst om en type konstruktiv refleksjon som avdekker ekskluderende mekanismer eller utilsiktede effekter av undervisningen (Nerland 2006).

Et sentralt spørsmål blir: *Hvilke kunnskapsformer er det lærerstudentene beskriver og forstår i sine didaktiske vurderinger, og hvilken verdi tillegges de forskjellige kunnskapsformene?*

For å finne svar på dette spørsmålet, ble det undersøkt hvordan en gruppe studenter begrunnet sine didaktiske valg og argumenterte for hvordan den enkelte aktuelle elevgruppes læringsmiljø kunne videreutvikles. De didaktiske utfordringene ble sett i et utvidet didaktikkperspektiv (Bjørndal og Lieberg 1978) der den helhetlige forståelsen av pedagogiske sammenhenger blir framtrepende. Didaktiske utfordringer ble dermed sett i lys av krav til et godt læringsmiljø, der bl.a. relasjonskompetanse (elevaktivisering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger), regjeldelseskompetanse (tydelig ledelse og evne til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler) og didaktisk kompetanse i form av faglig nivå og evne til å formidle faget (Kunnskapsdepartementet, 2008).

På bakgrunn av de forskjellene i kunnskapsformer som ble avdekket i studentenes argumentasjoner, ble det videre gjennomført en spørreskjemaundersøkelse der studentene bl.a. skulle ta stilling til hvordan de betraktet betydningen av læring på høgskolearenaen og praksisarenaen.

## **Læring forstått som konstruktivistisk kunnskapsbygging**

Studentenes læreprosesser ses i forhold til et konstruktivistisk perspektiv på læring der erfaring suppleres med informasjon i en personlig kunnskapsbygging. Wells (1999) framstiller denne læreprosessen som en spiralbevegelse som ender opp med forståelse.

Erfaringstilknyttet læring kan i en utdanningssammenheng skje på to nivåer: som en annenhåndserfaring og en førstehåndserfaring (Methi 2007:178). En førstehåndserfaring er praktisk og konkret, og er knyttet til *techne*, som forteller oss hvilke ferdigheter som kreves.

Det er den praktisk-produktive kunnskapen. Mål fins også i *techne* som ferdighet, og mestres i forhold til hva som er godt eller dårlig (Rudjord Unneland 2009).

*Techne* gir grunnlag for en trygg og sikker yrkesutøvelse, og kan ha innebygde mål uten å foreskrive praksis. Den enkelte student får gjennom førstehåndserfaring et praktisk forestillingsbilde som utgangspunkt for videre forståelse, men kan også ha varierte andre kunnskapsformer som gir grunnlag for personlige refleksjoner over disse erfaringene. Annenhåndserfaringer er erfaringer gjort av andre og kan inngå i en informasjons eller formidlingsammenheng. Slike annenhåndserfaringer kan for studentene fungere som beredskap i situasjoner de kan komme til å møte uten at de selv har gjort de samme nødvendige erfaringene på forhånd (Methi 2007).

Informasjon er tilført kunnskap som skaper et grunnlag for at den enkelte kan utvide sin forståelse av den praktiske utfordringen. I kunnskapsbyggingen forener studenten varierte kunnskapsformer til en autonom forståelse og beredskap for handling. Denne autonome forståelsen danner videre utgangspunkt for videre kunnskapsbygging (Piaget 1955).

Nært knyttet til *techne* ligger *poiesis*, som går på skikkethet i å gjøre undervisningen stadig mer funksjonell og gi trygge resultater. Når *techne* og *theoria* forenes, skapes grunnlag for *poiesis*, å se virkemidlene i forhold til målsetningene, og *fronesis*, å se tilretteleggingen i et verdiperspektiv. *Fronesis* har emosjonelle, fantasimessige og intellektuelle bestanddeler. Noe av kunnskapsformen *techne* framstår imidlertid som en kodifisering av praktisk vitenskap som ligner *episteme* (Rudjord Unneland 2009).

Ifølge Aristoteles er det den formidlede eller erfarte egenarten til kunnskapen som utgjør hvilke kunnskapsformer som inngår i kunnskapsbyggingen. Studenten kan befatte seg med flere kunnskapsformer på de forskjellige læringsarenaene.

Studentenes læreprosesser er analysert i Alfred Schutz (1982) sitt sosiologisk-fenomenologiske perspektiv på forskning. I tråd med Schutz forstås undervisningshandling i lys av den mening den har for det handlende individet selv, hvilke perspektiver studenten anlegger på det som gjøres og hvordan disse perspektivene kan begrunnes. Mål for undervisningsopplegg, og hvilke midler som kan brukes for å nå disse målene, kan ifølge Schutz analyseres som sosialt objektiverte mønstre for atferd og måter å tenke på. I undervisningssammenheng gjenkjenner vi mønstre for læreres metoder for å organisere undervisning. Mønstre for atferd og måter å tenke på interesserer oss som egnede midler til å få fram hensiktsmessige mål. Studenten identifiserer seg også med slike objektiverte mønstre

og tankestrukturer.

Ut fra hvordan studentene beskriver og forstår sine didaktiske vurderinger, kan en forsker som har god kjennskap til praksisfeltet og teoretisk grunnlagsforståelse, ifølge Schutz gjenkjenne typeinndelinger som nevnt ovenfor. I dette tilfellet har forskeren nesten 20 år grunnskoleerfaring og like lang erfaring med lærerutdanning. Forskeren kan likevel ikke forstå handlingene i praksisfeltet på samme måte som de som inngår i den direkte interaksjonen. Forskerens eksisterende bakgrunnsinnsikt vil likevel utgjøre et grunnlag for få studenten til å beskrive og vurdere sine praksiskunnskapsperspektiver.

I tolkningen anvendes også Fensterachers (1994) kunnskapsteoretiske forskningsperspektiv. Fensteracher skiller mellom en praktisk diskurs og en formell diskurs. I en praktisk diskurs avklares en praktisk forståelse på bakgrunn av hvordan undervisningen gjøres. Hvordan forstår studenten sammenhengene mellom de didaktiske vektleggingene slik de mener undervisningen fungerer i det aktuelle læringsmiljøet? Hvordan vurderer de muligheter for videre utvikling? Deretter avklares i en formell diskurs hvordan studenten begrunner og forstår sine praktiske refleksjoner i forhold til «kunnskapsfeltets referanseramme» (Schutz, 1982), det vil i denne sammenhengen si teoretisk nedfelte formelle og i noen sammenhenger også vitenskapsteoretiske perspektiver på didaktiske virkemidler og målsetninger. Hvilke didaktiske vektlegginger mener de kunne vært utprøvd for å få til videre utvikling? Hvordan kan de begrunne disse vektleggingene?

## **Metode**

Utvalget er ni av studentene i egen deltidsklasse i allmennlærerutdanningen, en liten klasse bestående av kun elleve studenter. De resterende to studentene vegret seg på grunn av at de måtte pendle for å delta i datainnsamlingen. Studentenes erfaring med undervisning før de startet i lærerutdanningen var meget begrenset. Én hadde mangeårig erfaring og en annen ett års erfaring fra skole-fritidsordning, og en tredje hadde ett års erfaring som assistent i barnehage. Studentenes alder var 22 til 48 år. Som deltidsstudenter vikarierte alle i kortere eller lengre perioder ved siden av den obligatoriske øvingsundervisningen i studiet.

Dataene bygger på semistrukturerte intervjuer i hvert av de tre siste semestrene, i alt tre intervju med hver enkelt student. Intervjuet hadde, slik Kvale (1997:21) beskriver kvalitative forskningsintervju, som siktemål å innhente de intervjuedes livsverdensforståelse knyttet til didaktiske utfordringer i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø. Gjennomføring av tre intervjuer hadde som siktemål også å få en forståelse av den enkelte students

utviklingsprosess og studentenes opplevelse av egen utviklingsprosess.

Følgende temaer ble drøftet for å klargjøre hvordan studentenes kunne begrunne sine didaktiske valg og hvilke kunnskapsnivåer denne begrunnelsen representerte.

- Hvordan de begrunnet vektlegginger i flere undervisningsopplegg i en utviklingsprosess gjennom de tre siste semestrene med pedagogikkfaget i lærerutdanningen
- Hvordan de analyserte de aktuelle elevgruppens læringsmiljø og muligheter for videre utvikling av læringsmiljøet

Studentene ble stilt de samme spørsmålene, men spørsmålene ble fulgt opp i henhold til de perspektivene den enkelte student framhevet som grunnlag for sin forståelse av praksis. På denne måten skjedde en avklaring av den enkelte students praksiskunnskapsperspektiver. Gjennom intervjuene fikk en også belyst den enkeltes students forståelse av hva som samlet sett ble ansett som betydningsfulle kunnskapsformer for didaktisk forståelse og utvikling.

Intervjuene ble analysert både vertikalt og horisontalt (Miles og Huberman 1994). Det vil si at hvert enkelt intervju først ble sett for seg. Deretter ble de sammenlignet for å lete etter likheter og forskjeller.

At undersøkelsen dreier seg om egne studenter, kan ha påvirket svarene i den grad de gjerne ville framstille seg selv fordelaktig. Intervjuene var imidlertid sterkt konsentrert om avklaring av deres praksisrefleksjoner, deres forståelse og hvordan de selv mente at de hadde kommet fram til denne forståelsen. En grundig klargjøring på praktisk diskursnivå før avklaring av hvordan de ville begrunne og forklare på formelt diskursnivå (Fenstermacher 1994), sikret en åpen og ærlig dialog. Intervjusamtalene ble utført som fortrolige samtaler preget av kjennskap over tid der studentene hadde erfaring med å si det de følte og mente, også om utsagnene ikke tjente til deres fordel.

Langsiktig kjennskap til den enkelte student kunne ha skapt en forutinntatthet, men denne forutinntattheten ble forsøkt satt i parentes. Samtidig skapte denne langsiktige innsikten i den enkelte students utviklingsprosess en utvidet forståelse, og lettet oppfølgingen av spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet.

Undersøkelsen bygger på en liten studentgruppe, og kan derfor bare vise tendenser til at studenter kan innta forskjellige perspektiver på sin kunnskapsbygging. Den kan likevel belyse lærerutdanningens utfordringer med en autonom og integrert kunnskapsbygging.

For å få en nærmere bekreftelse på om studentene hadde forskjellig innstilling til sin didaktiske læreprosess, ble de bedt om å besvare et spørreskjema der de ut fra en firedelt likertskala (Haraldsen 1999) skulle ta stilling til om de var fra «helt enig» til «helt uenig» i påstander som: «En kunne greie seg lenge med læring gjennom erfaringer i praksisfeltet», «Jeg har i pedagogikkundervisningen i lærerutdanningen lært en god del som har direkte overføringsverdi til grunnskolen» og «Å ha et eget pedagogisk grunnsyn har avgjørende betydning for å bli en god lærer». Alle besvarte intervjuet.

## **Studentenes forskjellige uttrykte kunnskapsformer**

Studentene befant seg på forskjellig autonomt integrerte kunnskapsnivåer i sin beskrivelse og forståelse av didaktiske vurderinger. Alle unntatt to av studentene tilkjennega på forskjellig nivå å ha etablert autonomt integrerte kunnskapsformer og at de hadde visjoner for utviklingsmål. To av studentene refererte til praktiske løsninger i aktuell kontekst uten i særlig grad å tilkjennegi personlige visjoner ut over dette. Én av disse to tenderte også til i større grad å fokusere på begrensninger enn muligheter, og avfinne seg med det. Noen sitater er valgt ut for å beskrive forskjellene.

## **Uttrykte integrerte kunnskapsformer som grunnlag for læringsmål og videre utvikling**

De studentene som tydeligst tilkjennega visjoner om kortsiktige og langsiktige mål, ga også uttrykk for i størst grad kritiske beskrivelser og en autonom kunnskapsintegrert forståelse av didaktiske vurderinger. De reflekterte aktivt over didaktiske sammenhenger slik det ble praktisert i aktuelle læringsmiljøer, og hva de kunne tenke seg å satse på for videre utvikling av læringsmiljøene. De ga også uttrykk for stort engasjement i den praktiske og formelle diskursen.

En student påpekte at det var viktig å vise elevene en involverende og imøtekommende forståelse, men at det måtte balanseres i forhold til tydelige krav og strukturert planlegging. Argumentasjonen ble videre knyttet til teorier om læring og sosialisering.

Jeg tror at elevene trenger forutsigbare og tydelige rammer, og at det noen ganger også kan blir for mye fleksibilitet.

Et utsagn ble relatert til betydningen av å engasjere elevene i måldefinering og evaluering av egen læring og samarbeidsprosesser.

Elevene var ikke vant med å vurdere seg selv i samarbeidsprosesser, men de klarte å komme fram til noen prosessmål. De fleste gruppelederne tok sitt ansvar på alvor, og bidro til at det som grunnlag for loggskrivning ble en drøfting av hvordan gruppene hadde fungert.

Et utsagn tilkjenner visjoner om å prøve ut tiltak og virkemidler i undervisningen for å gjøre den mer engasjerende, og for å motvirke problematferd. Utsagnet vitner om en perspektivmessig syntese der flere didaktiske relasjoner ses i sammenheng.

Det blir lett mye fokus på elevenes problemer og møter om problemer i stedet for om å prøve å forebygge problemer.

Et annet utsagn vitnet om visjoner for utvikling i både et kortsiktig og langsiktig perspektiv.

Her ser vi også et teoretisk begrep i argumentasjonen «støttende stillas».

Jeg er nødt til å få en dialog med eleven, og forsøke å forstå hva problemet dreier seg om, i stedet for å bare slå ned på elevens atferd i tide og utide. Det er en vanskelig utfordring, men en må jo prøve. Forøvrig er det jo viktig å forsøke å utvikle et støtteklime i elevgruppene. Det er nødvendig at både lærer og elever fungerer slik at det blir et støttende stillas for eleven.

Noen av disse studentene framhevet særlig den pedagogiske kunnskapen som grunnlag for undervisningsarbeidet:

Å tenke i forhold til pedagogiske utfordringer har blitt mer viktig for meg enn bare å lese.

Uten pedagogikk hadde jeg jo bare vært en assistent.

Ja, faget (pedagogikk) betyr mye i mitt liv. Jeg har generelt blitt «rundere», kommuniserer på en annen måte generelt – heime og overfor folk flest. Er mer opptatt av kompleksitet, og overfører faget til mange situasjoner. Faget er etter hvert lett å forstå i forhold til praksis.

Jeg må være aktiv, må plassere alt i forhold til situasjoner som jeg har opplevd, er som en tørket svamp. Kommer det en dråpe så tar jeg den. Jeg er veldig glad for at jeg valgte dette yrket.

Perspektiver på videre utvikling sto hos disse studentene ikke i noe motsetningsforhold til bevisstheten om begrensninger i eget erfaringsgrunnlag. Aktive bestrebelser for å integrere kunnskapsnivåene utgjorde et grunnlag for selvstendig refleksjon.

Studentene som tilkjennega tydeligste visjoner for utvikling, framstilte sin etablerte didaktiske forståelse som en aktiv refleksjonsprosess. De framhevet også erfaringer med egne barn og i den sammenheng hvilken betydning deres samlede kunnskaper hadde for å analysere og vurdere strategier for utvikling i læringsmiljøer.

### **Uttrykte kunnskapsnivåer som tilkjennega et forenklet perspektiv på læring for læreryrket**

Noen studenter refererte til former for undervisningsorganisering i praksisfeltet uten i samme grad å være opptatt av å analysere grunnlag for videre utvikling. To av studentene var meget tydelige i sin referanse til hvordan de oppskriftsmessig kunne undervise. En av dem refererte til både praksislæreres utsagn og uttrykte holdninger i praksisfeltet for øvrig som tilkjennega perspektiver på hva som var for strevsomt og omfattende å tilstrebe for videre utvikling. På spørsmål om erfaringer med en liten elevgruppe på kun sju elever, fokuserte studenten sterkt på elevenes tilkortkomning og manglende motivasjon:

Engasjementet hos elevene er det jeg vil stille spørsmål ved. Som praksislærer hevdet, er noen av elevene ofte ikke modne nok, og blir «bare med på lasset». Jeg erfarte at elevene måtte direkte ledes inn på oppgaver (...).

En annen student sa:

Erfaringen er at individuelt arbeid fungerer best. Da er det lettere å holde kontrollen. Det blir lett mye uro når elevene skal samarbeide (...).

På spørsmål om hvordan det kunne arbeides for å bedre elevenes læringsmiljø, ble hva som fungerte og hva som ikke fungerte framstilt som motsetninger uten analyse av hva som kunne vært prøvd for å få til en gradvis utviklingsprosess. Denne studenten hadde opplevd å mislykkes med opplegg, og var redd for å mislykkes en gang til. Praksislærers autoritet ble framhevet som forbilledlig, og samtidig knyttet til mål for lærerkontroll som ikke så godt lot seg forene med en langsiktig og gradvis utviklingsprosess. Studenten kunne heller ikke i sin selvstendige praksis i særlig grad redegjøre for utprøving begrunnet ut fra et langsiktige målperspektiv. Dermed ble det problemer med i praksis å anvende teori som studenten kunne redegjøre for.



En annen student argumenterte også ut fra hvordan det ble gjort ved øvingskolen uten å sette fokus på analyse av det som ble gjort. Studenten sa:

Jeg har vennet meg til å lære gjennom praksis fra jeg gikk i praktisk rettet linje i videregående.

I sin selvstendige praksis var studenten også opptatt av å beskrive konkrete undervisningsopplegg uten å mestre å analyse disse oppleggene i et nyansert og mangesidig målperspektiv. Begrensede refleksjoner over læringsmiljøets sammenhenger og muligheter for videre utvikling tilkjennega teoretisk og praktisk læring på nokså atskilte nivåer.

Studentene som i overveiende grad begrunnet sin forståelse ut fra erfaringer med konkrete løsninger i praksisfeltet, sa at de i studiesamlingene heller ikke greide å gå like grundig inn i de pedagogiske drøftingene som mange av de andre studentene gjorde. Den første av de to studentene som i overveiende grad støttet seg på læring i praksisfeltet, uttrykte at selv om det opplevdes nyttig med pedagogiske drøftinger, var det enklest å forholde seg til fag som i større grad enn pedagogikkfaget var faktaorientert. Studenten sa:

I tidligere studieløp meldte jeg meg lett ut når det ble mye diskusjoner, men nå ser jeg at jeg lærer av det (...), du kommer ikke unna det i den her klassen heller. Du må liksom være med og være litt frampå.

Til tross for deltakelse i drøfting og uttrykk for forståelse på et formelt nivå i slike sammenhenger, ble den didaktiske forståelsen overveiende begrunnet ut fra læring i praksisfeltet.

## **Spørreskjemaundersøkelsen bekreftet intervjudataene**

Alle studentene i utvalget syntes engasjert i pedagogikkundervisningen og vurderte pedagogikkundervisningen positivt. Studentene som ikke i særlig grad anvende teoretisk refleksjon tilknyttet de pedagogiske utfordringene, sa også at teori var «selvsagt viktig». Spørsmålet er likevel i hvilken grad de lar den pedagogiske informasjonen inngå som en integrert del i egen kunnskapsbygging. Fortsetter noen i hovedsak å støtte seg på læringen i praksisfeltet? Er den pedagogiske kunnskapen de lærer i lærerutdanningen på den ene siden noe de først og fremst skal kunne til eksamen? Er denne kunnskapen på den annen side noe de ser på som en generell modningsballast mer enn noe de aktivt kan anvende for å analysere praktiske utfordringer, vektlegginger og målsetninger?

Den første studenten som begrunnet sine didaktiske valg ut fra læring i praksisfeltet, sa seg helt enig i påstanden om at en som grunnlag for læreryrket kunne greie seg lenge med læring gjennom erfaringer i praksisfeltet. Den andre som argumenterte ut fra sin læring i praksisfeltet, var litt enig i denne påstanden. Av de øvrige studentene sa én seg litt enig, to sa seg litt uenige og fire sa seg helt uenige i påstanden om at læring gjennom erfaringer i praksisfeltet var tilstrekkelig.

Den ene som sa seg litt enig i den samme påstanden, hadde i intervjuene gitt uttrykk for at egen læringsstil tilsa at det var naturlig først å forsøke å analysere de praktiske utfordringene, og deretter sjekke hvordan teorien stemte med disse utfordringene. I sin argumentasjon brukte studenten verbalt uttrykte «praksisbilder» som ble underbygget med teori. Studenten mente at ved å først analysere de praktiske utfordringene, ble teorien et tydeligere redskap til å analysere praksiserfaringene og læringen mer effektivisert. Denne studenten framhevet verdien av å være kreativt utprøvende i undervisningen. Studenten fikk imidlertid en del skuffende erfaringer på grunn av at utgangspunktet for utvikling ikke ble grundig nok analysert. Han hadde imidlertid tilkjennegitt et forholdsvis integrert kunnskapsnivå for refleksjon.

Begge studentene som tilkjennega at den didaktiske læringen i hovedsak skjedde i praksisfeltet, sa seg også bare litt enig i påstanden om at eget pedagogisk grunnsyn hadde avgjørende betydning for å kunne arbeide utviklingsrettet. De øvrige var helt enige i at pedagogisk grunnsyn hadde avgjørende betydning for å kunne arbeide utviklingsrettet.

Disse to studentene som tilkjennega et noe overveiende praktisk kunnskapsperspektiv i sine didaktiske vurderinger, sa seg litt enige i at de i pedagogikkundervisningen i lærerutdanningen hadde lært en god del som hadde direkte overføringsverdi til grunnskolen. Av de øvrige sa to seg litt enige og fem helt enige i denne påstanden.

## **Drøfting**

Studentene tilkjennega at de i variert grad forholdt seg til mange eller få kunnskapsformer i sin kunnskapsbygging. I den grad studentene støttet seg på begrensede kunnskapsformer, foreviste studenten også svakere engasjement i den praktiske og formelle diskursen. Studentenes visjoner for utvikling og bevissthet om hvordan disse visjonene kunne begrunnes ut fra flere kunnskapsformer, syntes å skape både pedagogisk engasjement og læringsglede.

Integrering av den autonome kunnskapsformen *episteme* og praktiske kunnskapsformer gir tydelig visjoner med hensyn til verdivalg og didaktisk utvikling. Det utgjør et grunnlag for

læreren som nøkkelperson i skolen i forhold til å realisere både kortsiktige og langsiktige mål med læringsaktivitetene. Det utgjør trolig også et grunnlag for den videre livslange læringen som preger læreryrket.

Studentene som beskrev og forstod didaktiske vurderinger ut fra visjoner for videre utvikling, forholdt seg nokså annerledes i sin kunnskapsbygging enn de studentene som inntok et perspektiv på at en som grunnlag for læreryrket kunne greie seg lenge med læring gjennom erfaringer i praksisfeltet. Å erfare at de selv hadde perspektiver som både kunne avvike fra og støtte opp om erfaringer i praksisfeltet, stimulerte tydelig motivasjonen og videre læring. Slik ble hver enkelt student sitt erfaringsgrunnlag og engasjement viktig for en autonom læring.

I det tilfellet der begrensninger fikk mer fokus enn muligheter, ble det didaktiske arbeidet i større grad beskrevet som en teknisk utfordring. Fokus ble overveiende satt på hvordan undervisningen kunne gjøres rent praktisk, og lite på å begrunne sammenhengen mellom didaktiske relasjoner. Dette bidro til å gjøre skillet mellom læringsformene særlig framtreddende.

Studentene i min undersøkelse sine forskjellige perspektiver på egen læring stemmer med Van der Sanden og Teurlings (2003) konklusjon at studenter tolker praktiske erfaringer på forskjellige måter som både begrenser og styrker deres kunnskapsbygging. Van der Sanden og Teurlings sier at noen studenter inntar et objektivistisk perspektiv på sin kunnskapsbygging, mens andre inntar et konstruktivistisk perspektiv. Med et objektivistisk syn på kunnskap er en mer innstilt på å lære rett handling, mens et konstruktivistisk syn innebærer å konstruere sin egen forståelse. Van der Sanden og Teurlings påpeker at studenter med et konstruktivistisk syn på kunnskap i større grad vil vurdere kunnskap fra de forskjellige læringsarenaene i relasjon til hverandre.

Oppfølging i praksisfeltet har vært problematisk i deltidsutdanningene der studentene i praksis har vært spredt over et stort geografisk område. På den annen side synes nærheten til praksisfeltet å økes gjennom at disse studentene hadde en god del vikartimer ut over praksiskravet. Alle studentene påpekte ut fra sitt forskjellige og personlige ståsted at de syntes det å ha selvstendige praksiserfaringer skapte en svært meningsfull læringssituasjon. Studentene som i størst grad tilkjennega integrerte autonome kunnskapsformer, framhevet også i størst grad betydningen av å få selvstendige praksiserfaringer. De framhevet at de syntes de da i større grad «tenkte ut fra seg selv».

Betydningen av selvstendige praksiserfaringer har blitt framhevet av studenter i mange år.

Studentene i Knutsen og Vassli (1993) sin undersøkelse av deltids lærerutdanning framhevet også den selvstendige læringen. Betydningen av å få forholde seg selvstendig i sin erfarings- og refleksjonsprosess har også blitt framhevet som positivt av fulltidsstudenter tilknyttet skoleovertakelsespraksis (Johnsen 2005).

Studentenes framheving av betydningen av selvstendige praksiserfaringer kan forstås ut fra flere perspektiver. For det første utgjør det å stå helt alene i erfaringen og ansvaret med lærerrollen for alle et viktig skritt i egen utvikling som lærer (Rønnestad 2008). Det aktiverer spørsmålet om en er egnet til den profesjonen en har valgt. For det andre tilkjenner det en forståelse av betydningen av en autonom kunnskapsbygging. Denne autonome kunnskapen kan imidlertid likevel romme varierte kunnskapsformer og fungere på forskjellige kunnskapsnivåer.

Sellbjer (2009) viser med henvisning til Dewey at erfaringsbasert tenkning er bunnet i vaner der slutningen kan bygge på enkle og feilaktige forestillinger. Veien fra antakelsen til slutningen er helt enkelt for kort. Han framhever refleksiv tenkning, som er preget av aktive og grundige overveielser i lys av hvilken støtte en kan finne for antakelsene.

Troen på at læring i praksisfeltet langt på veg er tilstrekkelig læring for læreryrket, kan ha virket inn på at noen studenter i liten grad gikk inn for å analysere didaktiske sammenhenger i lys av teoretiske kunnskap. De konkrete didaktiske utfordringene ble da én sak, og formelle didaktiske perspektiver en annen sak. Det er sannsynligvis mulig å eksemplifisere formelle didaktiske perspektiver i forhold til praksis på et annenhåndsnivå uten at kunnskapsformene forenes på et førstehåndsnivå. Schilhab (2007) forklarer hvordan kunnskap kan eksistere på forskjellige nivåer, og påpeker betydningen av den individuelle og livsnære erfaringen i den autonome integreringen av kunnskapsformer. For at praktiske og formelle kunnskaper skal kunne styrke hverandre i konkrete sammenhenger, trengs konkret tilknytning til førstehåndserfaringer. Slik får førstehåndserfaringer en sikrere underbygget refleksjon.

Alle reflekterer på sitt nivå over undervisningserfaringer. Studentene som satte hovedfokus på læringen i praksisfeltet, ga også uttrykk for at de syntes at det var viktig å ha teoretisk kunnskap. Når praksiskunnskapen får en dominerende rolle på bekostning av autonom formelt eller teoretisk begrunnet refleksjon, kan det imidlertid lett utvikles kunnskap på to atskilte nivåer: ett generelt nivå som kan gjengis til eksamen og ett praksisnært og konkret nivå.

Hvis teori eller formell kunnskap ikke aktivt integreres med praktisk forståelse, kan de også

som lærere lett sosialiseres inn i en «skolekode» (Sarason 1980), på den måten at teorien lett glemmes etter en tid i praksisfeltet.

## Konklusjon

Studentene viste forskjellige strategier i egen kunnskapsbygging. For noen ble det læring på to forskjellige nivåer. Disse vedkjente seg også et perspektiv på at praksisarenaen ga tilstrekkelig læring for læreryrket. Læring for læreryrket dreier seg for studenten først og fremst om å mestre de praktiske utfordringene, og det kan være lett å gi kontekstuell, praktisk kunnskap forklart ut fra et «hverdagsspråk» forrang. At studenten også erkjenner egne kunnskapsbegrensninger, er naturlig i den langsiktige læreprosessen som læreryrket krever. Faren er imidlertid at studenten ikke klarer å bevare sitt grunnlag i kunnskapsformen *episteme* i videre utviklingsprosess. Det trengs sannsynligvis sterkt integrerte og autonome kunnskapsformer for at så skal skje.

Dataene viser betydningen av at det i lærerutdanningen arbeides for en integrert forståelse mellom praktiske og teoretiske kunnskaper. Samtidig viser dataene at mange forhold virker inn på i hvilken grad det etableres en autonom læring som integrerer de forskjellige kunnskapsformene. Kontekstuelle forhold på de forskjellige læringsarenaene virker inn. Samtidig formes en som lærer gjennom de mange forskjellige læringskanaler en er åpen for å lære gjennom.

Som lærerutdannere har vi en utfordring med å skape en forståelse av betydningen av alle kanaler og tilnærminger til kunnskapsbygging. Didaktisk læring dreier seg om en helhetlig utvikling som virker inn på både utbyttet i studiet og de perspektiver de inntar på egen læring i starten av yrkesgjerningen. Denne læringen virker også inn på i hvilken grad de gjør læringen til en «livs-lærings»-prosess (Amus 1968) i tråd med skiftende læreplanssystemer og nedfelte målsetninger. Det må tydeliggjøres for den enkelte student at praktiske erfaringer er en nødvendig forutsetning, men at en profesjonell pedagogisk læreprosess avhenger av hvordan studenten forholder seg til disse praktiske erfaringene. Studenten trenger hjelp til å analysere egne kilder til kunnskapsbygging og perspektivene på sin kunnskapsbygging. På denne måten kan studenten bli bevisst betydningen av egne perspektiver på læring. Slik hjelp trenger sannsynligvis å være mer praksisnær enn det var rom for i disse sammenhengene.

Studentenes autonome kunnskapsbygging behøver å utforskes videre. Vi trenger en dypere forståelse av hvordan den enkelte student praktisk og forståelsesmessig forholder seg til forskjellige kunnskapsformer i sin kunnskapsbygging. Lærerutdanningen trenger en utvidet

forståelse av hvordan studentenes forskjellige kunnskapsarenaer bør forholde seg for at en integrering av de forskjellige kunnskapsformene skal kunne gjennomføres.

## Litteratur

Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

Asmus, W. (1968). Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biographie. Bind 1, *Der Denker; 1776–1809*, s. 190–195. Heidelberg.

Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.

Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. I Darling-Hammond, L. (red.), *Review of Research in Education*, s. 3–51. DC, Washington: American Educational Research Association.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam.

Havin, H. (1950). *Psykologisk ordbok*. Oslo: Johan Grundt Tanum.

Johnsen, K. (2005). *Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen: en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna*. Høgskolen i Nesna: Skriftserien Fredrikke, 2005, nr. 8.

Knutsen, K. og I. Vassli (1993). *En bedre lærerutdanning? En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna lærerhøgskole 1987–91*. Høgskolen i Nesna: Skriftserie nr. 19, 1993.

Kunnskapsdepartementet (2008): *Hva fører til læring?* Z:\Hva fører til læring – regjeringen\_no.mht

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Methi, J.S. (2007). *Psychagogi. Fremmedgjøring eller frigjøring? En studie av læreres yrkesidentitet og selvforståelse i perspektiv av virksomhetsteori*. PHD i filosofi. Danmark: Universitetet i Århus.

Miles, M.B. og A.M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.

Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 1/2006.

Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. Translated by Cook, M. London og Henley: Routledge & Kegan Paul.

Rasmussen, J. (2008). Trepartsamtalen. *Unge Pædagoger*, nr. 3, 2008: At lære at være lærer.

Rudjord Unneland, A.K. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/2009

Rønnestad, M.H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sarason, S. (1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Oversatt til svensk av P. Wiking. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Schilhab, T.S.S. (2007). Knowledge for real. On implicit and explicit representations and education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3/2007.

Schutz, A. (1982 ). *Collected papers 1: The Problem of Social Reality*. Utgitt og introdusert ved M. Natanson, med et forord av H.L. v. Breda. Netherland, Hague: Martinus Nijhoff.

Sellbjer, S. (2009). Kunnskapsprocess och kunnskapsprodukt. *Nordisk Pedagogikk*, 3/2009.

Ulvik, M. (2007): Lærerutdanning som danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2007.

Van der Sanden, J. og C. Teurlings (2003). Developing Competence During Practice Periods: The Learner's Perspective. I T. Tuomi-Gröhn og Y. Engström, *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Oxford: Pergamon Press.

Vygotsky, L.S. (2004). Biologiske og sociale faktorer I opplæringen. I G. Lindqvist (red.): *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår*. Århus: Klim.

Wells, G. (1999): *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of Education*. Cambridge: Cambridge University press.