

2

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning

Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere

Hilde Hiim

In this article, attention is drawn towards relevance problems in teacher education concerning insufficient opportunities for student teachers to develop practice based professional knowledge. It is argued that relevant teacher education must build on an epistemological understanding of how professional knowledge is constituted and developed. A dominating rationalist concept of knowledge, implying that theory governs practice, has led to a lack of inner coherence in teacher education, especially between student teachers' campus and field work learning experiences. Additionally, due to a lack of coherence between professional work and research, knowledge in the teaching profession is not sufficiently grounded in professional practice.

The article introduces an action research based, didactic approach to the education of teachers and teacher researchers inspired by pragmatic and critical epistemology. From pragmatic and critical epistemological perspectives relevant teacher education is structured around professional tasks and concepts based on professional experience and critical reflection. To strengthen the practical basis of professional teacher

knowledge, there is a need to educate teachers as researchers who are capable of integrating teaching and research through critical didactic action research.

Innledning

Mangel på profesjonsrelevans og indre sammenheng er en stor utfordring i lærerutdanningen, selv om det blir gjort mye for å møte problemet. En relevant lærerutdanning kan defineres som en utdanning hvor studentene får anledning til å utvikle begynnende profesjonskunnskap. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at relevant lærerutdanning må bygge på en epistemologisk forståelse av hva profesjonskunnskap er og hvordan den utvikles.

Jeg vil først si noe om hva relevansproblemet består i, og presentere forskning som belyser problemet. Deretter vil jeg presentere en aksjonsforskningsbasert, didaktisk tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. Et hovedprinsipp i tilnærmingen er at lærerstudenters og læreres profesjonelle, didaktiske erfaringer i praksisfeltet er grunnlag for utvikling av profesjonsbegreper. På bachelornivå er utdanningen strukturert omkring aksjonslæringsprosjekter hvor studentene lærer å lære av praksis. På masternivå er utdanningen strukturert omkring aksjonsforskningsprosjekter hvor studentene lærer å forske i lærerpraksis.

Epistemologiske perspektiver på profesjonskunnskap og lærerutdanning som har inspirert den aktuelle tilnærmingen, blir så undersøkt og diskutert. Utfordringer som gjelder manglende profesjonsrelevans i lærerutdanning og i forskning relatert til læreryrket, blir først sett i lys av en dominerende rasjonalistisk oppfatning av læreres profesjonskunnskap, hvor teori blir ansett som styrende for praksis. Pragmatiske og kritiske epistemologiske begreper om læreres profesjonskunnskap blir deretter analysert og drøftet. Inspirasjonskilder er primært tolkninger av henholdsvis Wittgensteins (2003), Heideggers (1978) og Habermas' (1999) kunnskapsfilosofi.

Hovedargumenter som trer fram i den epistemologiske analysen, handler om at profesjonsbegreper bare kan utvikles på grunnlag av praktisk erfaring med utøvelse av lærerarbeid. Innholdet i lærerutdanningen bør derfor struktureres omkring autentiske utfordringer studentene møter i praksisfeltet. For å utvikle ny profesjonskunnskap er erfaringsbasert forskning, utført av profesjonelle lærere, nødvendig. Utdanning av lærerforskere bør derfor inngå som en del av lærerutdanningen. Jeg vil argumentere for at aksjonslæring og

aksjonsforskning i form av praktikerforskning (practitioner research) er særlig velegnet når målet er å utvikle profesjonell, praksisforankret lærerkunnskap, og derfor er sentralt i lærerutdanningen.

Til slutt vil jeg sammenfatte og drøfte hindringer og muligheter for relevant lærerutdanning, lærerforskning og utvikling av læreres profesjonskunnskap som kommer fram gjennom den epistemologiske analysen.

Forskning relatert til relevansproblemet

Gjennom de siste tiårene er det blitt rettet et stadig sterkere søkelys mot utfordringer i norsk lærerutdanning som handler om at utdanningen ikke er tilstrekkelig relevant for profesjonsutøvelsen. Studenter har gitt uttrykk for at de ikke ser sammenhengen mellom innholdet i lærerutdanningen og den praktiske utøvelsen av læreryrket. Frafall av studenter er et problem. En del nyutdannede lærere sier at de ikke føler seg godt nok forberedt til lærerjobben, og en del velger å forlate yrket (NNR, 2002, NOKUT, 2006). I studentbarometeret for 2016 kommer det fram at lærerstudenter er blant de som er minst fornøyde med sin utdanning. Flertallet i denne målingen er imidlertid relativt sett fornøyd med arbeidslivsrelevansen, noe som kanskje kan tyde på at utdanningen er i ferd med å bli mer rettet mot lærerprofesjonen enn den har vært tidligere (NOKUT, 2016).

Tradisjonelt har innholdet i lærerutdanningen vært inndelt i fag og disipliner. Innholdet i fagene kan i noen tilfeller bygge mer på fagenes vitenskapstradisjoner enn på analyser av hva slags kunnskap det er behov for i utøvelsen av læreryrket. Det har også vært relativt stor avstand mellom undervisningen i faglig, didaktisk og pedagogisk teori på høgskolen/campus og praksisundervisning på aktuelle skoler. Praksisundervisningen har dessuten hatt relativt lav status og lav økonomisk prioritet. Sammenheng mellom de ulike fagene og disiplinene, mellom læringsarenaene og mellom teoretisk og praktisk innhold har vært og er fortsatt et problem i norsk lærerutdanning (Smeby, 2015). Problemet medfører at det blir vanskelig for studentene å utvikle helhetlig profesjonskunnskap, og at utdanningen oppleves som lite relevant. Det er liknende utfordringer i andre land, for eksempel USA og England (Darling-Hammond, 2006; Grossman mfl., 2008; Little, 2015; Zeichner, 2010).

I Norge er det i de siste årene iverksatt flere tiltak for å møte disse problemene. I nåværende rammeplaner for de ulike lærerutdanningene er det såkalte

profesjonsfaget etablert som et fag som skal være sammenbindende og ha et klart fokus på profesjonsutøvelsen. Rammeplaner og andre formelle retningslinjer framhever tydeligere enn før at utdanningen skal være profesjonsrettet (St.meld. nr. 11 (2008–2009); Nye forskrifter om rammeplaner for lærerutdanning, 2013). Det blir også lagt vekt på å etablere praksisskoler og universitetsskoler som skal bidra til å styrke partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (St.meld. nr. 28 (2015–2016)). Lærerutdanningen skal dessuten styrkes gjennom å bli femårig. Det blir lagt vekt på at den skal være forskningsbasert, og at forskningen skal være profesjonsrettet. På tross av disse tiltakene ser det ut til at profesjonsrelevans fortsatt er en utfordring (Heggen, Smeby & Vågan, 2015).

I en del av forskningen på lærerutdanning blir begrepet «sammenheng» – coherence – benyttet som hovedgrunnlag for å analysere og vurdere kvaliteten på lærerutdanningsprogram (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Smeby, 2015). Begrepet blir definert på litt ulike måter, men det blir framhevet at en felles visjon om gode lærere som preger både undervisningen på høgskolen og praksisundervisningen, er sentralt. Begrepsmessig sammenheng mellom de ulike kursene/fagene på campus pluss sammenheng mellom disse kursene og studentenes erfaringer i praksisfeltet er også vesentlig. I en artikkel fra et omfattende forskningsprosjekt blir data fra fem lærerutdanningsprogram fra ulike land, inkludert Norge / Universitetet i Oslo, analysert og sammenliknet med hensyn til grad av sammenheng (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015). Programmene hadde i noe ulik utstrekning arbeidet gjennom flere år med å utvikle sammenheng ut fra kriteriene ovenfor. Resultatene viste at studentene erfarte en rimelig god sammenheng mellom de ulike kursene/fagene på campus, men at det likevel var behov for å styrke denne. Sammenhengen mellom undervisningen på høgskolen og praksisundervisningen var mindre klar for studentene, og det blir framhevet at det er et betydelig behov for styrking her.

I denne og flere andre artikler framstår det imidlertid som noe uklart hvorfor behovet for sammenheng i lærerutdanningen oppstår, og hvordan helhet og sammenheng kan utvikles (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Smeby, 2015). Det er dessuten vanskelig å forstå sammenheng som et mål i seg selv. Årsaken til uklarhetene er at utdanningens hensikt – å utvikle profesjonskunnskap – ikke er tydeliggjort. I denne artikkelen har jeg derfor valgt å benytte begrepet «relevant utdanning», definert som en utdanning hvor

studentene får anledning til å utvikle profesjonskunnskap, framfor «sammenhengende utdanning». Jeg skal utdype spørsmål om hvorfor behovet for sammenheng oppstår og hvorfor sammenheng er en forutsetning for relevant utdanning, i undersøkelsene av profesjonskunnskap seinere i artikkelen.

Jeg vil først presentere noen hovedprinsipper i en tilnærming til didaktisk, aksjonsforskningsbasert utdanning av lærere og lærerforskere, hvor målet er at studentene skal utvikle profesjonsbegreper med grunnlag i praktisk erfaring. Deretter blir kunnskapsteoretiske perspektiver på relevansproblemet og hvordan det kan møtes diskutert.

En didaktisk tilnærming til relevant lærerutdanning og aksjonsforskning

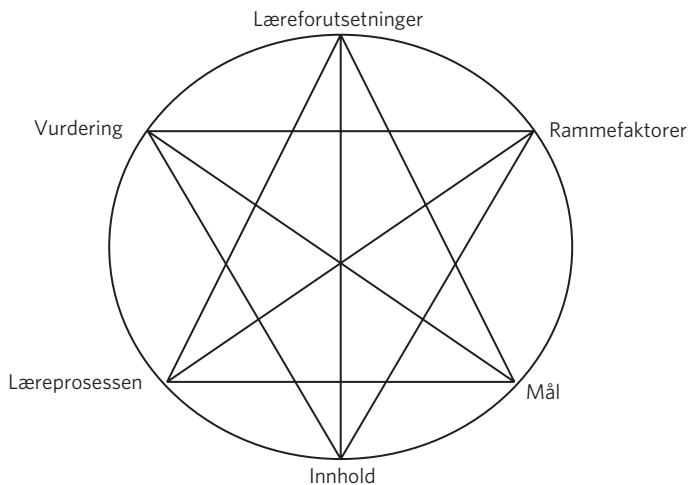
På Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, har vi gjennom flere år arbeidet med en tilnærming til praksisbasert, helhetlig utdanning av lærere og lærerforskere (Hiim, 2010, 2016). Tilnærmingen er inspirert av Stenhouse-tradisjonen for lærerforskning og aksjonsforskning. Aksjonsforskning og lærerforskning har for øvrig vært nærmest synonymt i engelsk utdanningsforskning, selv om det finnes flere tilnærminger til aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991, 1998; Kemmis, 2012; Stenhouse, 1975, 1988).

Relevant utdanning og aksjonslæring på bachelornivå

Et grunnleggende prinsipp i utdanning på bachelornivå er systematisk samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet gjennom hele studiet. Utgangspunktet for lærerutdanningen er analyse av lærerens yrkesutøvelse, av sentrale profesjonsoppgaver og kvalifikasjonsbehov. Det blir lagt opp til at lærerutdannere på høgskolen, studenter og praksislærere samarbeider om å analysere lærerens samfunnsmandat og yrkesfunksjoner med utgangspunkt i rammeplan og fagplan for studiet. Hensikten er å oppnå en felles forståelse av målet med lærerutdanningen og bidra til at utdanningsinnholdet og læreprosessen blir strukturert omkring sentrale profesjonelle yrkesfunksjoner og -oppgaver (Hiim & Hippe, 2001).

Praksis blir ansett som en kjerne i lærerutdanningen, og et hovedprinsipp er at arbeidet på høgskolen i stor grad er relatert til forberedelse, oppfølging og etterarbeid av praksis. Didaktikk har en integrerende funksjon når det gjelder utdanningsinnholdet, og blir definert som «praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdanning, undervisning og læring» (Hiim & Hippe, 1993, s. 99). Poenget med definisjonen er å få fram at læreres profesjonelle virksomhet dreier seg om didaktikk – dvs. om å planlegge, gjennomføre, vurdere og ikke minst *utvikle* utdanning, undervisning og læring. Didaktiske begreper kan anses som konstituerende begreper i læreres profesjonskunnskap. En didaktisk modell bidrar til å visualisere didaktiske grunnbegreper og forholdet mellom dem:

Innholdet i de didaktiske grunnbegrepene er ikke og blir aldri gitt – det dreier seg om generelle kategorier som blir fylt med innhold i lærerstudenter og læreres møte med både konkrete praktiske situasjoner og kunnskapsteoretiske, pedagogiske og faglige teorier. Begrepene fungerer likevel som viktige analyseredskaper fordi de fokuserer direkte på læreres undervisningsoppgaver. De gjør det mulig å reflektere over og identifisere gode og dårlige sammenhenger mellom for eksempel de ulike elevenes personlige, faglige og sosiale læreforutsetninger og faglige mål for læreprosessen, mellom innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, osv. Didaktiske begreper bidrar til å skape et profesjonelt fokus i lærerutdanningen og i læreres arbeid, samtidig som de



Figur 2.1 Didaktisk relasjonsmodell (Hiim & Hippe, 1989, etter Bjørndal & Lieberg, 1978).

inviterer til stadig utvikling gjennom forbedring av didaktiske relasjoner i ulike kontekster.

Det blir lagt vekt på at didaktiske begreper blir benyttet som et felles begrepsapparat av pedagogikk-lærere, faglærere, praksislærere og studenter. På høyskolen gjennomfører studentene øvelser hvor de underviser hverandre og analyserer erfarte undervisningssituasjoner ut fra didaktiske kategorier. I praksisundervisningen blir de samme hovedbegrepene benyttet i analyse av praksislærernes og studentenes egen undervisning. Studentene blir oppmuntret til å identifisere didaktiske utfordringer og situasjoner som kan forbedres. De gjennomfører og dokumenterer små og større utviklingsprosjekter hvor de prøver ut og vurderer forbedringer i tett samarbeid med elever. Hensikten er at studentene gjennom fortløpende og gradvis mer avanserte utviklingsprosjekter lærer å analysere, lære av, utvikle og forbedre praksis.

Utfordringer som studenter og praksislærere arbeider med i praksis, blir systematisk fulgt opp i undervisningen på høyskolen. Hensikten er at teorier og begrepsrammer fortløpende blir relatert til didaktiske erfaringer i praksisfeltet. På denne måten kan teoretisk og praktisk innhold i didaktiske, pedagogiske og faglige begreper utvikles som en helhet, med autentiske utfordringer i praksis som utgangspunkt. Skriftlig dokumentasjon av utviklingsprosjektene skal vise hvordan lærerstudentene identifiserer sentrale profesjonelle utfordringer av didaktisk, faglig og pedagogisk karakter, og hvordan de møter og vurderer utfordringene.

Utdanningen på bachelornivå er i stor grad organisert omkring studentenes utviklingsprosjekter. Et hovedanliggende er at studentene utvikler en forskerholdning til lærerpraksis, men de har ennå ikke lært å gjennomføre og dokumentere sine prosjekter på en forskningsmessig kvalifisert måte.

Relevant utdanning og aksjonsforskerutdanning på masternivå

Også i utdanning på masternivå er samarbeid mellom høyskole og praksis-skole sentralt. På bachelornivå har studentene lært å lære av og å utvikle praksis gjennom det jeg vil kalle aksjonslæring. På masternivå er målet at studentene skal videreutvikle sin profesjonelle lærerkompetanse samtidig med at de lærer å *forske* i lærerpraksis. Et hovedanliggende er at studentene lærer å bidra til å utvikle praksisbasert profesjonskunnskap. Tanken er at profesjonelle lærere

selv er de nærmeste til å utvikle innhold i profesjonsbegreper og ny, relevant profesjonskunnskap (Stenhouse, 1975; Hiim, 2010). Dette kan gjøres gjennom forskningsbaserte utviklingsprosjekter hvor lærere identifiserer sentrale profesjonelle utfordringer og systematisk prøver ut, vurderer og dokumenterer hvordan utfordringene kan møtes. For at lærerstudenter på masternivå skal kunne forske i lærerpraksis, kreves det god tilgang til praksisfeltet. Jeg har erfart at deltidsstudier skaper særlig gode muligheter, siden studentene her er i arbeid og kan gjennomføre forskningsbaserte utviklingsforsøk i sin lærerpraksis. På heltidsstudier kan studentene gjennomføre slike forsøk i samarbeid med kolleger på praksisskolen.

Utgangspunktet for studentenes prosjekter på masternivå er didaktiske utfordringer av generell interesse for lærerprofesjonen. Noen temaer det er blitt forsket på, er for eksempel: utvikling av opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag, praksisbasert innhold i matematikk, elevmedvirkning i vurdering. En definisjon av didaktisk aksjonsforskning er følgende: «forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å utvikle kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 48).

Den enkelte masterstudent har ansvar for å lede og gjennomføre et større aksjonsforskningsprosjekt som grunnlag for sin masteroppgave. Prosjektets tema, mål og problemstilling blir diskutert med skoleleder, kolleger, elever og andre potensielle deltakere med henblikk på forankring. Den aktuelle utfordringen blir relatert til læreres samfunnsmandat slik det er omtalt i læreplaner og andre styringsdokumenter, og belyst gjennom didaktisk, pedagogisk og faglig litteratur. Studentene utformer en overordnet plan for utviklingsaktiviteter i nært samarbeid med alle som deltar. Det blir planlagt hvordan data om utviklingsprosessen skal samles inn og analyseres. Dokumentasjonen i masteroppgaven skal tilfredsstillende forskningsmessige kriterier for gyldighet og pålitelighet i denne typen aksjonsforskning. Sentrale kriterier er bl.a. at dokumentasjonen viser konkret hva som er gjort for å møte den aktuelle utfordringen, og hvilke profesjonelle muligheter og hindringer som er avdekket. Dokumentasjonen skal også vise hvordan samarbeidet med involverte parter har foregått gjennom prosessen, og gi uttrykk for de ulike deltakernes, ikke minst elevenes, opplevelse og synspunkter (Hiim, 2010).

Lærerutdannernes oppgave i masterutdanningen er å bidra med teori- og metodekunnskap som blir systematisk relatert til studentenes prosjekter gjennom veiledning, diskusjoner og forelesninger.

Vi har også gode erfaringer med at lærerutdannere på høyskolen samarbeider med masterstudenter og praksisskoler/lærere om å organisere større prosjekter som omhandler en felles overordnet problemstilling. Masterstudentene inngår som forskningspartnere og leder og dokumenterer selvstendige delprosjekter på utvalgte skoler. Lærerutdannernes rolle er å lede prosjektet og dokumentere resultater fra prosjektet som helhet (Hiim, 2013).

Et hovedargument for den formen for aksjonslæring og aksjonsforskning som er skissert ovenfor, er at læreres profesjonsbegreper og profesjonskunnskap nødvendigvis må utvikles med grunnlag i profesjonell utøvelse og lærerfaring. For å utvikle læreres individuelle og kollektive profesjonskunnskap må lærere forske i sin praksis. Dette argumentet blir brukt i en god del av teorien om lærerforskning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991, 1998; Kemmis, 2012; Stenhouse, 1975). Kunnskapsteoretiske begrunnelser for at lærere forsker i sin praksis, er imidlertid varierende og til dels sprikende. Vår didaktiske tilnærming har grunnlag i pragmatisk og kritisk teori om profesjonskunnskap og i kritikk av et ensidig rasjonalistisk kunnskapsbegrep. Jeg vil analysere noen sentrale epistemologiske begreper som kan belyse bakgrunnen for relevansproblemer og hvordan læreres profesjonskunnskap kan utvikles.

Relevansproblemet i lys av et rasjonalistisk kunnskapsbegrep

Relevansproblemet og mangel på sammenheng mellom praktisk og teoretisk innhold i lærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger har blitt analysert i lys av et ensidig rasjonalistisk, teknologisk kunnskapsbegrep av ulike kunnskapsteoretikere (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Molander, 1997; Schön, 1983, 1988; Stenhouse, 1975, 1988). En teknologisk oppfatning innebærer at kunnskap blir forstått som avbildning av gitte enheter i verden, relatert til hverandre gjennom lovmessigheter (Molander, 1997). Forholdet mellom teori og praksis blir ansett som et slags en-til-en-forhold mellom et kart og et terreng (Smeby, 2015). Det er en oppfatning av at gitte, generelle begreper og begrepsstrukturer kan overføres gjennom verbale formuleringer og så anvendes i praksis. Dette innebærer at disiplinbasert kunnskap, for eksempel pedagogisk psykologi,

sosiologi, didaktikk, osv., kan læres på høgsolen først, for så å anvendes i lærerpraksis. Et teknologisk kunnskapsbegrep har en tendens til å innebære et systematisk skille mellom teoretiske og praktiske arenaer for læring og kunnskapsutvikling. I lærerutdanningen har det vært og er fortsatt ofte et relativt skarpt skille både mellom ulike fagdisipliner og mellom teoriundervisning på campus og praksisundervisningen, noe forskningen som er referert til foran bekrefter.

En teknologisk forståelse av forholdet mellom teori og praksis er også forbundet med et institusjonalisert skille mellom profesjonsutøvelse og forskning. Det blir ansett som universitets- og høgscoleforskernes oppgave å utvikle teori, mens lærernes oppgave er å anvende teorien. En definisjon av didaktikk som har hatt og fortsatt har innflytelse i Norge, illustrerer dette: Didaktikk er «teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning» (Gundem, 1998, s. 38). Definisjonen innebærer at det er universitetsforskernes oppgave å utvikle didaktisk teori, mens lærernes/praktikernes oppgave er å bruke den. Denne typen oppfatning har en tendens til å medføre en mangel på kunnskapsutvikling, forskning og utdanningslitteratur basert på profesjonell praksis, som igjen fører til relevansproblemer i lærerutdanningen. Et vanlig valg av synonym for didaktikk har også vært *undervisningslære* (Engelsen, 2012). I forskningen på lærerutdanning som er referert foran, er avstand mellom profesjonsutøvelse og forskning i liten grad nevnt eller problematisert.

Tilnærmingen til lærerutdanning som er presentert foran, bygger på en oppfatning av at læreres profesjonskunnskap ikke kan utvikles som en «sum» av vitenskapsdisipliner, en «sum» av teoretisk og praktisk kunnskap eller som «anvendt» teori. Målet er at studentene skal utvikle profesjonskunnskap gjennom en lærerutdanning hvor utdanningsinnholdet er forankret i analyser av profesjonsoppgavene, i studentenes praksiserfaringer og i didaktiske hovedbegreper, snarere enn i atskilte teoretiske disipliner. Didaktikk blir forstått som læreres profesjonelle undervisningsvirksomhet, og det blir lagt vekt på at kunnskap om virksomheten må utvikles gjennom utviklingsarbeid og aksjonsforskning utført av profesjonelle lærere. For å underbygge og kritisere en slik tilnærming er det viktig å gjøre kunnskapsteoretiske undersøkelser av læreres profesjonskunnskap. Jeg vil i fortsettelsen undersøke hvordan pragmatisk kunnskapsteori kan belyse relevant lærerutdanning og lærerforskning.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av pragmatisk kunnskapsfilosofi

Pragmatisk kunnskapsfilosofi og tolkninger av bl.a. Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978) har inspirert vår didaktiske tilnærming til lærerutdanning og lærerforskning (Hiim, 2010, 2016). Jeg vil undersøke hvordan epistemologiske begreper hos Wittgenstein og Heidegger kan belyse utvikling av læreres profesjonskunnskap.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Wittgenstein

Wittgensteins kunnskapsfilosofiske utgangspunkt kan dels forstås som en kritikk av en rasjonalistisk, teknologisk oppfatning av språk og læring. Wittgensteins (2003) spillmetafor forstår læring og erfaring som levende aktivitet, som praksis med grunnlag i livsformer som utvikles og endres. Ord og begreper er vevd inn i en livsform eller en kontekst, for eksempel konteksten som lærer. Å forstå et begrep er å ta del i en kontekst. For eksempel vil begrepet «elevenes læreforutsetninger» ha betydning i en konkret utdannings situasjon i forhold til andre begreper, og begrepets betydning varierer med konteksten.

Erfaring omfatter fra Wittgensteins perspektiv en helhet av handling, sansning, følelser, forståelse, vilje og språk. Involvering, sensitivitet og instinkt er like viktig som teoretisk og intellektuell fornuft. Kunnskapen er i kroppen, i vår måte å se på, i profesjonskulturen og i utdanningskulturen. Hans helhetlige oppfatning av erfaring og språk framhever situasjonen som sentral meningsenhet og betydningen av å lære gjennom eksempler. Wittgenstein peker mot nødvendigheten av å delta i praktisk virksomhet, i de daglige «spillene» som begreper har grunnlag i. Det kan for eksempel være «spillet» som lærer. Nødvendigheten av å *visé*, av eksempler, har ikke bakgrunn i en mangel på generelle forklaringer. Generalisering innebærer en form for meningstap (Dreyfus, 1991). Eksempelets betydning er ikke primært eller bare å vise det generelle, men å vise variasjonen i betydningen av et begrep, for eksempel begrepet «elevenes læreforutsetninger» eller «vurderingsformer» (Janik, 1996). For at lærerstudenter skal få innsikt i didaktiske begreper, kreves erfaring med begrepene i praktiske situasjoner.

Å forstå et begrep er ifølge Wittgenstein å kunne bruke det. Bruk av et ord eller et begrep, for eksempel «elevenes læreforutsetninger», er forbundet med en form for bedømmelse som kommer til uttrykk i handling i ulike situasjoner. Dømmekraft i form av begrepsregulert handling kan anses som primært i forhold til det å kunne uttrykke verbale påstander om situasjonen. Bruk av begreper krever øvelse. Lærerstudentene må for eksempel få anledning til å bedømme elevenes læreforutsetninger i mange ulike situasjoner. Læring vil si å utvikle fortrolighet med bruk av profesjonelle begreper, å handle i meningsfylte kontekster og å bruke relevante ord.

Et spill har nødvendigvis en hensikt. For å forstå spillet og praksisen, for eksempel som lærer, er det nødvendig å være innforstått med hensikten. Øvelse og erfaring, for eksempel i begrepet «elevenes læreforutsetninger», må være klart relatert til den grunnleggende hensikten, i vårt tilfelle til lærerprofesjonens samfunnsmandat, oppgaver og verdier. Læring innebærer å oppdage likheter og ulikheter som er relevante for de praktiske oppgavene eller «spillene». Studenter som lærer didaktikk, må i varierte situasjoner møte elever med ulike læreforutsetninger, ulike rammebetingelser, ulike mål, ulikt innhold, ulike arbeidsmåter og vurderingsformer. Dette er nødvendig for å forstå forholdet mellom de didaktiske kategoriene som utgjør undervisningssituasjonen, og utvikle kloke måter å handle på. For å lære et spill er det nødvendig å bli vist av noen som kan det og har andre erfaringer enn en selv. Samtale og refleksjon over spillets utfordringer sammen med kolleger er en forutsetning for læring, ingen kan lære et spill alene.

Wittgenstein avviser at begreper kan defineres av absolutte generelle strukturer. Praktisk kunnskap innebærer ikke å anvende teoretiske definisjoner, begreper eller påstander i spesifikke situasjoner, det kan ikke utvikles gjennom å anvende generelle regler på spesielle tilfeller (Janik, 1996). Relevansproblemer i lærerutdanningen har sammenheng med at man ikke er tilstrekkelig oppmerksom på hvordan begreper konstitueres gjennom regelmessig praktisk erfaring.

I lys av Wittgensteins spillmetafor er det bare mulig å studere praksis fra innsiden – man kan bare forstå og utvikle et begrep, for eksempel «elevenes læreforutsetninger», gjennom å bruke det. Læreres profesjonskunnskap kan anses for å bestå av kompetanse i en rekke sammenhengende, beslektede spill med en grunnleggende hensikt knyttet til lærerens oppgaver og mandat. Spillene læres, forstås og utvikles gjennom å delta i lærerpraksisen og erfare sentrale eksempler.

Sett i lys av spillmetaforen krever undersøkelser som handler om å utvikle og dokumentere læreres profesjonskunnskap en fortrolighet med «spillene», tilegnet gjennom øvelse og erfaring. Dette er et argument for at lærere blir forskere. Forskningen dreier seg om å utvikle, beskrive og forklare ulike typer utdannings- eller lærer «spill» som omhandler sentrale profesjonsoppgaver og -begreper. Det kan for eksempel dreie seg om «elevmedvirkning», «opplevelsesbasert læring i samfunnsfag» osv. Hensikten vil være å studere begrepene slik de blir brukt, og videreutvikle dem sammen med deltakere i den aktuelle konteksten. Lærerforskeren gjør for eksempel forsøk med å utvikle og forbedre elevmedvirkning eller opplevelsesbasert læring sammen med elevene. Hensikten er å utvikle betydningen av begrepene og vise andre profesjonelle lærere og lærerstudenter hvordan de kan praktiseres. Målet er ikke å komme fram til en entydig beskrivelse av lærerens praksis og dens struktur. Det er ikke mulig å «forklare» praktiske profesjonelle begreper, for eksempel «opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag», man må gi eksempler på hvordan det kan gjøres. Å utvikle og dokumentere eksempler på hvordan sentrale profesjonelle utfordringer kan møtes og hvordan oppgaver kan gjennomføres, er en hovedhensikt i vår tilnærming til lærerforskning.

Wittgenstein understreker at eksempelet ikke er et middel til forklaring i mangel av noe bedre. Ord har en familie av betydninger – for eksempel ord som «elevmedvirkning» eller «opplevelsesbasert læring». Det er nødvendig å *vise* hvordan ordene kan brukes, eller hvordan spillet «elevmedvirkning» kan spilles. «Å vise» er derfor som tidligere nevnt et sentralt gyldighetsprinsipp i vår tilnærming til lærerforskning. Dokumentasjonen av utviklings-/aksjonsforskningsprosjekter som blir gjennomført, skal vise hvordan sentrale profesjonelle utfordringer kan møtes, hva lærere og elever gjør og opplever, og hvilke hindringer og muligheter som blir avdekket. Hensikten med forskningen er å utvikle og dokumentere en form for paradigmatisk eksempler som andre lærere og lærerstudenter kan lære av, og bidra til å utvikle innhold i sentrale profesjonsbegreper. Gode forskningsbaserte eksempler viser sentrale begreper og sammenhenger som gjelder utdanning og undervisning på ulike felt.

Wittgenstein er også opptatt av forholdet mellom hva slags erfaringsaspekter som kan formuleres, hvordan de kan formuleres, hva som kommer til uttrykk gjennom handling og hva som kan vises gjennom kunstneriske uttrykk. Et krav til eksempler som utvikles i lærerforskning er at de uttrykker

mangfoldet i elevers og læreres erfaring gjennom språk og bilder som omfatter både forståelsesmessige, handlingsmessige og følelsesmessige aspekter.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Heidegger

Heidegger (1978) kritiserer rasjonalistisk epistemologi for en misforstått reduksjonisme der alt som er, fundamentalt blir redusert til objektivt gitte enheter som kan «avbildes» i vår erkjennelse. Heidegger forstår erfaring, læring og kunnskapsutvikling som en del av vår menneskelige livsform. Hans verkstedmetafor sammenlikner menneskelig erfaring med arbeid i et verksted hvor alt har en funksjon og en hensikt. Vi bruker for eksempel en hammer for å sette inn vinduer i et hus for å beskytte folk mot vær og farer. Bruk av ting og begreper er alltid knyttet til hensikter, funksjoner og kontekster som alltid er der i vår eksistens og vår kultur. «Å vite hvordan» er grunnleggende, «å vite at» er sekundært.

Verkstedmetaforen framhever at erfaring og læring blir eksplisitt når vi møter en utfordring eller et problem, for eksempel en hammer som er for tung, eller en undervisningsmetode som ikke fører til læring. Vi får da en mer eksplisitt forståelse av hammeren og dens egenskaper, eller av undervisningsmetoden. Oppdagelse og innramming av problemer som erfares i konkrete situasjoner og kontekster, er et grunnleggende utgangspunkt for læring. Handlinger og begreper får mening gjennom meningsfylte kontekster som vi er involvert i. Begrepet «elevenes læreforutsetninger» eller «undervisningsmetoder» får for eksempel mening i forhold til undervisningssituasjonen som helhet og det aktuelle problemet. Vi lærer gjennom å bruke og å gjøre, gjennom intensjoner relatert til involvering, følelser og sanser. Fenomener og begreper har mening relatert til funksjoner og oppgaver. Vi er opptatt av vår praksis, og så oppstår et problem som krever overveielse og refleksjon. Praktisk overveielse skjer gjennom en form for samtale med og utprøving i situasjonen. Vi reflekterer aldri over alle sider ved arbeidet vårt, for eksempel over alle sider ved undervisningen, det ville ikke være mulig (Dreyfus, 1991). Vi reflekterer over problemer og utfordringer, for eksempel en hammer som er for tung, eller en undervisningsmetode som ikke fungerer godt.

Sett ut fra Heideggers verkstedmetafor for erfaring og læring er det viktig at lærerstudenter får anledning til å delta i praktisk lærerarbeid fra starten av utdanningen – at de så å si får være med i verkstedet der arbeidet skjer.

Dette er nødvendig for å forstå arbeidets hensikt, hvordan det blir utført og hva slags problemer som oppstår. Studentene må «vite hvordan» for at «å vite at» skal kunne ha mening. De må få anledning til å utforme sine egne prosjekter hvor de møter reelle utfordringer som de reflekterer over sammen med kolleger og lærerutdannere. Utviklingsprosjekter hvor studentene får anledning til å tolke og ramme inn utfordringer i sin praksis og prøve ut endringer, er sentralt i den didaktiske tilnærmingen foran, og kan fra et pragmatisk perspektiv anses som en grunnleggende arbeidsform i lærerutdanningen. Studentenes erfaringer i slike prosjekter kan anses som et nødvendig fundament i utvikling av profesjonsbegreper.

Heidegger framhever viktigheten av å undersøke dagligdags aktivitet. Praksis involverer fortolkninger, for eksempel av å være lærer og av lærerens profesjonelle oppgaver. Sett fra et Heidegger-inspirert perspektiv er det viktig at forskning som gjelder læreres profesjonsutøvelse er basert på læreres daglige profesjonelle virksomhet, på funksjoner og oppgaver som blir utført i samarbeid med elever og kolleger. Forskningen omhandler læreres tolkninger av sentrale praktiske profesjonelle utfordringer og begreper, og utøves som en slags prøving, feiling og utvikling av praksis på det didaktiske feltet sammen med deltakere i utdannings- og undervisningssituasjonen. Lærerforskeres og elevers tolkninger av for eksempel «elevmedvirkning i vurdering» eller «opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag» kommer til uttrykk gjennom eksempler på hva som blir gjort, som også viser de ulike deltakernes opplevelse og refleksjoner i den aktuelle konteksten. Slike eksempler viser hva sentrale profesjonelle begreper kan bety, og hvordan de kan praktiseres. Dokumentasjon av denne typen eksempler kan fungere som profesjonelle eksempler i utdanning av nye lærere.

Heidegger framhever at erfaring er konstituert av helheter av involvert følelse, forståelse og handling. Involvering og engasjement er grunnlaget for hva vi ser og opplever som for eksempel lærere. Folk som ikke er involvert i en praksis, vil nødvendigvis se det som foregår i et annet perspektiv enn de som er det. Dette kan være et argument for at lærere forsker i sin praksis. Lærerforskeres beskrivelser av sin profesjonelle praksis gjør deres tolkninger av sitt samfunnsmandat og sine oppgaver synlig for andre og kan være en kilde til videre profesjonell læring og utvikling.

Heidegger ser verden som en livssammenheng. Ting er ikke primært «nøytrale objekter», men inngår i bruks- og meningssammenhenger. Teori i

tradisjonell forstand innebærer en reduksjon av kontekstuell mening. Teorien kan ikke i seg selv gi meningen tilbake, og kan ikke forklare betydningen av for eksempel begrepet «elevenes læreforutsetninger» – begrepet må erfares. For at generelle begreper og teorier, for eksempel psykologiske teorier som kan kaste lys over «elevenes læreforutsetninger», skal ha mening, må de fra et pragmatisk perspektiv systematisk relateres til studentenes erfaringer i en form for dialog med praksisfeltet. Dialog mellom generelle begreper og konkrete situasjoner kan bidra til å synliggjøre hva generelle begreper praktisk kan bety, til å utvikle og endre innhold i begrepene og til å utvikle og endre praksis. Slike dialoger er viktige i lærerutdanningen og lærerforskningen. En del teorier som tradisjonelt blir benyttet i lærerutdanningen, er utviklet i kontekster som ikke omhandler utdanning og undervisning. Det er viktig å vurdere hvilke begreper og teorier som er hensiktsmessige å relatere til lærerkonteksten og inkludere i lærerutdanningen og i forskerutdanning av lærere.

Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning i lys av Habermas

En innvending mot pragmatisk kunnskapsteori kan være at praksiser framstår som til dels lukkede enheter som bare kan forstås og utvikles innenfra (Apel, 1980). I så fall vil kommunikasjon og læring på tvers av praksiser være vanskelig. I den grad praksis, for eksempel lærerpraksis, primært blir forstått og utviklet innenfra, kan det dessuten ifølge Habermas (1999) være en fare for at den i stor grad blir styrt av eksisterende tradisjoner og strukturer som blir tatt som en selvfølge. Utvikling og forskning i læreryrket kan bli bundet av eksisterende premisser og bli for lite grenseoverskridende (Carr & Kemmis, 1986; Nielsen, 2013).

En del av svaret på denne kritikken kan som antydnet ovenfor være at språkspill, praksiser og profesjonsbegreper består av kompliserte, men til dels også beslektede mønstre som handler om menneskers deltakelse i verden på ulike felt og måter. Overlapper og slektskap kan i noen grad gjøre det mulig å forstå og lære av «fremmede» praksiser, slik at for eksempel lærerprofesjonen kan lære av andre profesjoner. Sett fra et pragmatisk perspektiv kan vi likevel aldri forstå det fremmede annet enn på bakgrunn av noe vi har deltatt i og er fortrolig med. Deltakelse i lærerpraksiser er fundamentet for kommunikasjon og utvikling av lærerprofesjonen.

Habermas' anliggende i teorien om kommunikativ handling er å skape et grunnlag for kritikk og utvikling av sosial praksis, for eksempel utdannings- og undervisningspraksis. Han framhever at praksis har ulike hensikter og interesser knyttet til ulike typer handlinger. De ulike interessene og handlingstypene har ulike gyldighetskrav som hviler på ulike forutsetninger. Målrettet, instrumentell handling er resultatorientert. Læreren forsøker for eksempel gjennom et bestemt innhold og bestemte metoder å oppnå definerte resultater i klassen. Gyldighetskravet er om handlingen er virksom eller effektiv, og forutsetter en delt objektiv verden. En annen handlingstype er samtale, hvor gyldighetskravet er om det som påstås av for eksempel læreren er sant, noe som også forutsetter en delt objektiv verden. Verdi- og normregulert handling har som gyldighetskrav at det som blir gjort og sagt er riktig og rettferdig ut fra normer som forutsetter en delt sosial verden. Dramaturgisk handling er Habermas' uttrykk for ekspressive handlinger. Gyldighetskravet her dreier seg om hvorvidt det som blir sagt og gjort av for eksempel lærere og elever i en undervisningssituasjon er oppriktig, og forutsetter en subjektiv relasjon menneske-verden.

Fra Habermas' perspektiv er kritisk vurdering ut fra disse gyldighetskriteriene vesentlig for å avdekke uhensiktsmessige praksiser og skape grunnlag for endring. Den didaktiske forståelsen av lærerpraksis som er presentert foran innebærer en oppfatning av at utdanning er en sosial virksomhet, og at evne til vurdering ut fra kriteriene ovenfor i seg selv er en viktig del av læreres profesjonskunnskap. Lærerstudenter/lærere og elever må sammen vurdere for eksempel: Hvordan fungerer utdanningsmål, undervisningsinnhold og læreprosess i forhold til elevenes interesser og faglige og sosiale bakgrunn? Er det som skjer, effektivt og forståelig? Er det rettferdig? Kan elevene uttrykke seg oppriktig om det som skjer i undervisningen? Hvilke behov for endringer trer fram? Utvikling av læreres profesjonskunnskap forutsetter demokratiske prosesser hvor elever og kolleger er aktivt med i kunnskapsutviklingen.

Habermas framhever en tendens i vårt samfunn til å redusere ulike typer praksis, også utdanningspraksis, til et spørsmål om effektivitet i etablerte sosiale systemer. Skolers, læreres og elevers arbeid blir ensidig vurdert ut fra forhåndsbestemte, målbare effektivitetskriterier. Det er en fare for at spørsmål om rettferdighet, forståelighet og subjektiv mening trer i bakgrunnen, og for at sosiale verdier blir redusert til instrumentelle og økonomiske verdier. I lærerutdanning og lærerforskning er det nødvendig å rette søkelyset mot

utdanningspraksisens ulike hensikter, ikke minst mot spørsmål om sosiale og etiske verdier relatert til demokrati, makt og rettferdighet. Det er behov for å utvikle forskningsbaserte eksempler som viser hva rettferdighet og demokratisk medvirkning kan bety i ulike undervisningskontekster. Eksempelene kan vise hva slags utfordringer og muligheter profesjonelle lærere står overfor, og hva slags endringer det er behov for å gjøre både i selve undervisningen og i utdanningssystemet.

Sett fra et pragmatisk perspektiv kan Habermas kritiseres for sin oppfatning av en delt objektiv og sosial verden. Habermas (1999) og lærerforsking/aksjonsforskning som er inspirert av Habermas kan også kritiseres for et ensidig fokus på verbale, formulerbare sider ved praksis og for en forståelse av at endring og utvikling primært skjer gjennom samtale (Carr & Kemmis, 1986). Sett fra et Wittgenstein-orientert perspektiv kan vi ikke forutsette en delt verden som kan forstås gjennom verbalisering og samtale. Verden består av ulike praksiser som bare i noen grad er overlappende. Læring, endring og utvikling av praksis skjer fra et pragmatisk perspektiv først og fremst gjennom å identifisere og møte utfordringer sammen med de som er involvert, i vårt tilfelle sammen med elever og lærerkolleger.

Relevant lærerutdanning og lærerforsking - en sammenfattende diskusjon

Med bakgrunn i de epistemologiske analysene ovenfor vil jeg sammenfatte og drøfte hindringer og muligheter for relevant lærerutdanning og diskutere hvorfor aksjonsforskning utført av lærere er vesentlig for å utvikle læreres profesjonskunnskap.

Hindringer for relevant lærerutdanning og lærerforsking

Jeg har argumentert for at spørsmål som gjelder relevans, helhet og sammenheng i lærerutdanningen må ses i lys av en grunnleggende forståelse av hva profesjonskunnskap består i, og hvordan den utvikles. Jeg har forsøkt å vise hvordan relevansproblemer i lærerutdanningen dreier seg om manglende muligheter til å utvikle begynnende profesjonskunnskap, og at problemet er relatert til en rasjonalistisk kunnskapsforståelse. En dominerende

oppfatning av at profesjonskunnskap består av anvendt teori, har medført sterke tradisjoner for å dele innholdet i lærerutdanningen inn i ulike akademiske disipliner og emner og å skille undervisningen på campus og praksisundervisningen. Forskning som gjelder lærerprofesjonen blir i liten grad utført av profesjonsutøverne selv og er i mange tilfeller relativt atskilt fra praksisfeltet.

En del ansatte i lærerutdanningen har primært en teoretisk, disiplinbasert vitenskapelig fagbakgrunn og liten eller ingen praktisk profesjonsbakgrunn som lærere. Deres identitet, verdier og interesser kan være sterkere knyttet til vitenskapsfaget og -disiplinen enn til rollen som lærerutdannere. Man føler seg kan hende tryggere på sitt eget fagfelt enn på å forberede studentene konkret til profesjonelt lærerarbeid. Praksisveiledere har på sin side lavest status i lærerutdanningen, og har dermed i begrenset grad anledning til å realisere eventuelle ønsker om sterkere samarbeid med lærere på campus.

Forskning på lærerutdanning bekrefter at mangel på sammenheng mellom emner og fag og ikke minst mellom undervisningen på campus og praksisundervisningen er et betydelig problem (Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness, 2015; Heggen, Smeby & Vågan, 2015; Zeichner, 2010). Det kan imidlertid framheves at sammenheng ikke et mål i seg selv. Målet med lærerutdanningen er at lærere utvikler profesjonskunnskap. Begreper om sammenheng kan bli relativt uklare hvis de ikke blir knyttet til epistemologiske spørsmål om hva profesjonskunnskap består i, hvordan den utvikles og hva som er bakgrunnen for sammenhengsproblemene. I Canrinus, Bergrem, Klette & Hammerness (2015) sin artikkel er det for eksempel snakk om at lærerstudentene skal ha anledning til å anvende strategier de har lært på campus i praksisundervisningen og til å integrere teori og praksis. Fra et pragmatisk perspektiv kan det stilles spørsmål ved en oppfatning av at profesjonskunnskap utvikles gjennom anvendelse av teoretiske strategier i praksis, og ved at det er studentenes oppgave å integrere teori og praksis.

Mange av forsøkene på å skape sammenheng i lærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger er utilstrekkelige fordi selve utgangspunktet er en forståelse av profesjonskunnskap som konstituert av ulike fragmenter som skal henge sammen. Forsøk på å skape sammenheng kan for eksempel dreie seg om at de ulike fagene på campus blir organisert omkring et felles tema relatert til

læreryrket, og/eller at studentene får oppgaver hvor de skal anvende teorier og prosedyrer de har lært på campus i praksisundervisningen. Sammenhenger som oppnås kan bli overfladiske og uten dypere forankring i de profesjonelle læreroppgavene.

En rasjonalistisk oppfatning av relasjonen teori–praksis har en tendens til å medføre at oppgaver og prosjekter i lærerutdanningen er for strukturerte og standardiserte og ikke gir tilstrekkelige muligheter for å utvikle profesjonelt skjønn (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983, 1988). Ensidig vekt på instrumentell teori kan også innebære at man ikke ser nødvendigheten av kunnskapsutvikling og forskning med grunnlag i profesjonell praksis. Definisjonen av didaktikk i den didaktiske tilnærmingen som er presentert foran, har utgangspunkt i en kritikk av didaktikk som teori *for* praksis. Didaktikk blir i stedet definert som en kjerne i læreres profesjonelle virksomhet hvor kunnskapen må utvikles med ankerfeste i virksomheten og gjennom forskning utført av profesjonelle lærere.

En rasjonalistisk, instrumentell forståelse av utdanning og av lærerprofesjonen er dominerende i dagens nyliberalistiske styringsideologi, og preger læreplaner og retningslinjer. Utdanning og undervisning blir i stor grad sett som standardiserbare, målbare prosesser som kan og bør styres av eksterne politiske, byråkratiske og økonomiske aktører. Styringen kommer til uttrykk gjennom standardiserte mål, vurderingskriterier og prøver. Utdanningsforskning som antas å kunne si noe om hva som «virker» og angir prosedyrer for praksis, blir prioritert. Tanken synes å være at både praktiserende og nye lærere skal lære seg å følge opp standardiserte mål og prosesser. De skal kunne følge «programmer» som er utviklet av eksterne forskere.

Fra et pragmatisk og kritisk perspektiv innebærer standardisering og styring utenfra en fare for en deprofesjonalisering av lærere som nødvendigvis også vil prege lærerutdanningen. Læreres anledning til å utvikle selvstendig skjønn blir begrenset når likheter mellom situasjoner blir framhevet framfor ulikheter og kontekstuell tilpasning. Utviklingsprosjekter og lærerforskning som initieres innenfra profesjonen, blir av mindre interesse. Læreryrket har dessuten relativt lav status som en semiprofesjon. Det forventes ikke at lærere skal forske og utvikle profesjonskunnskap, og det blir heller ikke avsatt ressurser til det. Praksisbasert, «klinisk» forskning er mer vanlig i «ekte» profesjoner som tradisjonelt har hatt lengre utdanning, for eksempel i psykolog- eller legeprofesjonen.

Muligheter for relevant lærerutdanning og lærerforskning

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er deltakelse i livsformer og profesjonelle praksiser grunnleggende i erfaring, læring og utvikling av profesjonskunnskap i for eksempel læreryrket (Janik, 1996). Ord, handlinger og begreper er vevd inn i kulturelle mønstre og tradisjoner i praksisen som lærer. Praksisen har en hensikt som handlinger og begreper har mening i forhold til. Forståelse av lærerpraksisens hensikt er grunnlaget for lærerstudenters utvikling av meningsfylte begreper.

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv blir oppmerksomheten rettet mot ulike dimensjoner ved erfaring, læring og kunnskap. Læreres profesjonskunnskap kan anses som å være konstituert av komplekse helheter av praktiske ferdigheter, intellektuell forståelse, følelser, verdier og verbaliserte begreper. Kontekstuelle sider ved læring og utvikling av profesjonskunnskap blir framhevet. Den praktiske situasjonen og eksempelet er grunnleggende i utvikling av læreres profesjonskunnskap. Læringen blir eksplisitt når vi møter et problem, for eksempel en elev som ikke lærer, som krever intellektuell, ferdighetsmessig og verdimesig overveielse, refleksjon og utprøving av alternativer. Profesjonelle praksiser kan bare læres fra innsiden. En som er involvert i og utøver en profesjonell praksis, vil ha en annen forståelse enn en som er på utsiden av for eksempel lærerpraksisen.

Utgangspunktet for lærerutdanningen må være analyser av læreryrkets samfunnsmandat og hovedoppgaver. Analyse og diskusjon av de grunnleggende praktiske oppgavene som utgjør profesjonen, og av ulike grunnsyn på den profesjonelle virksomheten er vesentlig gjennom hele lærerutdanningsprosessen. Innholdet i utdanningen som helhet må være strukturert omkring profesjonelle oppgaver (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983, 1988). Didaktikk, definert som læreres undervisningsvirksomhet, kan anses som læreres hovedoppgave, og didaktiske begreper kan bidra til å skape en helhet som innhold og oppgaver i lærerutdanningen kan relateres til (Hiim og Hippe, 2001; Hiim, 2010, 2016).

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv kan det understrekes at læreres profesjonskunnskap ikke kan reduseres til bare ord. Det kan ikke bare forklares hvordan undervisningsoppgaver kan gjennomføres – det må erfares, prøves ut, bli vist og forklart. Verbaliserte begreper og teori med grunnlag i

profesjonsutøvelsen er nødvendig i utvikling av profesjonskunnskap. Men profesjonskunnskap kan ikke komme til uttrykk bare gjennom ord, den må også uttrykkes gjennom handling.

Autentiske profesjonelle praksissituasjoner kan anses som et hovedfundament i relevant lærerutdanning. Hovedprinsipper for oppgaver og eksempler er at de er ulike, flertydige, komplekse og varierte, at det er profesjonell sammenheng mellom dem, og at studentene får stadig mer ansvar. Hensikten er å utvikle et nyansert innhold i profesjonelle begreper, å lære å se forskjeller mellom situasjoner så vel som likheter, og å utvikle dømmekraft. Profesjonskunnskap på høyt nivå innebærer fra et pragmatisk synspunkt at lærerstudentene er i stand til å «lese» situasjoner og handle raskt og intuitivt, at de kan begrunne og kritisere sine handlinger teoretisk og at de er i stand til å lære av og utvikle sin praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Utvikling av profesjonell lærerkunnskap forutsetter muligheter for eksperimentering og refleksjon over sentrale praktiske utfordringer. Utviklingsprosjekter/aksjonslæringsprosjekter hvor studentene får anledning til å definere profesjonelle utfordringer og planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne teoretiske måter å møte dem på, er velegnet for å utvikle profesjonell lærerkunnskap. I læreryrket som semi-profesjon er mye av teorien som inngår hentet fra ulike vitenskapsdisipliner eller fra andre profesjonsfelt. Det er et behov for å tolke disipliner og teorier ut fra et ankerfeste i utøvelsen av læreryrket. Slike tolkninger kan ikke overlates til lærerstudentene, men må gjøres av didaktikk-, fag-, pedagogikk- og praksislærere i fellesskap, relatert til studentenes praksiserfaringer og didaktiske utviklingsprosjekter.

Profesjonsbasert læring og -forskning er to sider ved samme sak, og handler om å utvikle profesjonsbegreper med grunnlag i praktisk erfaring. Læreres profesjonskunnskap kan utvikles gjennom praktikerforskning/aksjonsforskning hvor lærere definerer utfordringer i sin praksis og gjennomfører utviklingsforskning i form av eksperimenterende prosesser som det blir reflektert systematisk over. Prosessene blir dokumentert ut fra kriterier som er egnet for denne typen forskning (Hiim 2010; Schön, 1991). Forskningen skal bidra med eksempler som viser utvikling av sentrale profesjonsbegreper og hva de kan bety. Den skal belyse hvordan viktige profesjonelle utfordringer kan møtes, hva slags muligheter som finnes og hva hindringer består i. For å utvikle læreryrket som en profesjon med et selvstendig kunnskapsgrunnlag er det nødvendig å utdanne lærere som forskere og å gi profesjonelle lærere rom for å forske i lærerpraksis.

Avslutning

Relevansproblemene i lærerutdanningen handler om utilstrekkelige muligheter til å utvikle profesjonskunnskap. En dominerende rasjonalistisk kunnskapsforståelse og utdanningstradisjon har medført at det ikke er god nok indre sammenheng i lærerutdanningen, særlig mellom undervisningen på campus og praksisundervisningen. Mangel på sammenheng mellom profesjonsutøvelse og forskning medfører dessuten at kunnskap om læreryrket ikke har tilstrekkelig grunnlag i profesjonell praksis.

Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er relevant lærerutdanning strukturert omkring undervisningsoppgaver og didaktiske begreper med ankerfeste i profesjonell erfaring og praksis. For å styrke læreryrket som en selvstendig profesjon er det behov for å utdanne lærere som forskere. Didaktisk aksjonsforskning, hvor undervisning og forskning er integrert, er en velegnet tilnærming for å utvikle læreres profesjonskunnskap.

Litteratur

- Apel, K.O. (1980). *From Kant to Peirce. Towards a transformation of philosophy*. London: Routledge.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Educational Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Canrinus, E. T., Bergrem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Jornal of Curriculum Studies*, 2015 <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145> Routledge, Taylor& Francis Group
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from exemplary programs*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Engelsen, B. Ulstrup (2012). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk. 6. utgave.

- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59, s. 273–287.
- Gundem, B. Brandtzæg (1998). *Skolens oppgave og innhold* (1. utgave 1984). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, lov og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Heggen, K., Smeby J.C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 70–88). London: Routledge.
- Heidegger, M. (1978). *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2016). Educational Action Research and the Development of Professional Teacher Knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. Steen Nielsen (red.) *Action Research for Democracy*. (s. 147–161). London: Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989, rev. 2008). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Symposion.
- Kemmis, S. (2012). Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives. *British Educational Research Journal* 38 (6) s. 885–905.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Nye forskrifter om rammeplaner for lærerutdanninger. 18. mars 2013.
- Little, J. W. (2015). Insights into teacher education from cross-field studies of professional preparation. I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 50–69). London: Routledge.
- Molander, B. (1997). *Arbetets Kunskapsteori*. Stockholm: Gotab.
- Nielsen, K. Aagaard (2013). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene. På tværs av fagkulturer og paradigmer* (3.utgave) (s. 517–546). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- NNR (Norgesnettrådet) (2002). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. 02\2002.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge, Del 1: Hovedrapport. [http://www.nokut.no/graphics/NOKUTartikkelbibliotek/norsk utdanning Sk/a](http://www.nokut.no/graphics/NOKUTartikkelbibliotek/norsk%20utdanning%20Sk/a)
- NOKUT (2016). www.studiebarometeret.no
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.

- Schön, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D (1991). *The Reflective Turn. Case studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College.
- Schön, D. (1995). Knowing – in – Action. The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, November to December 2734.
- Smeby, J.C. (2015). Academic drift in vocational education? I J.C. Smedby & M. Suthpen (red.), *From Vocational to professional Education* (s. 7–25). London: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford.
- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. I J-P. Reeves (red.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (s. 49–53). Oxford: Pergamon.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2) s. 89–99.