

Innledning

På vei mot læreryrket: Studentaktiv læring via transformativ prosesser

På vei mot læreryrket handler om dannelsesprosesser hos blivende lærere, hvordan de selv kan blåse liv i sin dannelse, og hvordan undervisere i høyere utdanning kan bidra til å aktivisere studentene slik at de finner sin egen driv til å utvikle seg. I tittelen ligger det en antagelse av en prosess, en bevegelse, mot et mål. Slik tar foreliggende antologi utgangspunkt i at lærerutdanningen innebærer en personlig transformasjon. Gjennom erfaringene som er gjort underveis i studiet får unge mennesker de verk-tøyene de trenger for å sette i gang en forvandling fra ferske, kanskje litt forventningsfulle studenter tatt opp på lærerutdanningen, til vitebegjærlige lærerstudenter, og deretter til innsiktsfulle lærere (jf. Lund et al., 2020; Lund & Järnerot, 2020). Driveren i denne transformasjonen er en kompleks tilegnelse og internalisering av kunnskaper, kompetanser og verdier (Madsen et al., 2020; Moen & Page, 2020). Internalisering er kanskje det viktigste nøkkelordet her, det sentrale elementet som skaper danningen, i og med at det tilsier at det som tas opp blir omgjort til noe studenten kan kalle sitt eget, til og med en del av studentens «jeg».

I en tid med en gjennomgående akademisering av yrkesutdanningene, har vi en forståelse av at det ikke holder med akademisk kunnskap for å bli lærer. Denne typen kunnskap må også fungere i samspill med en praktisk forståelse, en etisk fremtoning og et faglig skjønn (Järnerot & Veelo, 2020; Madsen et al., 2020; Page & Moen, 2020). Med dette som utgangspunkt retter vi søkelyset mot hvordan studentenes aktivisering kan bidra til at deres læring blir forbedret av den nevnte internaliseringen, noe som innebærer at studentene blir i stand til å danne seg et personlig forhold til stoffet gjennom å aktivt jobbe med det, slik at det «går inn». Det er mange ulike måter å legge til rette for aktivisering. Det kan være mer praksisrettet

undervisning som etterspør deltagelse fra studentene. I andre sammenhenger kan det være aktuelt med alternative læremåter, slik som estetiske og kunstneriske uttrykk, eller multimodale undervisningsmetoder. Videre er det mange måter å forstå dannelsesprosesser på. Én forståelse har søkelyset på tilegnelse av ulike typer kunnskaper og ferdigheter. Andre forståelser har fokus på, eller kompletterer med, hvordan studentene forstår seg selv som lærere, utvikling av profesjonell identitet, og/eller hvordan de ulike aktivitetene studentene er med på, har innvirkning på deres tilfredshet i lærerutdanningen. Slike problematikker er tatt opp og diskutert i de ulike bidragene til denne antologien, som samlet utforsker hvordan aktivitet kan fungere som en katalysator som transformerer student til lærer.

Bidragene i antologien tar for seg erfaringer faglærere har gjort seg om hvordan man kan hjelpe studenter i en profesjonsutdanning, her lærerutdanning, til å forstå hvilken rolle de kan få i sitt kommende yrke. Denne rollen er påvirket av hvordan studentene utvikler forståelse av seg selv, yrket og ulike sammenhenger som påvirker yrkesutøvelsen. I tillegg må de reflektere over, det vil si vurdere, hvilke aspekter de vektlegger mest for å bli den læreren eller profesjonsutøveren de ønsker å være. Derfor viser flere av bidragene også til mer didaktiske opplegg der det har vært et mål å rette søkelyset mot lærerens aktive yrkesutøvelse i skolen.

I dette innledende kapittel forklarer og drøfter vi begreper som er sentrale i boka og ser på sammenhenger som er relevante for utvikling av en lærerrolle. Vi ser også på hvordan dette henger sammen med ulike aspekter som er tatt opp i antologien gjennom en kort presentasjon av kapitlenes innhold.

Undervisning

Tradisjonelt knyttes begrepet undervisning ofte til et bilde av en undervisningssituasjon der kunnskap blir formidlet som påfyll av fakta eller sannheter som studentene selv forventes å bearbeide i etterkant. Stillhet og ro fra studentenes side blir gjerne ansett som et kjennetegn for en vellykket undervisningssituasjon, tolket som at studenter følger med. En slik undervisning har lange tradisjoner og bunner i et kunnskapssyn om at det fins objektiv kunnskap som kan overføres fra en person til en annen. I høyere utdanning møter vi fortsatt denne formen gjennom mange storeforelesinger som bygger på dette synet. Den lærendes aktivitet kan i slike sammenhenger bestå av å ta notater og løse pålagte oppgaver fra faglærer i

etterkant av forelesingen. At undervisere i høyere utdanning legger opp til slik studentpassivitet, er en kjent problematikk. Forfatterne i foreliggende bok vil ta ansvar for å engasjere studentene, slik at de tvinges til å tenke og til å utføre handlinger som transformerer dem.

Selv om forelesingsformen fortsatt er aktuell mange steder, er det likevel nå en klar tendens i retning av å se studentene som aktive deltagere i egen studieprosess. Forfatterne i denne antologien jobber innenfor dette synet på læring og undervisning, ved å utforske måter å aktivisere studentenes tanker, bygge på studentenes erfaring, men samtidig utfordre dem i undervisningen. Bidragsyterne støtter seg til et konstruktivistisk kunnskapssyn, der den lærende bygger eller konstruerer sin egen kunnskap og kompetanse. Dette forutsetter at kunnskapen er bygd opp i sosial samhandling med andre, kombinert med interne reflekterende prosesser. Lærerutdanneren må få innsikt i studentenes tanker samtidig som de må utfordre dem til nye oppdagelser. Studentene må få sette ord på det som er i hodene deres, bryne seg på medstudenters funderinger og på den måten utvide sin egen forståelseshorisont. De som tar en profesjonsutdanning, som lærerutdanning er, må også få lære ferdigheter lærere benytter seg av, som for eksempel å bygge opp kunnskap knyttet til skolen og utdanning, yrkets rolle i samfunnet, ens egen rolle og alle forventninger som dette medfører. Studentene må få kjenne på kroppen hvilke situasjoner en lærer møter, og hvilke kompetanser en lærer trenger (jf. Järnerot & Veelo, 2020). En slik undervisning vil innebære aktiviteter lærerutdannere legger til rette for med den hensikt å skape utviklingsmuligheter for studenter gjennom åpne, utforskende og kreative oppgaver slik at undervisningen blir student-sentrert (Biggs & Tang, 2011; NOKUT, 2019, s. 4).

Einar N. Strømmen og Tor G. Syvertsen hevder at «universitetene er masseprodusenter av middelmådighet» (2017, s. 7) gjennom forelesinger som ikke setter studentenes tanker i sving. Mot denne form for undervisning står undervisning som legger til rette for studentaktiv læring. Prince (2004, s. 223) beskriver studentaktiv læring som en hvilken som helst undervisningsmetode som engasjerer studentene i læringsprosessen og som forutsetter at studenter involveres i meningsfulle læringsaktiviteter og reflekterer rundt det de gjør. Det kan blant annet innebære emosjonell aktivisering rundt kunnskapen, og ofte at det som læres blir koblet til eksisterende kunnskap og personlige erfaringer. Damsa et al. (2015) gir noen eksempler på studentaktive læringsformer som problem-, prosjekt-, casebasert og utforskende læring. Disse formene skaper engasjerte, aktive

studenter og stimulerer til dybdelæring. Andre eksempler på studentaktive læringsformer er *peer-led-guided learning* og *collaborative learning* (NOKUT, 2019). I denne antologien løfter vi frem og utvider repertoaret av studentaktive undervisnings- og læringsformer. Kapitlene er sentrert rundt studentaktivitet som forfatterne selv har prøvd ut og/eller forsket på.

Betydningen av aktivisering som driver av dannelsesprosesser virker anerkjent i styringsdokumentene. I Meld. St. 16 (2016–2017), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, fremheves viktigheten av ulike læringsaktiviteter som fører til at studenter aktivt reflekterer over faget og har en dialog med andre studenter og lærere. Dette hjelper studentene til å oppnå de mest avanserte forståelsesnivåene og utvikle evner til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. Denne oppfatningen er på linje med ambisjonen til lærerutdannerne som deler sine erfaringer her.

Studentaktivitet kan handle om kognitive oppgaver som utfordrer tenkning eller tankemønster. Slike oppgaver kan inkludere å lese og forstå teori, forskning og styringsdokumenter, men viktigst er å bearbeide det leste gjennom å reflektere, samtale, utfordre, omforme og, til slutt, gjøre det til sitt eget.

Studentaktivitet sentreres også rundt et mål om å skape et opplevd behov (Järnerot & Veelo, 2020) eller ønske om både håndfast ferdighetskunnskap og teoretisk forankring hos studentene, samtidig som studentene også skal se sammenhengen mellom teori og praksis. En måte å gjennomføre dette på er å gi studentene caser, konkrete lærersituasjoner de skal håndtere. Videre kan man sette studentene i samarbeidsgrupper der de får felles erfaringer som blir grunnlag for drøfting og utviding av tenkning for eksempel i «pedagogisk laboratorium» og *storyline*-aktiviteter. En tredje måte å gjøre studentene aktive på, er å plassere dem i grupper som ligner på lærerteam, som ofte er nav for samarbeid ute i skolen.

I den daglige praksisen trengs handlinger – lærerhandling. Det er disse lærerhandlingene som studenter forbinder med lærerjobben; det er handlinger som de har sett gjennom et langt løp som elever. De tilhører læreryrkets performative, synlige oppgaver (Hermansen et al., 2018) og er en vesentlig del av den kompetansen lærerstudenter må få med seg fra utdanningen. Å legge til rette for øving av relevante lærerferdigheter for å løse slike oppgaver, er altså svært viktig, men det handler ikke om at studenter skal etterligne aktiviteter som lærerutdanneren viser. Derimot handler det om å inspirere studentene til å utvikle et brennende engasjement for læreryrket. Lærerutdannerne kan tenne en gnist, men studentene må utvikle sitt eget fyrverkeri.

Antologiens bidrag på veien mot læreryrket

I NOKUTs utredning (2019) blir det skrevet at «studentsentrert læring er mer enn metodevalg. Det er en måte å tilnærme seg læring på – et tankesett» (s. 5). Denne filosofien kjennetegner bidragene i foreliggende bok. For å gjøre undervisning studentaktiv bør man gå ut over enkle grep som å benytte spørsmål til forsamlingen under forelesning. Studentaktive undervisningsopplegg bør være bygd opp fra grunnen av med en orientering rundt å aktivisere studenter. Med dette i tankene er det to typer bidrag i denne antologien. De fleste kapitlene handler om konkrete undervisningsopplegg, hvor hensikten er å presentere både forskningsbasert kunnskap og å gi lesere eksempler på tiltak de selv kan gjøre i undervisningssituasjoner. Andre kapitler har en mer teoretisk vinkling som retter seg mer mot konsept som ligger i bunnen av de andre bidragene.

Bokas ulike bidrag

Del 1. Utfordring av grunnleggende konsepter og tradisjoner

Vi har inndelt antologien i tre deler. I den første delen retter forfatterne søkelyset mot grunnleggende konsepter og viser hvordan deres forskningsprosjekter er med på å utfordre disse konseptene.

Refleksjon er en vesentlig tilnærming til dypere læring, og i den første artikkelen utfordrer Kåre Hauge dette fenomenet nærmere, både som begrep og pedagogisk metode. Hauge hevder at bruken av refleksjon som del av en læringsprosess er blitt så «vanlig» at man ofte ikke reflekterer over hvordan og hva refleksjon faktisk innebærer. Han understreker at bruken av refleksjon i undervisningssammenheng bør styrkes ytterligere, samtidig som man bør ha et tydeligere fokus på hva en reflekterende tilnærming til læring faktisk skal innebære. Dette gjør han ved å gå dypere inn på forståelsen av begrepet refleksjon som en dialektisk prosess. Han viser også hvordan refleksjon kan innebære å utfordre det som ofte blir tatt for gitt, altså å stille spørsmål ved tradisjonelle handlinger og oppfatninger.

Innenfor lærerutdanning er relasjonsbegrepet løftet frem som essensielt. Relasjoner er absolutt vesentlige sider ved lærerens arbeid, men tidvis kan det også være en fare for at relasjonsbegrepet, og arbeid med relasjoner, blir behandlet overflatisk og på en upresis måte, kanskje nettopp fordi dette er tilstedeværende på så mange områder innenfor en lærers

hverdag. I sin artikkel diskuterer Alexander Gamst Page den nordiske utdanningsmodellen og den sentrale rollen denne gir relasjoner i lærerstudentenes identitetskonstruksjon. Page løfter spørsmålet om det, til tross for den norske vektleggingen av lærer–elevrelasjoner i utdanningen, i praksis blir umulig å etterligne reelle lærersituasjoner i en undervisnings-situasjon fjern fra skolevirkelighet og elever. Hans informanter setter slike relasjoner i sentrum for sine dannelsesprosesser, men mener at de ikke vil kunne knytte fullstendige bånd til elevene før de blir ferdigutdannede og får ansvaret for sine egne klasser, og det stresser dem å nærme seg «virkeligheten som lærer» uten å ha hatt lengre ekte relasjoner til elever. Det er ikke dermed sagt at disse studentene ikke vil kunne engasjere seg i iscenesatte eller hypotetiske øvelsessituasjoner. Snarere er argumentet at lærerrollen i Norge er såpass definert av relasjoner at det skaper en sperre for studentenes konstruksjon av profesjonell læreridentitet. Med andre ord er deres forståelse av lærerrollen avhengig av dype relasjoner med barna, hvilket gjør rollen prekær når mulighetene for å danne slike relasjoner er begrensede.

Også Øistein Gjøvik er opptatt av lærerstudenters forståelse av lærerrollen. Men i denne artikkelen er søkelyset rettet mot lærerstudenters forforståelse – av matematikklæreren. Gjøvik benytter forutinntatte oppfatninger aktivt når han ber nye studenter å lage en tegning av matematikklæreren som et symbol for oppfatningen av både matematikklæreren og matematikkundervisningen. Dette brukes videre som grunnlag for å rette søkelyset mot hvem man ønsker å være som matematikkunderviser. Studentene har i starten ofte et stereotypet og ganske negativt bilde av matematikk og matematikklæreren. Dette må lærerutdannere arbeide med for å endre når studentene skal forme sin læreridentitet. Litt forenklet kan man si at hva man tenker matematikk *er*, hvordan man skaffer seg denne kunnskapen og hva man *verdsetter* ved et fag, også vil ha innvirkning på den praktiske utøvelsen av faget. Dette blir til sammen identiteten som matematikklærer.

Del 2. Studentaktive og transformative prosesser som bevisstgjøring

I del to av antologien beskriver vi ulike studentaktive og transformative prosesser som bevisstgjøring på veien mot læreryrket. Her finnes mange ulike tilnærminger.

Studentaktive og transformative prosesser handler ofte om å finne ut noe man ikke helt vet fra før av, en utforskende tilnærming. Utforskning trenger ikke å handle om å undersøke helt nye områder, men kan også handle om å granske seg selv og sine forutinntatte oppfatninger. Bildene studentene har av skole, lærerarbeid, lærerens rolle og undervisning når de begynner på utdanningen, kan være en avgjørende forståelse for hvordan de tar til seg opplæringen. Litt drastisk kan man hevde at vi av og til kjemper imot studentenes forkunnskaper og kanskje tradisjonelle oppfatninger. I denne antologien er utforskning noen ganger sentrert rundt casearbeid. I artikkelen «Gjentakende undervisningspraksis i lærerutdanningen» utforsker Truls N. Tangen og Anders A. Madsen studentenes tanker om didaktikk gjennom å prøve et undervisningsopplegg flere ganger og bruk av skriftlig egenrefleksjon som grunnlag for tilpasninger.

Utforskning kan være sentrert rundt kreativitet, og mulighetene som ligger i kreativitet kan føre til økt og utvidet faglig læring, men det kan også føre til sosial utvikling, til motivasjon og engasjement. I artikkelen «Storyline innenfor naturfagene kan fremme lærerstudenters kreativitet og didaktiske refleksjoner» viser Anne B. Lund og Jardar Cyvin hvordan de har benyttet Storyline i arbeidet med temaet teknologi og design og temaet bærekraftig utvikling, evolusjon og populasjonsutvikling innenfor naturfagene. Ønsket var å få innsikt i hvordan arbeidsformen erfares som en utforskende og kreativ tilnærming til læring og hvordan studentene opplevde arbeidet som en didaktisk tilnærming til kommende arbeid som lærer. De empiriske resultatene tilsier at fysiske omgivelsene i sammenheng med disse prosjektene på ulike måter inspirerer til kreativitet. Sammen med kritiske diskusjoner og en åpen utforskning for å mestre praktiske oppgaver, viser studien at bruken av Storyline som tilnærming innenfor faglige tema i naturfag, fremmer engasjement, involvering og kreativ tenkning hos studentene.

Identitet, spesifikt *læreridentitet*, er sentralt for noen av artiklene i denne samlingen. Da omhandler det hvordan studentaktivitet bidrar til konstruksjonen av profesjonell læreridentitet. Kort fortalt handler dette om hvordan en lærerstudent begynner å se seg selv som lærer, eller sagt på en annen måte, hvordan de identifiserer seg med, presenterer seg selv i, og forstår seg selv gjennom sin lærerrolle. De ankommer universitetet med et bilde av hva det vil si å være lærer (Chong et al., 2011). Dette bildet blir bearbeidet og videreutviklet gjennom studietiden, slik at studentene får et mer fullstendig bilde av hva det å være lærer innebærer, og hva deres plass

vil være (se f.eks. Izadinia, 2013). Her begynner også studenten å tilegne seg pedagogiske kunnskaper som danner grunnlaget for de praktiske verktøyene de vil bringe med seg inn i klasserommet. Under praksisperiodene får studenten prøve ut hvordan det er å utspille denne rollen, hvilket bidrar både til å videreutvikle deres profesjonelle identitet og forankre deres teoretiske kunnskaper i en praktisk kontekst. Hvordan de føler at de kan utspille lærerrollen og hvordan de konstruerer sin profesjonelle identitet, har stor innvirkning på deres engasjement og kompetanse.

Når det gjelder den teoretiske forståelsen, er det to hovedperspektiver på identitet: sosial og personlig (Deschamps & Devos, 1998). Kort fortalt vil sosial identitet si de identiteter koblet til roller, statuser, relasjoner og stillinger som vi har. Slike identiteter er kontekstuelle og skiftende, både over ens livsløp og fra situasjon til situasjon. Personlige identiteter er på den andre siden, antatt å være både dypere og mer stabile. Det er det indre «jeg-et» under alle rollene og statusene, og er en selvfølelse som kommer til uttrykk uansett hvor og når man er, bare på ulike måter. Profesjonell identitet plasserer oss per definisjon mer over på den sosiale siden, og det har tradisjonelt vært relativt overensstemmelse rundt perspektivet på identitet som brukes innen forskning på læreridentitet (Beauchamp & Thomas, 2009). Dette er en kombinasjon av perspektivene til Erikson (1968) og Mead (1934), og det opereres med en sammensatt og kontekstuell identitetsforståelse. På denne måten krever identitetskonstruksjon at studentene, bevisst eller ubevisst, utforsker sine antagelser om lærerrollen, og dermed sin egen inntreden i den. Vi vil imidlertid argumentere for at vi ser implisitt i bidragene i denne antologien en identitet som krysser dette skillet. Selvfølgelig er en læreridentitet i første rekke en sosial identitet, koblet til ens rolle som lærer. Men, hele kjernen av dannelse er at det også endrer den man er innerst inne, og dette er noe vi ser i artiklene her presentert. Prosessen mot å bli lærer endrer også kjernen av jeg-et; en personlig læreridentitet.

Lillian Kirkvold og Åsa Dahl Berge har prøvd å utvikle studentenes forståelse for lærerrollen og læreridentitet gjennom å posisjonere studentene som kontaktlærere i et fiktivt skoleunivers. Det fiktive universet kaller de *Fuggelmyra skole*, der det ikke bare fins navngitte elever og lærerpersonell, men også et lokalmiljø. I det oppdiktete nærmiljøet blir studentene presentert for hendelser og synspunkter på skole, barndom, ungdom og utvikling både via «lokalavis» og «mammablogger». De synliggjør læreres arbeidsoppgaver og kunnskapsbehov gjennom hendelser som plutselig skjer i læreres hverdag, slik det er ute i arbeidslivet, ved å gi hver student

en oppgave som kontaktlærer for 14 elever på 1. trinn. Gjennom ulike caser av både praktisk og mer teoretisk karakter måtte studentene løse ulike dilemma over et helt semester. Empirien viser at studentene ble bevisst sin egen læreridentitetsutvikling, samtidig som teori fikk en tydeligere nyttefunksjon. Muligheten for å diskutere caser innenfor et refleksjonsfelleskap hjalp også studentene til å bli mer bevisste på innhold og utfordringer knyttet til yrket. «Lærerfellesskapet» ga styrke og trygghet til å uttrykke meninger og synspunkter, noe som igjen medfører økt bevissthet på overordnede tanker og verdier knyttet til kommende yrke som lærer.

Begrepet *transformasjon* handler om at noe går fra en form eller tilstand til en annen. Denne prosessen innebærer paradoksalt nok både nedrivende og oppbyggende prosesser. Gamle tankemønstre, sedvaner og måter å anse seg selv må brytes ned for at de skal kunne rekonstrueres til noe annet, og forhåpentlig bedre. Det er i denne kaotiske tiden at dannelse kan skje. Når vi i foreliggende antologi bruker begrepet transformasjon, er det koblet til læring som transformerer studentene. Transformativ læring utmerkes av at man må engasjere seg, gå i dybden og sette seg selv og sine forutinntatte meninger eller erfaringer på prøve. Det er på en måte et risikoprojekt for alle som involverer seg i det, det vil si både den som utfordrer eller leder opplæringen og for den lærende personen.

Jack Mezirow var sentral i den opprinnelige formen for transformativ læring. Han startet utviklingen allerede på 1970-tallet (se bl.a. Mezirow, 2003a, 2003b). Opprinnelig satte han søkelyset på en kognitiv omdannelse: Det var menneskets tenkning som skulle bli påvirket. Mezirows tilnærming bygget til stor del på Jürgen Habermas' kommunikasjonsteorier og håp om mulighetene i en åpen, jamlik dialog, den såkalte deliberative samtalen (en tråd som utforskes i Hauges artikkel). Mezirow tenkte at man gjennom slike dialoger skulle øve opp evnen til kritisk selvrefleksjon om grunnleggende antagelser, forventninger, verdier og følelser (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 113). Ifølge Mezirow var dette sentralt for voksnes læring.

Jack Mezirows transformativ læring, med fokus på det kognitive, har senere blitt utfordret og/eller blitt sett i sammenheng med at hele kroppen påvirker læringen og hele kroppen lærer. Knud Illeris (2004, 2013, 2014a, 2014b) har blitt en sentral person i sammenheng med et utvidet perspektiv på hva transformativ læring egentlig handler om. Han kobler læringen til tre dimensjoner: den kognitive, den emosjonelle og den sosiale dimensjonen. Den kognitive dimensjonen omhandler læringens innhold, det vil si kunnskap, forståelse og ferdigheter. Den emosjonelle dimensjonen setter

søkelyset på følelser, motivasjon og energien et individ har for å lære eller utvikles. Den sosiale dimensjonen henviser til samhandling, deltagelse, kommunikasjon og interaksjon med andre (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 113–114; Illeris, 2004, 2013). Illeris argumenterer for at når man simultant er nødt til å rekonstruere innenfor alle tre dimensjonene, skjer så store personlige forandringer at vi kan snakke om endringer av eller påvirkning på identiteten og oppfatningen om hvem man er (Illeris, 2014a, 2014b). Å være nødt til å rekonstruere og overgi sine forestillinger, sin trygghet i forståelsen av verden, kan være smertefyllt og kreve stor mental energi.

Flere artikler i denne antologien er forankret innenfor en forståelse som eksplisitt sier at opplæringen ønsker å skape transformativ læring. I denne delen av boka gir Elin Moen og Gro Hellesnes et tydelig eksempel på hvordan dette kan gjennomføres i praksis. De er opptatt av at studenten skal få utvikle en dypere forståelse av hva lærerrollen innebærer i artikkelen «På vei mot å bli en lærerperson. Lærerstudenters utforskning gjennom performative læringsaktiviteter i et læringslaboratorium». Forskerne har her hatt som mål å forstå hva som skjer når studenter utforsker egne erfaringer, følelser og oppfatninger i sammenheng med lærerens rolle. Ved bruk av realistiske egenproduserte caser fra studentenes praksis benyttes både digitale hjelpemidler, rollespill og andre praksisrettede aktiviteter som utgangspunkt for utforskning. Forskerne har hatt fokuset rettet mot transformativ læringsprosesser (Mezirow, 2003a, 2003b) der dialog og kritisk refleksjon blir understreket som kilde til ny forståelse i lys av erfaringer. Arbeidsformen har utfordret og gitt mulighet for utforskning både av emosjonelle, kroppslige og praktiske sider ved kommende rolle som lærer.

Del 3. Kreative uttrykk som transformativ prosesser i retning læreryrket

Kreativitet eller nytenkning innenfor undervisningen er kjennetegn på mange av artiklene i denne antologien. I del tre har vi valgt å plassere tre artikler som alle spesielt retter søkelyset mot å benytte kreative uttrykk som transformativ prosesser i retning av læreryrket med søkelys på estetiske uttrykksformer, rollespill og dramaaktiviteter.

Da koronaen herjet som mest og all undervisning ble flyttet til Zoom, ble mye av undervisningen mer tradisjonell i betydningen mer forelesing. Det var vanskelig å finne praktiske arbeidsmåter som ga læringsopplevelser som berørte hele mennesket med fokus på transformativ læring. Likevel

prøvde Järnerot og kollegaer å få til kroppslige erfaringer gjennom digitale rollespill der transformativ prosesser lå som vesentlig for læringsutfallet. Spørsmålet var om det var mulig å flytte de analoge rollespill som de normalt gjennomførte, sentrert rundt temaet hersketeknikker, til Zoom, og samtidig beholde de sterke kroppslige erfaringene som startet en transformativ læringsprosess. Resultatene antyder at dette har potensial.

Kreativitet gir seg ofte utslag i estetiske tilnærminger som en vesentlig side ved utforskende læring. Tidvis kan denne tilnærmingen være mindre ordrik enn annet refleksjonsarbeid, men samtidig aktiveres flere sider ved mennesket, noe som dermed kan gi en mer helhetlig tilnærming til læring og utvikling. Anne-Lise Heide og Marthe Sofie Pande-Rolfsen har gjennomført undervisningsopplegg i løpet av pandemien med eksplisitt bruk av teater mens studentene satt hjemme på hver sin hybel. I sin artikkel beskriver de betydningen av å undersøke hvordan en pandemi kan utfordre og berike studentenes estetiske og skapende prosess innenfor valgemnet «Produksjon for sal og scene». Heide og Pande-Rolfsen fant at også teater kan utvikles og gjennomføres digitalt, men studien viste ikke at dette er en god erstatning for fysisk undervisning. Forskerne fant at det foreligger et spenningsfelt mellom det digitale, samskapende og den personlige prosessen der blant annet det å se helheten rundt det de holdt på med, ble utfordrende. Engasjement er helt vesentlig i sammenheng med estetiske læringsprosesser (Sæbø, 2011), og flere studenter savnet dette hos sine medstudenter.

Et annet aspekt av estetiske læreprosesser kommer frem i Anders A. Madsens artikkel, «Estetiske uttrykksformer og tilhørighet i lærerutdanningen». Madsen retter fokus mot estetiske læringsformer og hvordan denne typen tilnærming til læring kan skape tilhørighetsfølelse innenfor den akademiske verden de unge lærerstudentene møter. Prosjektet han beskriver innebar et didaktisk design som hadde til hensikt å øve opp studentenes evner til å samhandle, skape, reflektere og kommunisere ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studentene samarbeidet om å utvikle estetiske uttrykk som representerte deres forståelse av tverrfaglige tema i overordnet del av læreplanen. Madsen diskuterer, med bakgrunn i resultat fra studien, hvordan studentene opplevde at arbeidet med estetiske uttrykksformer skapte en personlig vei inn i den akademiske konteksten. Han beskriver hvordan relasjonen mellom studentene ble styrket, og at de opplevde det som trygt å utfolde seg i arbeidet med estetiske uttrykk. Til slutt tar han også opp studentenes opplevelse av undervisningens relevans for deres gryende profesjonstilhørighet.

Avslutning

Innledningsvis ble det påpekt at lærerutdanningen innebærer en transformasjon, at dannelse nødvendigvis betyr at mennesker påvirkes og forvandles og aktivt endrer seg fra én form til en annen. Som vi har sett, vil de ulike bidragene i denne antologien angripe dette fra ulike ståsted. Alle har en forforståelse av at dannelse ikke er noe som kan påføres utenfra, men som må komme fra studentenes egen innsats. Rollen til studentaktiv læring blir da ikke å gjennomføre dannelsesprosesser, men å oppfordre, inspirere og «dytte» studenter til å gjøre dette selv. I dette ligger en forutsetning som få av artiklene vektlegger eksplisitt, men som gjennomsyrer deres drøfting: Studentenes eget engasjement.

Dette er ikke overraskende, i og med at de ulike elementene av dannelse er nært relatert til hverandre, og viktigheten av engasjement i aktiv læring er noe vi finner i litteraturen. Begrepet studentaktiv læring viser, ifølge Prince (2004), til alle undervisningsmetoder som engasjerer studenter eller elever i læringsprosessen, noe som krever at studenter deltar i meningsfulle læringsaktiviteter og tenker over hva de gjør, et element som mange av artiklene i denne antologien også vektlegger. Alle eksempler på undervisning i denne antologien har, på ulike måter, siktet mot å heve studenters engasjement for lærerstudiet. På den ene siden har studentene fått øve på lærerferdigheter i kontekster der reelle praktiske og teoretiske behov har blitt synliggjort. Utgangspunktet har da ofte vært casearbeid av ulike typer, som setter søkelyset på lærerrollen og både situasjoner, ferdigheter og teoretisk tilnærming sett sammen. På den andre siden fremhever alle forfatterne lærings situasjonene i disse oppleggene, det vil si at opplæringen alltid skjer i sosiale sammenhenger, i læringsfellesskap. Et like viktig poeng er at innholdet og arbeidsmåtene fører til at studentene blir godt kjent med hverandre – at de opplever tilhørighet som lærerstudent og til et læringsfellesskap. For noen blir dette fellesskapet noen arbeidskamerater som de arbeider med i studiegruppa, men i beste fall utvikles dette fellesskapet, og respekten som følger med det, til hele studentkullet.

Flere av tekstene har diskutert lærerstudentenes utvikling over tid. Lærerstudenter som starter sitt første år har ofte en ganske begrenset, eller til og med naiv, oppfatning av lærerrollen. Gjennom å skape engasjement, tilhørighet og læringsfellesskap, utvikler studentene seg sammen fra å være noviser i sin forståelse av lærerrollen til å bidra til alles utvikling av en personlig og en kollektiv læreridentitet. Kollektiv identitet er et viktig poeng

her, som også flere av tekstene har trukket frem. Dette er fordi læreryrket er kollaborativt. En lærer må inngå i samarbeid med elevene, hjemmet og med sine kolleger. Engasjement er derfor en viktig del av å opprettholde en følelse av tilhørighet til læreryrket som vedvarer over tid. Nå som vi har kommet til tidselementet, er vi også kommet tilbake der vi startet, fordi kjernen i denne antologien er lærerstudentenes transformerende dannelse – hvilket er et livslangt prosjekt. Det vil alltid være ny lærdom å ta til seg, og det vil alltid være nye problematikker å ta stilling til. Derfor er det viktig å jobbe med studentenes evne til å reflektere og finne engasjement – fordi veien mot læreryrket ikke har noe slutt punkt.

Referanser

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.). (2019). *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing student teachers' professional identities – an exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p30>
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian higher education – a review of research on aspects affecting student learning* (NIFU-rapport 2015: 24). <http://hdl.handle.net/11250/2360199>
- Deschamps, J.-C. & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. I S. Worchel, J. F. Morales, D. Pérez & J.-C. Deschamps (Red.), *Social identity: International perspectives* (s. 1–12). Sage.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Artikkel 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2014a). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Illeris, K. (2014b). Transformative learning re-defined: As changes in elements of the identity. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 573–586. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Järnerot, A. & Veelo, N. (2020). «Kunnskap i 3D» – techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensioner. I A. Løhre & A. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 65–84). Cappelen Damm Akademisk.

- Lund, A. B., Järnerot, A. & Veelo, N. (2020). Det første møtets sødme? Lærerstudenter første møte med praksisfeltet. I A. Løhre & A. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 25–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, A. B. & Järnerot, A. (2020). En gryende læreridentitet. I A. Løhre & A. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 45–63). Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. & Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 119–135). Cappelen Damm Akademisk.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mezirow, J. (2003a). *Epistemology of transformative learning*. https://cmappublic.ihmc.us/rid=ILW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow_EpistemologyTLC.pdf
- Mezirow, J. (2003b). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Moen, E. T. & Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og dannelsesidealer i lærerutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 85–103). Cappelen Damm Akademisk.
- NOKUT. (2019). *Nokuts utredninger og analyser: Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor?* NOKUT.
- Page, A. G. & Moen, E. T. (2020). En syklisk vei til profesjonell kunnskap: Praksisperiodens påvirkning på kunnskapsproduksjon i lærerutdanning. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 105–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Strømmen, E. N. & Syvertsen, T. G. (2017, 11. desember). *Universitetene har blitt masseprodusenter av middelmådighet*. Khrono. <https://khrono.no/strommen-digitalisering-syvertsen/universitetene-har-blitt-masseprodusenter-av-middelmadighet/203338>
- Sæbø, A. B. (2011). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.