

# En syklisk vei til profesjonell kunnskap: Praksisperiodens påvirkning på kunnskapsproduksjon i lærerutdanning

Alexander Gamst Page og Elin Tronsaune Moen

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** In recent years, the concept of knowledge has become a fruitful analytical area within the field of teacher education. It is recognised that knowledge can take different forms, and in this regard, Aristotle's tripartite distinction has been most influential. This consists of theoretical knowledge (*episteme*), practical knowledge (*techne*) and the wisdom necessary to combine the two and to know when and how to implement them (*phronesis*). Much of this research has been rather deductive, with pre-existing categories being used rather than letting categories arise from the data. This chapter attempts to capture a more emic picture of the knowledge production of preservice teachers (PSTs). The chapter is based on semi-structured interviews of 30 PSTs at various stages of their education. The interviews revolved around their experiences of being taught on campus and teaching for themselves during classroom practice. Our findings are that the PSTs experience a circular production of competence, where theoretical knowledge from the lecture hall becomes grounded in their experiences from practice. Such experiences are also brought back into the lecture hall where they may gain more theoretical context. This cyclical analysis is reminiscent of the hermeneutic circle, where deeper understanding is created through repeated oscillation between two different framings of the material.

**Keywords:** Preservice teachers, knowledge production, experiences, paideia

**Abstrakt:** I nyere tid har kunnskap som konsept blitt et fruktbart analytisk subfelt innen forskning på lærerutdanning. Her er det anerkjent at kunnskap kan ta ulike former, og på dette området har Aristoteles' tredeling vært mest innflytelsesrik. Dette består av teoretisk kunnskap (*episteme*), praktisk kunnskap (*techne*) og visdommen til å forene disse og vite når og hvordan de best kan brukes (*fronesis*). En del av forskningen

Sitering av denne artikkelen: Page, A. G. og 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* (Kap. 5, s. 105–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch5>.

Lisens: CC BY 4.0.

har imidlertid hatt et deduktivt preg, der forutbestemte kategorier blir anvendt snarere enn å la kategoriene vokse ut av data. Dette kapitlet er et forsøk på å fange et mer emisk bilde av lærerstudenters kunnskapsproduksjon. I alt 30 lærerstudenter fra ulike årskull stilte til semistrukturerte intervju. Intervjuene handlet om deres erfaringer med å bli undervist på campus og selv undervise når de er ute i praksis. Våre funn er at studentene opplever en sirkulær produksjon av kunnskap, der teorien fra forelesningssalen blir konkretisert i praksis via erfarte eksempler. Slike erfaringer fra praksis tas med tilbake til forelesningssalen der de blir satt i teoretisk sammenheng. Denne sykliske tolkingen av kunnskap kan minne om den hermeneutiske sirkel, der økt forståelse bli skapt gjennom stadig vekslning mellom to ulike forståelsesrammer.

**Nøkkelord:** Lærerstudenter, kunnskapsproduksjon, opplevelser, danning

## Innledning

I løpet av de siste årene har forskning innen lærerutdanningen i økende grad vektlagt kunnskapsbegrepet. Dette har blant annet omfattet en aristotelisk vinkling med utgangspunkt i Aristoteles' tredelte kunnskapssyn fra den nikomakiske etikk. Her skilles det skarpt mellom teoretisk og praktisk kunnskap, eller episteme og techne, men det er spesielt integreringen av disse i form av praktisk klokskap, fronesis, som har stått på dagsorden (Biesta, 2015; Birmingham, 2004; Broadhead & Gregson, 2018; Eisner, 2002; Hovdenak & Wiese, 2017; Kristjánsson, 2016; Mead, 2019; Spence, 2007). Fronesis løftes fram som viktig i profesjonell utdanning, fordi den vektlegger evnen til å sette ens kunnskap og erfaringer i sammenheng. Slik vil kunnskap fra ulike arenaer skape nye forståelser (Kinsella & Pitman, 2012). Denne tredelte kunnskapsmodellen har ført til mye ny forskning rundt lærerutdanningen, men det må påpekes at dette innebærer en noe deduktiv fremstilling, i den forstand at forskningsmateriale blir forstått ut fra allerede eksisterende kategorier. Denne artikkelen er et forsøk på å gå i en mer induktiv retning, ved å utforske hvilke kunnskapskategorier som vokser ut av lærerstudenters egne beskrivelser. Kunnskap er et grunnleggende konsept for lærerstudenter, som må forholde seg til to arenaer der kunnskap produseres: både på skolen og på universitetet.

Teksten er et resultat av intervju med 30 lærerstudenter, og utforsker hvordan de selv beskriver sin kunnskapsutvikling gjennom utdanningsløpet. De er tatt opp på et studieprogram der de har flere praksisperioder fra og med første år, noe som skaper et godt utgangspunkt for å utforske vekslingen mellom praktisk læring på arbeidsplassen og teoretisk læring

på universitetet. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen presiserer også denne sammenhengen som et viktig mål i utdanningen, når det understrekes at «Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 1).

Denne studien har hovedsakelig to formål. For det første undersøker vi hvordan studentene selv oppfatter praksis og hvordan de vektlegger denne i forhold til mer teoretisk kunnskap. For det andre spør vi om oppbygningen av det studiet deltagerne er tatt opp på, har noen konsekvenser for hvordan studentene produserer kunnskap. Vi undres over dette fordi lærerutdanningen prioriterer tidlig og hyppig opplæring i felt, slik at studentene veksler mellom akademisk og praktisk undervisning.

Teksten faller ikke inn under noe etablert filosofisk perspektiv, men søker etter mening i hvordan våre deltagere beskriver sin opplevelse av kunnskapsproduksjon. Det er mer interessant for oss hvordan deltagerne selv framstiller sin faglige utvikling enn hvordan Aristoteles, Descartes, Wittgenstein eller Locke definerer kunnskap. Det som kommer fram i disse intervjuene er en veksling og et samspill mellom to typer kunnskap, der hver av disse er knyttet til den konteksten de blir produsert. Den teoretiske kunnskapen som studentene beskriver, stammer fra universitetsundervisning og pensum, mens den praktiske stammer fra praksisperioden. Enten vi velger å se det i lys av epistemologisk dualisme, kartesisk dualisme eller aristotelisme, finner vi en kontrastering mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Av spesiell interesse er måten studentene beskrev at kunnskapsformene de opparbeidet seg ble brukt til å kontekstualisere og utfylle hverandre. Dette førte til at grensen mellom dem ble stadig mindre tydelige. I ytterste konsekvens ser vi en syklisk prosess der studentenes kunnskap stadig utvikles etter hvert som de gjentatte ganger tar med seg det de har lært på universitetet inn i praksis, og det de har opplevd i praksis tilbake til universitetet.

## Kunnskapsbegrepet

Det er på mange måter et dypt og polarisert skille mellom kunnskap som stammer fra teoretisk læring og den som kommer av praktisk

erfaring. Måten de opparbeides på er forskjellig, og det er også ulikt i hvilken grad et gitt yrke er dominert av den ene eller den andre kunnskapsformen. Profesjonsutdanningene i Norge har fram til nylig vært dominert av mer praktisk opplæring, men har gjennomgått en akademisk omveltning (Hovdenak & Wiese, 2017). Slik kan vi se at skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap også er et kulturelt fenomen. Gustavsson (2001, 2007) argumenterer for at teoretisk kunnskap er ansett som overlegent i «vestlig kultur», men dette virker noe ufullstendig. Det stemmer nok at teoretisk kunnskap er bedre ansett i vestlig *akademisk* kultur, men i den bredere samfunnskontekst er det kanskje mer korrekt å si at det er et filosofisk skille. Det faktum at økt teoretisering av profesjonsutdanningene har vært kontroversielt og skapt samfunnsdebatt (se Messel, 2016), samt at disse utdanningene var praktisk orientert i utgangspunktet, tyder på at den teoretiske kunnskapens overlegenhet ikke har vært allment og utvetydig godtatt.

I litteraturen er teoretisk kunnskap i første rekke det vi kan omtale som akademisk eller vitenskapelig. Den er analytisk og rasjonell, og sitter dermed «i hodet» heller enn «i kroppen» (Aristoteles, 1999; Elbaz, 2018). Man kan argumentere for at all kunnskap, selv den mest høytstående og teoretiske, stammer fra konkrete erfaringer, forsøk eller tanker (Hume, 1975; Locke, 1996), men samtidig er den løsrevet fra den kontekst hvor den ble opparbeidet, og dermed i seg selv dekontekstualisert. Slik kunnskap kan utgjøre prinsipper som brukes til å lede handling. Med andre ord er den ikke avhengig av en spesifikk situasjon for å være gyldig; men er generalisert, verdinøytral og allmenn. På den andre side er praktisk kunnskap rettet mot å utføre en handling eller oppnå et mål. Den er dermed bundet til den kontekst der den skal brukes, og er spesifikk heller enn generell (Aristoteles, 1999; Elbaz, 2018).

Under intervjuene i denne studien kom det tydelig fram at studentene opererte med et lignende skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap i sin egen utdanning, selv om de ulike kategoriene framsto med andre rammer enn de vi har presentert over. En del eksempler i studentenes beskrivelser blir av dem selv vurdert som teoretiske, så som anekdoter og praktiske råd fra forelesere, på tross av at de i sin egenart er vel så mye praktiske. Som vi senere vil vise oppleves ikke slike anekdoter

som «praktisk» kunnskap av deltagerne, sannsynligvis fordi dette er kunnskap som stammer fra noen *andres* erfaring. Det at grunnlaget som den gitte praktiske kunnskapen bygger på ikke er studentens egen, fører til at kunnskapen framstår på en annen måte enn egenprodusert erfaring. Det synes å være en forutsetning for studentene at praktisk kunnskap er egenprodusert. Den opparbeides i en konkret situasjon, og er dermed kroppsliggjort og assosiert med den tid og sted der den ble produsert.

## Metode og begrensninger

Datagrunnlaget for dette kapitlet er del av et postdoktorprosjekt tilknyttet pedagogikkseksjonen ved Institutt for lærerutdanning på NTNU. Prosjektets mandat er forskning for å styrke grunnskolelærerutdanningen, og dreier seg om konstruksjon av profesjonell identitet. Identitet er et bredt område som berører mange fasetter av individets liv, og et av de tema som deltagerne ofte tok opp som relevant, var deres kunnskapsproduksjon. I alt 31 lærerstudenter sa seg villige til å bli intervjuet, dog en av disse hadde ikke ennå vært i praksis. Denne studentens data kan derfor ikke benyttes i vår nåværende argumentasjon. Med hensikt å øke homogeniteten og dermed sammenlignbarheten i utvalget er studentene kun rekruttert fra én institusjon, til tross for at det er flere ulike lærerutdanningsmuligheter tilgjengelig der denne studien ble gjennomført. Deltagerne er tatt opp på en fireårig grunnskolelærerutdanning og er fordelt mellom lærerutdanningsprogram for 1–7 klasse og 5–10 klasse, samt ulike spesialiseringer i forhold til undervisningsfag. Deltagerne var rekruttert fra første, tredje og fjerde år på lærerutdanningen. Det er ulikt fra årstrinn til årstrinn når de arbeidsintensive periodene faller for studentene, og på grunn av tidsrammen der rekrutteringen foregikk var det vanskelig å finne noen fra andreåret.

Dette fraværet av studenter fra andreåret kan utgjøre en tilsynelatende begrensning, og en ny runde rekruttering ble vurdert. Etter analyse av materialet viste det seg å være få kvalitative forskjeller mellom svarene fra studentene på første, tredje og fjerde år, og det virker derfor usannsynlig at det vil gi ulike resultat dersom det også hadde vært med deltagerne i sitt andre studieår. En potensielt mer gjeldende begrensning er en

mulig skjevhet i utvalget, eller «self-selection bias». Det er mulig at de som meldte seg frivillig til å intervjues kan være utypiske studenter som dermed gir et skjevt bilde av gruppen.

Datainnsamlingen ble gjennomført med individuelle semistrukturerte intervju som fant sted i tidsrommet juni 2017–mai 2018. Lengden på intervjuene varierte mye, men snittet lå på ca. 45 minutter.

Temaene som ble diskutert dreide seg om studentenes opplevelse av seg selv som lærere, og hvordan prosessen rundt det å bli til en lærer finner sted. I denne sammenhengen var det flere diskusjonstema som gikk igjen i intervjuene, og blant de som ble vektlagt av nesten alle var opparbeidelse av profesjonell kompetanse og kunnskap. Denne artikkelen bygger på diskusjonene rundt dette.

Spørsmålene som ble stilt var formulert for å være så åpne som mulig, slik at deltagerne skulle få best mulig anledning til å trekke fram det de anså som sentralt uten for strenge føringer fra intervjuer. Materialet ble analysert i to omganger; først hvert enkelt intervju for seg, deretter intervjuene på tvers. Temaene som her diskuteres vokste ut av datamaterialet, og var ikke bestemt på forhånd.

Prosjektet er godkjent av NSD. Alle deltagere ga muntlig eller skriftlig samtykke til å bli intervjuet, og ble informert om at hensikten var publisering. Alle som blir sitert i denne teksten framstår med pseudonym, og tilleggsinformasjon som kan hjelpe å identifisere den enkelte er unngått.

## **Kunnskap fra forelesningssal tas med inn i praksis**

Undervisningen deltagerne i denne studien mottar veksler mellom forelesningssal og klasserom. Studentene deltar i forelesninger, seminarer og ferdighetstrening, og har også en andel egenarbeid. Kunnskapen studentene opparbeider seg i denne sammenhengen kan variere mye, men det de fleste vektlegger i intervjuet er kunnskap om deres spesialiseringsfag, vitenskapelig teori og pedagogikk, og da spesielt forelesernes anekdoter fra egne erfaringer. Det er et krav at studentene drar ut i praksis hvert studieår, noe som gjør at de grunnleggende kunnskapene studentene har tilegnet seg fra forelesningssalen kan støtte opp om egne erfaringer. De aller fleste av

studentene beskriver nervøsitet over å skulle dra ut så tidlig, spesielt siden de blir satt til å undervise allerede i første periode. Likevel sier mange at når de først var kastet ut i det, kom de relativt fort over nervene.

Jeg kunne tenkt meg litt mer teoriundervisning, men jeg er glad for den vi får ... den er veldig bra. Det er litt sånn å få en nøkkel ... sånn ... det hjelper deg forstå andre ting. Ting du så som du ikke helt skjønnte før, men så, «ja, sånn henger det sammen ja.» (Celina)

Det Celina ønsker å forklare henger sammen med det dekontekstualiserte, generaliserbare aspektet av teori. Snarere enn å beskrive fenomener hun har møtt og vil møte i felten, var Celina interessert i å lære om de bakenforliggende prosessene som produserte slike fenomen. Det er en håndfull andre som gir uttrykk for lignende holdninger, men de fleste studentene etterspør heller det de omtaler som mer «jordnær» undervisning, ofte i form av konkrete hendelser fra klasserommet som de kan dra nytte av i sin egen praksis.

Alle disse småtingene som [foreleserne] sier litt sånn innimellom, som kanskje ikke har noe direkte med pensum å gjøre, men som likevel er ting som gjør at miljøet du har i klasserommet eller måten du lærer bort på blir enda litt bedre. Det står kanskje ikke direkte i pensumbøkene, men det er ting som [foreleserne] har kommet fram til ... tips og triks på en måte. Oppå tingene som vi lærer i lærebøkene gjør meg kanskje til en litt bedre lærer. (Vigdis)

Det er relativt mange som etterspør denne typen undervisning i form av konkrete anekdoter fra foreleseres egen praksis, såkalt modellering. De fleste uttrykker behov for å opparbeide seg kunnskaper de kan benytte i praksis, og som kan gjøre deres prestasjon i klasserommet bedre. Alle som ble intervjuet uttalte at de var bedre rustet til praksis på grunn av deres forberedelse i forelesningssalen, og mange greide ut om hvordan det var å implementere teoretisk kunnskap i felt.

Noe jeg er veldig glad for er noe jeg hadde om i høst som gikk på atferdsvansker, for der lærte jeg mye. Mye om hva som ligger bak elevens adferd. For ... før så kunne jeg ... det er lett å bare se det ytre og glemme hva som skjer inne i eleven, men etter det halvåret [vi lærte om atferdsvansker] så ser jeg etter årsak i mye større grad enn det jeg gjorde tidligere, og så blir det ikke så skummelt å prøve å hjelpe de elevene som utagerer, da. (Anlaug)

Det er en artig følelse når noe skjer i praksis, og så ringer det bjeller fra det vi hadde om i [forelesning]. Det hele blir mer virkelig da. Du skjønner mer hva de [foreleserne] snakker om. (Celina)

Det som er interessant er at vi ser en transformasjon i den opparbeidede kunnskapen når den aktualiseres i en konkret situasjon. Selv om det er teoretisk materiale som stammer fra andres sansing, blir dette knyttet til en annen kontekst enn tidligere når den blir en del av studentens egen erfaring.

## Kunnskap fra praksis vender tilbake til forelesningssal

Praksisperioden tar etter hvert slutt, og studentene vender tilbake til campus og undervisningen der. Men, de bærer med seg de erfaringene de har gjort i felten, og dette påvirker hvordan de tar til seg undervisningen.

Noe som sitter igjen som positivt er når jeg opplever noe i klasserommet, og så ser jeg det samme når [foreleseren] forteller om det. Da sitter det liksom bedre. Jeg henger med bedre enn jeg ellers ville gjort, og ... ja, fordi jeg kjenner det igjen, og samtidig forstår jeg litt mer. (Eirik)

Her beskriver Eirik å ha opplevelser fra praksisklassen, og at noe lignende blir tatt opp i forelesning. Det empiriske materialet han bar med seg inn i forelesningssalen ble da koblet opp mot det som ble sagt, og fungerte som et eksempel. På denne måten blir det foreleseren sier aktualisert for studenten som opplever bedre forståelse. Det kan også virke som om Eirik gir uttrykk for økt engasjement, dog dette var mer eksplisitt uttalt av en annen student.

Det er sånn at ... ja, jeg setter jo pris på det vi lærte før praksis. Det var jo kjempenødvendig ... men det var noe annet etter at vi hadde kommet tilbake. Vi hadde kjent det på kroppen, liksom, og visste at dette var noe vi ville fortsette med. Og så ... det var, altså for meg liksom, kjempemye lettere å finne ... ja, interessen liksom, i det vi skulle lære når jeg hadde sett det selv. (Connie)

Noe av den interessen Connie beskriver kan muligens komme fra det at hun nå er sikrere på at hun vil bli lærer. Flere av studentene er av den oppfattelse at en av hensiktene med praksisperioden er å la studentene kjenne på kroppen om dette virkelig er yrket for dem, og det virker sannsynlig at dette kan øke engasjementet studenten føler til studiet. Når det er sagt,



sikter Connie også eksplisitt til følelsen av gjenkjennelse, og uttrykker at engasjementet i stoffet øker fordi hun har fått et mer personlig forhold til det.

## Pågående veksling mellom teori og praksis

Vi har nå sett flere eksempler på at studenter skiller mellom kunnskapen de opparbeider seg i praksisfeltet og den de møter på universitetet. Sistnevnte kan oppfattes som diffus og generell. «Du sitter bare passiv i forelesnings-salen og hører på det du skal lære. Opplevde kanskje mer i starten at det var lite anvendbart. Mye teoretisk» (Filippa). Overraskende nok er dette også tilfelle selv når undervisningen kommer i form av konkrete anekdoter, fordi det blir for fjernt for studenten. Selv når foreleser beskriver en selvopplevd hendelse oppfattes dette som «teoretisk» for studentene, muligens fordi de ikke har tilgang til konteksten der hendelsen fant sted. På denne måten blir alt som læres på universitetet, både i forelesning, seminar og egen lesning, tilegnet som teoretisk kunnskap siden det er abstrahert fra dets grunnlag. Dette kan vi se av diverse utsagn der det kommer fram at teoretisk kunnskap, enten lært før eller etter selvopplevd erfaring, var nødvendig for å sette selvopplevde hendelser i sammenheng. Det studenten tilegner seg i praksis, derimot, er egenopplevd kunnskap som stammer fra situasjoner studenten selv har observert, påvirket eller opplevd. Denne kunnskapen er derfor langt mer begripelig enn den som læres på universitetet.

Selv om mye av samtalene i intervjuene forteller om kunnskapsproduksjon enten på campus eller i praksis, der erfaringer fra en arena kan styrke læring på en annen, ser vi også vekselvirkninger som strekker seg over tid. Det at kunnskap fra én sfære belyser den andre går derfor ikke bare en vei, men foregår i en gjensidig prosess.

Jeg føler det er veldig verdifullt å ha praksis pepret inn i undervisningen ... sånn periodevis. Da får vi sett på ting i klasserommet, ting i pensum, sammenligne dem ... da forstår du liksom begge bedre. (Rita)

Studentene har flere praksisperioder gjennom studieprogrammet, og de har derfor mange anledninger til å trekke slike paralleller. Vi kan også se for oss at disse anledningene vil bli styrket jo lenger studenten kommer i utdanningsløpet. Vi har sett at studenter kan benytte teoretisk kunnskap

for bedre å forstå hendelser i praksisfeltet, og at det å ha erfaringer å trekke på, kan øke teoretisk engasjement og forståelse. Derfor virker det rimelig å anta at senere praksiserfaringer vil bli ytterligere styrket av en teoretisk forståelse som i forkant allerede er blitt styrket av tidligere praksiserfaringer.

Det som ... liksom, virkelig hjelper meg å lære er når jeg ser noe i klasserommet som jeg kjenner igjen fra [forelesning]. Da tenker jeg sånn «oi, deg husker jeg. Så det er *sånn* du ser ut». Men ... som er skikkelig kult er neste gang [foreleseren] snakker om det. Da har du ... kjent det på kroppen, liksom. (Helen)

Det som begynner å komme fram er en syklisk prosess der studentene danner stadig flere paralleller og koblinger på tvers av kunnskapssfærene, hvilket bidrar til å gjøre skillet mellom disse svakere og mer flytende. I den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 1989) gir oppmerksomhet på en enkeltdel en større innsikt i helheten, og vice versa. Dermed kan man si at jo mer man analyserer, jo mer flyter de motstående sidene i sirkelen over i hverandre, fordi hver gjennomgang skaper forkunnskap som blir trukket med videre. Det samme ser ut til å være tilfelle for lærerstudentenes kunnskapsbygging. Dette kommer tydelig fram hos Linda da hun ble spurt om hva hun anså som viktigst av det hun hadde lært:

Det er vanskelig å trekke fram én ting, for jeg føler det er en kombinasjon. Jeg tror denne måten det er bygd opp på, at vi har litt didaktikk i fagene, og pedagogikk, så går vi ut og prøver det, og så har vi en veileder som hjelper oss ... Jeg tror hele den sirkelen der er veldig viktig, når du sammenligner med lektor (utdanningen), der det er mer adskilt. (Linda)

Linda var ikke den eneste som dro sammenligninger med en sirkel som respons på dette spørsmålet:

Det er så utrolig vanskelig å svare på dette, fordi alt henger sammen. Du trenger fagene og pensum og alt for å fungere i praksis, men så trenger du egne opplevelser for å henge med her [på universitetet]. Det går litt i bane, eller det ... går litt sånn [holder hendene foran seg og lar de gå rundt og rundt hverandre]. (Grethe)

## Diskusjon og konklusjon

Tilværelsen som lærerstudent innebærer at kunnskap blir produsert i to ulike kontekster, og det veksles tidlig mellom teoretisk og egenprodusert

kunnskap. Dette gjør lærerutdanningen godt egnet til å belyse samspillet mellom teori og praksis. Et absolutt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan være vanskelig å finne, og det kan være en gråsoner mellom dem, men likevel synes våre deltagere å operere med en klar forståelse av hva som er kunnskap de selv deltar i konstruksjonen av, og hva som for dem framstår som teoretisk kunnskap.

I filosofisk forstand er det diskutabelt i hvilken grad kunnskap virkelig kan deles inn i poler på denne måten. Det er et uttrykk for kartesisk tenkning som bygger på kristendommens skille mellom det fysiske og det spirituelle (Danka, 2009), som antropologer har argumentert har gjennomsyret vestlig tenkning til den grad at vi refleksivt opererer med dialektiske motsetninger (Descola & Pålsson, 1996). Utenfor filosofien er et slikt strengt skille vanskelig å opprettholde, siden all kunnskap har elementer av begge. Vi er ikke i stand til å operere med objektiv, verdinøytral og dekontekstualisert kunnskap, og opplever heller ikke ren praksis løsrevet fra det konseptuelle (Danka, 2009).

I denne teksten var vi interessert i hvilke kunnskapskategorier som vokser ut av intervju med lærerstudenter. De mer akademiske utdanningsløp som tilbys innen samfunnsvitenskapene på universitetsnivå har en annen tilnærming til egenprodusert kunnskap enn den deltagerne i denne studien tok. I mer akademisk rettede studieprogram er det vanligere at studenten i utgangspunktet blir geleidet gjennom de grunnleggende ideene i sitt fag. De blir fortalt hva de skal lese, samt gitt en del føringer på hvordan det de leser skal forstås og tolkes. Gradvis blir de gitt mer frihet, før de til slutt får lov til å prøve seg fram med egne data med en avsluttende bacheloroppgave, eller en masteroppgave for de som studerer videre. På denne måten opparbeider studenten seg først en solid grunnmur av dekontekstualisert, teoretisk kunnskap, mens den erfaringsbaserte først kommer senere. Dette skiller seg fra hvordan våre deltagere håndterte kunnskap i sin utdanning.

Praksis blir tillagt stor vekt av både ansatte og studenter i denne lærerutdanningen, og det er ansett som et gode at det er flere praksisperioder, at disse begynner tidlig i studieløpet og at studentene ikke bare observerer, men forventes å ta på seg læreroppgaver.

Årsaken til at tidlig og hyppig praksis er sett på som positivt er ikke vanskelig å forstå. Lærere spiller en uvurderlig rolle i samfunnet, og det er

viktig at blivende lærere får mye trening for å opparbeide seg ferdighetene de vil behøve i utøvelsen av sitt yrke (Flores, 2015; Specht & Metsala, 2018). Blant studenter og ansatte på denne lærerutdanningen er det framstilt som et gode at lærerstudenter tidlig får smake på det yrket innebærer, og dermed se om dette er noe de ønsker å fortsette med. Dette er bakgrunnen for hvorfor studentenes praksisperioder blir tillagt så stor vekt i utdanningsprogrammet, og for hvorfor studentene blir «kastet ut i det» etter bare få ukers campusundervisning.

Det var forventet at praksis skulle spille en sentral rolle i studentenes opplevelse av egen utdanning, i og med at det er et viktig element i utdanningsløpet. Det viste seg imidlertid at praksis utgjorde en enda større rolle i studentenes kunnskapsutvikling enn vi hadde antatt. Praksis ble ikke «bare» en øvelsesperiode eller en personlig overgangsrite, men dens tidlige plassering i studieforløpet hadde store konsekvenser for hvordan kunnskap ble konstruert. Som nevnt tidligere, er mer akademisk rettede studieforløp bygd opp rundt flere år med sammenhengende tradisjonell undervisning, hvor eventuell praktisk utøvelse kommer nærmere slutten. Men, i lærerutdanninger med flere og tidlige praksisperioder er det annerledes. Etter hvert erfarer studentene sykliske prosesser der kunnskap fra ulike arenaer bygger på hverandre. Vekslingen mellom tradisjonell undervisning og praksis gjør at man går inn i en syklus som ligner på Gadammers (1989). Man lærer teori i forelesningsrommet, som man deretter får prøvd ut i praksis. Man opplever ting i klasserommet, som man kan kjenne igjen senere fra det som har vært diskutert i forelesnings-salen. På denne måten blir teori og praksis ført sammen mye tidligere enn ved de fleste studieløp. Det faktum at denne utdanningen har flere praksisperioder som begynner tidlig i løpet er utslagsgivende for en form for kunnskapsproduksjon som studentene anser som verdifull, og som bidrar til at de oppnår en dypere forståelse av det de lærer og opplever.

Det studentene beskrev kan tolkes som en sirkulær og gjensidig analysing av praktisk og teoretisk kunnskap. De beskrev mange «a-ha-opplevelser» der de klarte å finne koblinger på tvers av kunnskapssfærene, hvilket de følte ga dem en bedre forståelse av stoffet. I hermeneutisk tolkning veksler man mellom å se hver del av en tekst i lys av helheten, og å analysere helheten gjennom dets bestanddeler. På samme måte ble det

som opplevdes i felt mer forståelig gjennom å bli satt i en større sammenheng, og det som kom fra universitetet kunne sammenlignes med konkrete erfaringer, og dermed bli mer håndfast.

Vi så at studentene stadig koblet på tvers av kunnskapssfærene ved å sette det de observerte i sammenheng med det de hadde lært, og omvendt. Vi kan dermed se for oss at jo mer de to ulike kunnskapstypene blir koplet sammen, jo mer utydelige blir grensene mellom dem. Det som tidligere var praktisk erfaring vil bli mer og mer knyttet opp mot de løsrevde teoriene som studenten har kunnet dra paralleller til, mens teori i økende grad blir assosiert med de konkrete sammenhenger der studentene har kunnet implementere denne. På samme måte som vi tidligere påpekte paralleller til episteme og techne, kan denne sykliske tolkningen av de to sees opp mot fronesis. I denne forstand, hvis oppnåelse av fronesis er lærerutdanningens mål, kan denne pågående syntesen av ulike kunnskapstyper framstå som et gode. I så tilfelle er det sentralt at lærerutdanningen bevarer denne vekslingen mellom teoretisk og praktisk læring. Studiets styrke er nettopp at ingen av kunnskapssfærene blir gitt forrang, men at begge videreutvikles gjennom utdanningsløpet og tilegner hverandre merverdi. I beste fall kan hyppig endring av ståsted forhindre at studentene gror fast i et bestemt tankemønster, og gi dem verktøy som de kan benytte til å reflektere over, og bedre sammenknytte, sin kunnskapsproduksjon.

## Referanser

- Aristoteles (med Rabbås, Ø., Stigen, A. & Eriksen, T. B.). (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.) *Philosophical Perspectives on the Future of Teacher Education* (s. 3–22). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Broadhead, S. & Gregson, M. (2018). *Practical Wisdom and Democratic Education: Phronesis, Art and Non-traditional Students*. London: Palgrave Macmillan.
- Danka, I. (2009). Practical Knowledge Versus Knowledge as Practice. *Human Affairs*, 19(4), 397–407. <https://doi.org/10.2478/v10023-009-0052-6>

- Descola, P. & Pálsson, G. (1996). Introduction. I P. Descola & G. Pálsson (Red.), *Nature and Society: Anthropological Perspectives* (s. 1–22). London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375–385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)
- Elbaz, F. (2018). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Routledge.
- Flores, I. M. (2015). Developing Preservice Teachers' Self-Efficacy through Field-Based Science Teaching Practice with Elementary Students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1–19. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056173.pdf>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method* (2. utg.). London: Sheed & Ward.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens Förvandlingar* (s. 71–86). Göteborg: Daidalos.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Hume, D. (1975). An Enquiry Concerning Human Understanding. I P. H. Nidditch & L. A. Selby-Bigge (Red.), *David Hume: Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning the Principles of Morals* (3. utg., s. 5–149). Oxford: Oxford University Press.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Education and Practice. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 163–172). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotle, Emotions, and Education*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Locke, J. (1996). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Hackett Classics.
- Mead, N. (2019). *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*. London: Routledge.
- Messel, J. (2016, 8. februar). Akademisering – frelse eller fortapelse? *Khrono*. Hentet 11.03.19 fra: <https://khrono.no/messel-historie-historieblogg/akademisering--frelse-eller-fortapelse/126576>
- Specht, J. A. & Metsala, J. L. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67–82. Hentet fra <https://ir.lib.uwo.ca/eel/vol28/iss3/6>
- Spence, S. (2007). Phronesis and the Student Teacher. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 41(3), 311–322. Hentet fra [www.jstor.org/stable/23765525](http://www.jstor.org/stable/23765525)