

Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?

Sylvi Stenersen Hovdenak

Professor, dr. polit., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Prof. II, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet

s.s.hovdenak@ils.uio.no

Eline Wiese

Førsteamanuensis, Ph.D, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

e.f.wiese@ils.uio.no

SAMMENDRAG

I artikkelen diskuteres hva som kjennetegner en profesjonell lærerutdanning. I internasjonal forskning om profesjonsutdanning, er forholdet mellom de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis satt på dagsordenen og blir diskutert og problematisert. Artikkelen teoretiske utgangspunkt fokuserer integrasjonen mellom disse tre kunnskapsformene der fronesis, forstått som praktisk klokskap, blir viet særlig oppmerksomhet. Når denne kunnskapsformen nå blir fokusert i internasjonal forskning, er det fordi den er sett på som et motsvar til en økende instrumentell rasjonalitet som synes å innta en stadig sterkere posisjon i ulike profesjonsutdanninger.

Den teoretiske dimensjonen i artikkelen blir drøftet og sammenlignet med et empirisk materiale som viser hvilke kunnskapsformer som blir vurdert som særlig viktige blant lærerstudenter i deres utvikling av profesjonalitet. I artikkelen diskuteres også hvordan fronesis kan komme til uttrykk og integreres på ulike læringsarenaer. Her drøftes forholdet mellom auditoriet som læringsarena og fronesis som kunnskapsform, likeså fokuseres seminaret som læringsarena for utvikling av fronesis. Den tredje læringsarenaen som vies oppmerksomhet, er skolen som praksisfelt. Også her drøftes hvordan fronesis kan ivaretas og videreutvikles i en profesjonell lærerutdanning.

Avslutningsvis er spørsmålet hvordan fremtidens lærerutdanning i større grad skal kunne fremme en fronesisk kunnskapsform og kommunisere betydningen av den til lærerstudenter og fremtidens lærere.

Nøkkelord

profesjonalitet, profesjonsutvikling, integrasjon av kunnskapsformer, fronesis, læringsarenaer

ABSTRACT

In this paper, we discuss what characterises a professional teacher education. Currently, international research on professionally oriented education problematises and discusses the relationship between the three Aristotelian forms of knowledge: *episteme*, *techne* and *phronesis*. In this paper, we discuss the integration between these three forms of knowledge and emphasise the phronetic dimension – understood as practical wisdom. This form of knowledge is currently seen as the answer to an increasingly instrumental rationalism, expanding in professionally oriented educations.

The empirical data highlight the forms of knowledge students in teacher education see as important in the development of their professionalism. We also discuss how phronesis is recognised and integrated in different learning arenas, and discuss the significance of the auditorium as well as the seminars as arenas necessary for the development of a professionalism oriented towards phronesis. Furthermore, we discuss how phronesis can be attended to in the schools during teaching practice.

Finally, we ask the question of how teacher education can promote a phronetic form of knowledge to a larger degree, and communicate the importance of an integrated professionalism to teacher education students and the teachers of the future.

Keywords

professional teacher education, development in the professions, integration phronesis, arenas of learning

INNLEDNING

Lærerutdanningen er gjenstand for økende politisk og faglig oppmerksomhet. Korthagen, Loughran og Russell (2006) hevder at i det nye årtusenet er lærerutdanning også blitt gjenstand for akademisk forskning. Forfatterne viser at mens hovedvekten tidligere ble lagt på praktisk utøvelse der lærerutdanning i stor grad handlet om å lære nødvendige grep (the tricks of the trade) uten nødvendig teoretisk innsikt, blir utvikling av dagens lærerutdanning i stadig økende grad relatert til profesjonalitet og dermed også til teoretisk innsikt og evnen til refleksjon.

I denne artikkelen vil vi fokusere på profesjonalitetens ulike kunnskapsformer slik disse er presentert og diskutert i internasjonal faglitteratur som blant annet handler om profesjonell utdanning (Kinsella & Pitman, 2012; Eikeland, 2008; Gustavsson, 2007; Birmingham, 2004; Nussbaum, 1997). Her blir det argumentert for at ulike kunnskapsformers betydning og samspillet mellom dem er viktig å problematisere. De ulike kunnskapsformene representerer forskjellige aspekter som er viktige å diskutere i et profesjonsperspektiv. Hittil har denne dimensjonen i liten grad vært fokusert i norsk utdanningsforskning om profesjonalitet. I artikkelen diskuterer vi samspillet mellom ulike kunnskapsformer og deres betydning på ulike læringsarenaer i lærerutdanningen. Vårt teoretiske utgangspunkt er Aristoteles' (1953) teori om kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *phronesis*, sistnevnte også omtalt som praktisk klokskap.

Problemstillingen vi fokuserer er som følger: Hva kjennetegner en profesjonell lærerutdanning? Denne overordnede problemstillingen blir avgrenset og belyst gjennom følgende tre forskningsspørsmål: Hvilke kunnskapsformer blir tillagt vekt i dagens forskning om profe-

sjonsutdanning? Hvordan kan profesjonalitet forstått som samspill mellom ulike kunnskapsformer utvikles på ulike læringsarenaer i lærerutdanningen? Det tredje forskningsspørsmålet er hvilken kunnskapsform som blir tillagt størst betydning blant en gruppe lærerstudenter.

De to første problemstillingene blir diskutert med utgangspunkt i teoretiske perspektiver der ulike kunnskapsformer blir presentert og samspillet mellom dem drøftet og relatert til profesjonsutdanning. Det tredje forskningsspørsmålet blir diskutert med utgangspunkt i et empirisk datamateriale.

LÆRERUTDANNING SOM PROFESJONSUTDANNING

I løpet av de siste årene diskuteres i økende grad hva som kjennetegner profesjonalitet og profesjonell utdanning, (Nygren, 2004; Hjort, 2008; Molander & Terum, 2008; Haug, 2010; Heggen, 2010; Hovdenak, 2010, 2014; Smeby & Heggen, 2012; Kinsella & Pitman, 2012; Molander & Smeby, 2013; Heggen & Raaen, 2014). Det vises til at profesjoner er kunnskapsbaserte yrker der høyere utdanning utgjør en sentral dimensjon (Smeby, 2008). Felles for profesjonslitteraturen er at den peker på den teoretiske kunnskapens betydning for lærerprofesjonalitet.

Pantic og Wubbels (2010, s. 698) fremhever følgende kjennetegn på profesjonalitet: «inclusive of knowledge and understanding, skills and abilities and teachers' beliefs and moral values». Tang, Wong og Cheng (2016) beskriver lærerprofesjonalitet som multifasettert, og argumenterer for nødvendigheten av felles faglige begreper som analyseverktøy. De viser også til Taylor (2008) som understreker betydningen av gode teoretiske begreper som bidrar til kritisk tenkning. Også Smeby (2008) peker på at teoretisk kunnskap er en viktig forutsetning for profesjonell praksis. Han understreker videre at kunnskap som er tilegnet som universitetsutdanning danner basis for profesjonell autonomi og utøvelse av skjønn. Det er i denne prosessen at en integrasjon av de ulike kunnskapsformene blir viktig for å bidra til analyse og gi retning til handling.

KUNNSKAPSFORMER I EN PROFESJONELL LÆRERUTDANNING

I boken *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (Kinsella & Pitman, 2012) er den aristoteliske kunnskapsformen fronesis satt på dagsordenen i et profesjonsperspektiv. Fronesis som kunnskapsform har fått mye oppmerksomhet i utdanningsforskningen de siste årene (Gustavsson, 2001, 2007; Nussbaum, 1997; Flyvbjerg, 2006; Birmingham, 2004; Montgomery, 2006; Eikeland, 2008). Interessen for fronesis handler om at denne kunnskapsformen har konkret tilknytning til praksis. Fronesis inkluderer blant annet evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner. Dette er sentrale aspekter i praksisutdanninger.

Før vi diskuterer fronesis som kunnskapsform i en profesjonell lærerutdanning, vil vi kort gjøre rede for de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis og samspillet mellom dem slik de er tolket i nyere faglitteratur. Utgangspunktet er kunnskapsteorien slik vi finner den presentert i Aristoteles' hovedverk «Den nikomakiske etikk» Aristoteles (1953).

Episteme er betegnelsen på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekststuvhengig. *Episteme* som kunnskapsform har hatt sterkt fotfeste i den vestlige kulturen og er ofte blitt vurdert som overordnet en praktisk kunnskapsform (Gustavsson, 2001, 2007). I lærerutdanningen er *episteme* representert ved det teorigrunnlaget som kommer til uttrykk i fagene innenfor fagdidaktikk og pedagogikk.

Aristoteles bruker begrepet *techne* på det som benevnes som praktisk og produktiv kynighet. *Techne* handler om ferdigheter og skapende aktivitet som for eksempel det å snekre et bord. *Techne* knyttes til handling der handlingen er et middel for å nå et definert mål. I lærerutdanningen handler *techne* om metodisk kunnskap i undervisningen.

Fronesis er den tredje kunnskapsformen. En annen benevnelse er praktisk klokskap. Gustavsson (2001) peker på at *fronesis* handler om å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner. Denne kunnskapsformen handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og en åpenhet mot de muligheter som finnes. Formidlingen fra det universelle til det spesielle er utgangspunktet for *fronesisk* tenkning. Kunnskap må settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon. Enhver ny situasjon krever en ny overveielse som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dette er en forståelse av *fronesis* som det er bred enighet om (Birmingham, 2004; Montgomery, 2006; Ellett, 2012; Frank, 2012; Hibbert, 2012). Eikeland (2008) er opptatt av at *fronesis* må forstås i samspill med *episteme* og *techne* fordi det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut fra faktiske forhold der *epistemiske* kunnskaper danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling.

Både *fronesis* og *techne* er praktiske kunnskapsformer som knytter seg til menneskelige handlinger. Likevel er det en vesentlig forskjell mellom dem: *techne* er knyttet til produksjon og resultater, mens *fronesis* er knyttet til menneskets etiske og politiske liv, til praktisk klokskap. *Techne* hører sammen med handling forstått som *poiesis*. Når det gjelder *fronesis*, snakker vi om handling som *praxis*. Her er handlingen et mål i seg selv. Aristoteles skiller altså mellom to typer handlinger, nemlig *poiesis* og *praxis* som representerer to ulike former for praktisk kunnskap.

Vi skal ikke i denne sammenhengen diskutere Aristoteles som moralfilosof, men bare kort nevne at i sentrum for hans moralfilosofi står dydsbegrepet. Ifølge Aristoteles er menneskelig dyd en holdning som gjør mennesket godt, og som bidrar til at det utfører sine oppgaver godt. Tilegnelsen av de moralske dydene er forutsetningen for å kunne utvikle *fronesis*, som er en intellektuell dyd knyttet til praksis – den viser seg i godt utførte handlinger. Utgangspunktet for handlingen er overveielse og beslutning. I tillegg til *fronesis* regner Aristoteles også med to andre intellektuelle dyder, nemlig *episteme* og *techne*. Disse tre intellektuelle dydene markerer de tre ulike kunnskapsformene vi allerede har redegjort for. For en mer utdypende redegjørelse vises til Hovdenak 2016.

HVORFOR FRONESIS SOM KUNNSKAPSFORM I EN PROFESJONELL LÆRERUTDANNING?

I dagens forskningslitteratur blir anvendelsen av *fronesis* beskrevet som en gjenoppdagelse, fornying og nytolkning av denne kunnskapsformen inn i moderne tid. Fornyelsen av *fronesis* er begrunnet i en økende tendens til instrumentell tenkning på bekostning av en mer

reflekterende tilnærming til sentrale problemstillinger knyttet til praksisfeltet (Gustavsson, 2001, 2007; Flyvbjerg, 2006; Kinsella & Pitman, 2012; Ellett, 2012; Frank, 2012; Hibbert, 2012; Sellman, 2012). Det snakkes om en avhumanisering av kunnskapsbegrepet. Det er i denne sammenhengen interessant å vise til Ball (2012) som peker på at vi ser en klar og økende tendens til å skulle vurdere skolen som «big business» der skolens og utdanningens økonomiske funksjon i stadig sterkere grad blir fokusert på nasjonalt og internasjonalt nivå.

Refleksjonens betydning når det gjelder utvikling av profesjonalitet blir understreket av Frank (2012) som peker på at refleksiv praksis starter med å stille spørsmål. Det er når man stiller spørsmål ved den daglige rutinen at refleksjonsprosesser kan starte. Frank refererer til Sokrates som avbrøt folk og ba dem tenke over det de tok for gitt. Gjennom refleksive prosesser er håpet at en form for fronesis, praktisk klokskap, kan utvikles som en veiledende kraft. «The name that is increasingly given to that practical wisdom is Aristotele's term, *phronesis*» (Frank, 2012, s. 57.).

Sellman (2012) sier at fronesis har en helt spesiell posisjon i profesjonelt liv. Han peker på denne kunnskapsformen som et alternativ til en teknisk rasjonalitet. Fronesis består både av en kognitiv og en emosjonell dimensjon. Sellman knytter «professional *phronesis*» til den kompetente praksisutøver og beskriver personen som følger: «(...) rather, the competent practitioner aspires toward the Aristotelian ideal of doing the right thing to the right person at the right time in the right way and for the right reason» (Sellman, 2012, s. 127). Han advarer mot utviklingen av tekniske ferdigheter på bekostning av fronesis. Også Pitman (2012) anvender begrepet fronesisk profesjonalitet, og understreker betydningen av fronesis i profesjonell utdanning. Han sier: «If the educators of professionals fail to motivate their students toward a phronetic professional life, they will fail not only the profession but all in society it professes to serve» (Pitman, 2012, s. 145.)

Når vi argumenterer for at fronesis som kunnskapsform bør styrke sin posisjon i lærerutdanningen, er det som en motvekt til en instrumentell utvikling der en metodisk kompetanse, forstått som *techne*, vil preges av en snever mål-middel tenkning. Det er ved hjelp av fronesis at læreren i størst mulig grad «ser» eleven i den aktuelle konteksten, og er i stand til å reflektere rundt elevens beste.

Flyvbjerg (2006) vier fronesis spesiell oppmerksomhet, han sier følgende:

Phronesis er den intellektuelle aktivitet, som er relevant i forhold til *praxis*. Den fokuserer på det, der er variabelt. Det, som ikke kan fanges i universelle regler. Den forudsætter vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg. Mere end noget andet kræver *phronesis* erfaring (Flyvbjerg, 2006, s. 73.)

Følgende eksempel kan bidra til å konkretisere sitatet ovenfor: Birmingham (2004) viser til et tilfelle der læreren har inngått avtale med foreldre om at disse skal informeres når elevene bryter klassereglene. Imidlertid vet læreren at foreldrene til en elev reagerer på en høyst upassende måte overfor eleven når de får en slik beskjed. Spørsmålet er derfor hvordan læreren skal takle en slik situasjon. Her må læreren reflektere, diskutere og avveie ulike etiske aspekter når det gjelder elevens beste. Det er fronesis som tillater og legitimerer usikkerhet, dilemmaer og diskusjoner i praksisfeltet før krevende avgjørelser tas. Fronesis som

kunnskapsform hjelper læreren til å se og til å være i stand til å forholde seg til kompleksiteten i profesjonell praksis.

Birmingham (2004) peker på fronesis som en særdeles viktig kunnskapsform når det gjelder pedagogisk refleksjon, og fremhever læreren selv som den viktigste modellen. Hun viser til at Aristoteles hevdet at den beste måten å stimulere og å utvikle fronesis er gjennom eksemplets makt der novisen inviteres inn i situasjonen for å reflektere sammen med den erfarne.

Korthagen og Kessels (1999) diskuterer forholdet mellom episteme og fronesis i lærerutdanningen. De hevder at lærerutdanneren i sin undervisning gjennom å presentere generelle teoretiske perspektiver og begreper bidrar med epistemisk kunnskap. Denne kunnskapen må konkretiseres til en spesifikk kontekst der lærerstudenten forstår kunnskapens relevans og transformerer den fra det generelle nivået til den spesifikke situasjonen. Det krever refleksjon, vurdering og påfølgende handling.

Fronesis er ikke en kunnskapsform man kan lese seg til. Fronesis utvikles gjennom kontekstuell erfaring, refleksjon og diskusjon. I en profesjonell lærerutdanning bør det stimuleres til en forståelse som integrerer kunnskapsformene innen og mellom de ulike læringsarenaene. Korthagen (2004, s. 93) argumenterer for bruk av det han benevner som «core reflection» i lærerutdanningen. Hensikten er å få både lærere og studenter mer fokusert på sentrale aspekter og kvaliteter i utdanningen, noe som vil føre til et dypere engasjement i læringsprosessen. Han hevder derfor: «It is precisely this involvement that is in danger of being lost when a technical, instrumental approach to competence is employed.»

I faglitteraturen om profesjonalitet, ser vi altså at de tre aristoteliske kunnskapsformene tilsammen utgjør en integrert helhet der kunnskaper, ferdigheter, refleksjon, erfaring, etikk og handling står sentralt. Det er viktig å presisere at det er nettopp denne integrasjonen og samspillet mellom de ulike kunnskapsformene som er viktig å diskutere når det gjelder profesjonsutdanning og utvikling av profesjonalitet. Denne dimensjonen representerer en utfordring i den videre diskusjonen om utvikling av profesjonsutdanninger, herunder også lærerutdanningen. Fremtidens utfordring ser i særlig grad ut til å knytte seg til hvilken posisjon og status fronesis som kunnskapsform skal innta i utviklingen av profesjonalitet.

Spissformulert kan vi spørre om fremtidens lærerutdanning skal utdanne lærere for «teacher training» som inkluderer kunnskapsformene episteme og techne. Alternativet er lærerutdanning forstått som «teacher education» som handler om en integrert forståelse av episteme, techne og fronesis.

LÆRINGSARENAER OG FRONESIS SOM KUNNSKAPSFORM

Auditoriet som læringsarena

I diskusjonen om fronesis som kunnskapsform er det interessant å se begrepet i sammenheng med lærerutdanningens ulike læringsarenaer, og i hvilken grad det er mulig å etablere denne kunnskapsformen innen og mellom de aktuelle læringsarenaene. Auditoriet er den ene av tre aktuelle læringsarenaer der sentrale teoretiske perspektiver blir presentert hovedsakelig som forelesninger. Her er det episteme som har forrang. Men også i presentasjonen av ulike teoretiske perspektiver vil det være mulig å åpne opp for refleksjoner som stimulerer en fronesisk tilnærming. Hovdenak (2016) viser hvordan legestudenter uttryk-

ker tilfredshet med teoretiske forelesninger der foreleseren relaterer stoffet til egne erfaringer og refleksjoner knyttet til praksisfeltet.

Seminarform som læringsarena

Seminarformen har en sentral posisjon som læringsarena. Her skal teoretiske perspektiver og begreper «oversettes» og anvendes som analytiske redskaper til bruk i praksisfeltet. På denne arenaen skal studentene internalisere og anvende teori for sin videre profesjonsutvikling. Utfordringen er å gi plass til fronesis, og å stimulere til utvikling av denne kunnskapsformen. Det kan skje gjennom gode caser som studentene skal diskutere og presentere, eller også ved hjelp av gode arbeidsoppgaver der problemstillinger knyttet til fronesis som kunnskapsform presenteres og drøftes. Seminarformen anvendt på denne måten, er avhengig av at lærerutdanneren har et bevisst forhold til profesjonalitetens ulike kunnskapsformer der episteme, techne og fronesis utgjør et integrert hele.

Nussbaum (1997) peker på at i prosesser der fronesis skal prioriteres, vil caseundervisning være et godt redskap. Allerede i den teoretiske innføringen kan for eksempel lærerutdanneren stimulere til fronesisk tenkning og refleksjon ved hjelp av case som redskap der de ulike kunnskapsformene settes i spill.

Skolen som læringsarena

Skolen som praksisfelt er den tredje sentrale læringsarenaen. Det er på denne arenaen at fronesis får en autentisk uttrykksform. Det er her fronesis som praktisk klokskap kommer til uttrykk i møtet mellom elev, lærerstudent og fag i en definert læringssituasjon. Her forventes det at lærerstudenten skal anvende sine teoretiske og metodiske kunnskaper i en konkret situasjon til beste for elevens læring og utvikling. Det krever refleksjon og en felles begrepsforståelse hos lærerutdanner og lærerstudent. Det er derfor viktig at partene møtes i undervisningssituasjoner der man sammen kan diskutere og integrere ulike kunnskapsformer. Samspillet mellom kunnskapsformer er vesentlig når det gjelder utvikling av profesjonalitet.

I praksisfeltet vil det daglig utspilles situasjoner som krever refleksjon og handling, og som bør løses der og da sammen med veileder. Men det er også viktig at studentene tilbake på campus presenterer og diskuterer erfaringsbaserte case med medstudenter og lærere. Dette gir nærhet til erfaringer som fremmer studentenes læring og utvikling av fronesis. I slike situasjoner må lærerstudenten aktivere og integrere ulike former for kunnskaper der samspillet mellom episteme, techne og fronesis kommer til uttrykk. I slike prosesser har lærerutdanneren en særdeles viktig oppgave.

Læringsarenaer, koherens og meningsfulle sammenhenger

Smeby og Heggen (2012) anvender begrepet koherens når de diskuterer relasjonen mellom teoretiske kunnskaper i utdanningen og anvendelsen av kunnskaper i praksisfeltet. Det handler om at utdanningen skal ha en god sammenheng. Begrepet koherens kan også knyttes til praktiske synteser eller meningsfulle sammenhenger som Grimen (2008) viser til. Heggen og Raaen (2014) peker på kompleksiteten som kan oppstå mellom ulike læringsarenaer i lærerutdanningen. Her er det viktig at studenten selv opplever sammen-

heng og er i stand til å syntetisere undervisningens innhold i sine læringsprosjekter. Studenten skal forberedes til å takle eventuelle motsetninger og spenninger som kan oppstå mellom ulike læringsarenaer i en profesjonsutdanning. I bedømmelsen av en konkret situasjon kan fronesis som kunnskapsform gi rom for og legitimere at ulike handlingsalternativer blir diskutert og vurdert. Ut fra denne forståelsen vil en profesjonell lærerutdanning integrere ulike kunnskapsformer og legge til rette for å forstå så vel meningsfulle sammenhenger som spenninger mellom ulike læringsarenaer. Hatlevik (2014) peker på at opplevelsen av meningsfulle sammenhenger er et viktig aspekt i profesjonsutdanninger og oppfattes både som et tegn på relevans, og som en spore til videre motivasjon for egen læringsinnsats. Det er i skolen, i den konkrete situasjonen som gjelder den spesielle eleven, at kunnskapsformene settes i spill og at fronesis som den refleksive, vurderende og handlende kunnskapsformen kommer til uttrykk.

Så langt har vi fokusert våre to forskningsspørsmål: Hvilke kunnskapsformer blir tillagt vekt i dagens forskning om profesjonsutdanning? Hvordan kan profesjonalitet forstått som samspill mellom ulike kunnskapsformer utvikles på ulike læringsarenaer i lærerutdanningen? Videre i artikkelen vil vi fokusere vårt tredje forskningsspørsmål som handler om hvilke kunnskapsformer som blir tillagt størst betydning blant lærerstudenter.

EMPIRISK TILNÆRMING

Rammeplan og integrerte lærerutdanninger

I ny Forskrift om Rammeplan for Praktisk-Pedagogisk Utdanning (PPU) (KD, 2015) fremheves det at man gjennom lærerutdanningen søker å skape en integrert lærerprofesjonalitet.

Lærerutdanningen som dette datamaterialet bygger på er en av lærerutdanningene som i påvente av forskriftsendringene har utarbeidet et integrert studiedesign. Dette designet medfører at utdanningen vektlegger å stimulere til kunnskap og forståelse som bidrar til meningsfulle sammenhenger mellom fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Gjennom å skape møtepunkter slik som integrerte uker, der studentene arbeider med praksisrettede oppgaver med både en pedagog og en fagdidaktiker til stede, og gjennom integrerte eksamensformer, er målet at studentene skal kunne skape en helhetlig og integrert kunnskapsbase. Senere i artikkelen viser vi hvordan denne integrasjonen er opplevd av studenter.

Metodisk tilnærming

Undersøkelsen bygger på spørreskjemasvar fra 114 studenter i 5 seminargrupper i pedagogikk våren 2015.

I pedagogikkseminarene er studenter fra ulike faggrupper fordelt på de 5 seminargruppene. Hvert seminar har mellom 30 og 40 studenter. Studien er gjennomført i studentenes 2. semester. Det er til sammen 6 slike seminarer dette semestret. Fokus er på temaene differensiering og vurdering i tillegg til et seminar om lærerprofesjonalitet. Undersøkelsen er foretatt på det siste pedagogikkseminaret i vårsemesteret 2015. For å undersøke studentenes forhold til de ulike kunnskapsformene og hvilke kunnskaper studentene prioriterer, har vi gått inn og lest studentenes svar som er knyttet til følgende kategorier i spørreskje-

maet: «dette har jeg lært av», «dette savner jeg» og «hvordan har studielitteraturen fungert som redskap i din læringsprosess?» Spørreskjemaet er designet for å gi en generell evaluering av studiet det aktuelle semesteret, og har ikke hatt som et definert utgangspunkt å fokusere betydningen av ulike kunnskapsformer i lærerutdanningen som profesjonsutdanning. Likevel har de svarkategoriene vi har brukt gitt oss en viktig indikasjon på hvilken betydning de ulike kunnskapsformene har i lærerutdanningen vurdert fra studentenes perspektiv. Det er disse funnene vi presenterer her med de begrensninger som ligger i materialet.

FUNN OG DRØFTING

Bare halvparten av studentene sier at de har lest pensum, den andre halvparten vedgår at de ikke har lest, eller at de bare i liten grad har lest faglitteratur. Det faktum at en stor andel av studentene ikke leser pensum, er et dårlig utgangspunkt for en fronesisk kunnskapstilnærning som har en epistemisk kunnskapsbase som utgangspunkt for refleksjon og handling relatert til en spesifikk situasjon. Nettopp dette fraværet av epistemisk kunnskap blant en stor gruppe studenter som deltar i seminarundervisningen, er sannsynligvis en viktig grunn til at flere studenter påpeker at i diskusjoner blir «det ofte synsing og ikke et faglig eller kompetent grunnlag».

Materialet er ikke entydig når det gjelder hvilken betydning studentene tillegger de ulike kunnskapsformene i seminarundervisningen. De studentene som leser faglitteratur, peker på at de i gruppearbeid eller gruppesamtaler blir nødt til å bruke fagspråket, og at de dermed også får mulighet til trening i faglig refleksjon.

Jeg har lært mest på PPU gjennom seminargruppene. Det er fordi vi bearbejder stoffet sammen og fordi det er rom for å stille spørsmål. Jeg har lært masse om vurdering og differensiering og om skolen i praksis gjennom å høre på andre.

Diskusjonene og gruppeoppgaver har vært både lærerike og morsomme, samt gitt meg en bedre forståelse av pensum.

Diskusjoner med medstudenter veiledet av seminarleder har nok gitt meg størst utbytte i form av økt refleksjon over fagets temaer.

Mange studenter trekker frem case, og spesielt de videobaserte casene som de skal diskutere i grupper som viktig for deres faglige utvikling. Andre igjen trekker frem det å lage undervisningsopplegg som lærerikt.

Jeg føler jeg har best utbytte av de gangene hvor vi ser på konkrete eksempler på hvordan / hvilke implikasjoner teorier vi har lært (på forelesninger/ fra pensum) har på ditt lærervirke. Konkrete 'case' som drøftes ut fra teorien er helmaks!

Vår tolkning av studentenes utsagn er at de viser en sammensatt forståelse av hvilke kunnskapsformer som vurderes som viktige i lærerutdanningen. Casestudier fremheves som viktige for å stimulere til refleksjon der teori også blir kontekstualisert og konkretisert. Dette er i tråd med de anbefalinger Nussbaum (1997) gir når det gjelder å stimulere til

utvikling av fronesis som kunnskapsform i undervisningen. Vi ser også at diskusjoner med veileder og medstudenter og anvendelse av teoretiske perspektiver stimulerer til refleksjon og økt faglig forståelse som fører til stimulering av fronesis som kunnskapsform. Her fokuseres blant annet forholdet mellom den erfarne og novisen. Dette er aspekter som flere forskere peker på når det gjelder profesjonsutvikling, og tidligere i artikkelen har vi i denne sammenhengen blant annet henvist til Birmingham (2004), Frank (2012) og Sellman (2012). I materialet er det likevel bare mindretallet som fremhever denne dimensjonen ved profesjonsutviklingen. Vi finner også at studentene i liten grad diskuterer autentiske situasjoner fra praksisfeltet når de er tilbake på campus. Her er det et klart forbedringspotensial fordi utviklingen av fronesis som kunnskapsform legger til grunn kritisk refleksjon over egne erfaringer og en nærhet til den aktuelle problemstillingen, et forhold som kan ha en motiverende funksjon når det gjelder utviklingen av profesjonalitet.

Materialet viser at flertallet av studentene trekker frem at de liker konkrete oppgaver og praktiske tips. Når studentene beskriver hva de savner, trekker de fleste frem at de ønsker at seminarene i enda større grad skal bygge en bro inn mot det de opplever som utfordringer i praksis og sin fremtidige lærerpraksis. Studentene ønsker derfor at seminarene skal inneholde mer praktisk «trening», «praktiske eksempler» og en «verktøykasse».

Rollespill/tørrtrening på typiske ferdigheter som kreves i klasserommet. For eksempel hvordan skal jeg gjennomføre differensieringen helt konkret i klasserommet? Hva sier jeg til elevene? Hvilke ord bruker jeg? Trenger tips! (for eksempel hvordan omtaler jeg «de flinke» som er ferdig mye før de andre? Eller de «svake»)? Hvordan forholder jeg meg til de ulike elevene på en elegant måte?)

Studentene erfarer og forstår at de er underlagt handlingstvang i klasserommet. Det er derfor forståelig at de spør etter verktøy og redskaper for å takle hverdagen. Det er imidlertid en fare for at en slik instrumentell tilnærming kan bli den dominerende i utdanningen. I denne sammenhengen ser vi at flertallet ønsker muligheten til å øve på praktiske ferdigheter i seminarundervisningen, og svarer at de i større grad skulle ønske at seminarene kunne bidra til å utvikle deres «verktøykasse» i betydningen av å utvikle ferdigheter direkte knyttet til handlinger i klasserommet. Vår tolkning av svarene i materialet er at denne «verktøykassen» i liten grad ser ut til å være knyttet mot det å utvikle en refleksiv og kritisk lærerprofesjonalitet. Tvert imot er svarene i større grad knyttet til en mer teknisk utførelse av læreryrket, altså en kunnskapsform orientert mot techne.

Analysen viser at flertallet av studentene i undersøkelsen orienterer seg mot en mer teknisk orientert forståelse. Det betyr at techne som kunnskapsform har en solid posisjon blant lærerstudentene. Vi ser at studentene i mindre grad orienterer seg mot en kunnskapsform der de fokuserer på en faglig kritisk og refleksiv forståelse av samspillet mellom de ulike kunnskapsformene. Vår tolkning av dette funnet er at det kan ses i sammenheng med at mer enn halvparten av studentene møter uforberedt til undervisningen i seminargruppene. Funnet i denne studien gir derfor grunn til ettertanke. Den refleksive og kritiske tenkningen synes å være underkommunisert i lærerutdanningen. Fronesis som kunnskapsform har begrensede vekstvilkår og utviklingsmuligheter.

Datamaterialet indikerer at studentene opplever lærerutdanningen som fragmentert snarere enn som en integrert helhet. Lignende funn er gjort i studien til Vold, Eriksen,

Kvamme og Scheie (2015, s. 176) som finner at blant en av to studentgrupper «kom det fram at både hensikten med de integrerte ukene og selve begrepet integrasjon framstod som uklart. De kunne ikke huske når eller om begrepet hadde blitt introdusert, og de opplevde ikke å ha fått noen forklaring hva integrerte uker var ment å være.»

Vi har tidligere vist til at Forskrift om Rammeplan for Praktisk-Pedagogisk Utdanning (KD, 2015) vektlegger en integrert lærerprofesjonalitet. I denne sammenhengen vil vi argumentere for at man kan diskutere integrasjon i lærerutdanningen ved å knytte integrasjon til begrepet profesjonalitet der integrasjon av ulike kunnskapsformer står sentralt. På den måten kan begrepet integrert lærerutdanning fremstå som mindre ullent og luftig. I vår tenkning fremstår profesjonalitet som et overordnet begrep i relasjon til integrasjon som da vil være en del av profesjonsforståelsen. Ved å relatere integrert lærerutdanning til profesjonalitet, kan begrepet profesjonell utdanning eksempelvis knyttes til ulike kunnskapsformers betydning og integrasjonen mellom disse. Videre kan begrepet relateres til ulike læringsarenaer, og til læreplanplananalyser og/eller studieplananalyser på ulike nivåer. Hovdenak (2010, 2014) argumenterer for læreplanarbeid som en grunnleggende dimensjon i en profesjonell lærerutdanning. Også NOU 2015:8 *Fremtidens skole* anbefaler at det legges større vekt på skolens profesjonelle ansvar når det gjelder læreplanarbeid, og vier lærerutdanningens rolle stor oppmerksomhet.

Vi har sett at studentene er opptatt av å skaffe seg ferdigheter og metodisk kunnskap i lærerutdanningen som et ledd i å takle hverdagens utfordringer i klasserommet. Det er forståelig. Vårt poeng er imidlertid at den lærerutdanningen som ønsker å bidra til utvikling av profesjonelle lærere også må etablere et bevisst forhold til fronesis som kunnskapsform i sin profesjonsutdanning. Fronesis handler om å være i besittelse av vitenskapelige kunnskaper (episteme) som skal komme til uttrykk i konkrete situasjoner som krever refleksjon og handling. Erfaring og refleksjon er nøkkelord i en fronesisk tilnærming. Det reflekterte møtet mellom den erfarne og novisen står sentralt. Fronesis som kunnskapsform er under stadig utvikling. I lærerutdanningen handler det om å legge til rette for denne kunnskapsformen på de ulike læringsarenaene slik vi har argumentert for. Lærerutdanningens oppgave er å skape forståelse for nødvendigheten av fronesis som profesjonsutøver. Det er som utøvende lærer man kan starte sitt profesjonelle, autentiske løp med å utvikle sin lærerprofesjonalitet. Det grunnleggende premisset bør imidlertid være etablert i lærerutdanningen.

Går vi til nyere faglitteratur som omhandler lærerutdanning, ser vi at denne litteraturen som er tiltenkt oppgaven som veiviser til fremragende lærerutdanning for eksempel ikke har faglig fokus på skolens ulike kunnskapsformer, på skolens læreplanarbeid, eller på skolen som institusjon på makro- og mikronivå (Rindal, Lund, & Jakhelln, 2015). Antologien er hovedsakelig rettet mot fagdidaktiske problemstillinger relatert til mikronivået, for øvrig en dimensjon som også er sentral.

Evans (2010) vier mikro- og makrodimensjonen i lærerutdanningen stor oppmerksomhet, og viser til undersøkelser der lærerne er ensidig opptatt av mikronivået på en slik måte at makrodimensjonen blir oversett. Hun konkluderer som følger: «In this respect, all teachers included in this research are more technical than professional in their occupational outlook» (Evans, 2010, s. 202). Makronivået, her forstått som det politiske departementale nivået, er viktig fordi sentrale utdanningspolitiske føringer legges her. Føringer som får innvirkning både på samfunnsmessig og individuell utvikling. Den profesjonelle lærer må

kunne forholde seg til og forstå utdanningssystemets ulike nivåer og hvordan disse relaterer seg til hverandre.

HVA NÅ – VEIEN VIDERE?

De funnene som er presentert harmonerer med en tidligere undersøkelse (Fosse og Hovdenak, 2014) som også viste at flertallet av lærerstudenter kom uforberedt til seminarundervisningen, og at de i stor grad var orientert mot techne som kunnskapsform. Forskerne konstaterer at på disse to punktene skiller lærerstudenter seg klart fra legestudenter. De viser til en studie som inkluderer 40 legestudenter der samtlige kommer godt forberedt til seminarundervisningen. Videre viser oppfølging av legestudentene at disse i sin forståelse av profesjonalitet integrerer de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis samtidig som de også understreker betydningen av fronesis i kontakt med pasientene (Hovdenak, 2016).

Det faktum at to studier viser at rundt halvparten av lærerstudentene møter uforberedt til seminarundervisning, gir grunn til ettertanke for ikke å si bekymring når det gjelder profesjonsutdanning. Som vi har sett, er teoretisk innsikt et grunnleggende aspekt i profesjonell utdanning. Vi har ikke data som kan forklare dette fenomenet. Vi undres likevel over mulige hypoteser: har det utviklet seg en antiteoretisk kultur i studiemiljøet, stilles det for slappe faglige krav til studentene, er valg av faglitteratur så lite krevende at en noenlunde fornuftig synsing blir tilstrekkelig, bidrar rammeplanen til fragmentering, mangler lærerutdannerne en samordnet forståelse av profesjonalitet som de ikke får formidlet til studentene?

Lærerutdanningens fremtidige utfordring er hvordan den i større grad skal kunne fremme også en fronesisk kunnskapsform og kommunisere betydningen av denne til lærerstudenter og fremtidens lærere. Vår argumentasjon er ikke en avvisning av bruk av ulike kunnskapsformer i utdanningen. Læringsmetoder forstått som techne har også en plass i lærerutdanningen. Imidlertid argumenterer vi for en læringskultur der fronesis, praktisk klokskap, også får sin rettmessige plass i en profesjonell utdanning. Det er ved hjelp av fronesis at læreren i størst mulig grad «ser» eleven i den aktuelle konteksten. Det er fronesis som både tillater og legitimerer usikkerhet, dilemmaer og diskusjoner i praksisfeltet før krevende avgjørelser tas. Fronesis som kunnskapsform hjelper læreren både til å se og til å være i stand til å forholde seg til kompleksiteten i situert profesjonell praksis.

Det kan synes som om det er gjennom å diskutere hvordan profesjonalitetsbegrepet rammes inn i lærerutdanningen at vi har muligheten til å skape en lærerprofesjonalitet som i større grad orienteres mot og integrerer en fronesisk kunnskapsform. Dette innebærer at det bør diskuteres hvordan man gjennom organisering av pensum, sekvensering av undervisning og seminarer, i større grad kan integrere de ulike kunnskapsformene, og tydeliggjøre og formidle den fronesiske kunnskapsformen på lærerutdanningens ulike arenaer. En slik utvikling vil blant annet være avhengig av studieplanens struktur og innhold, og hvordan planen operasjonaliseres i forelesninger og seminarer. I denne sammenhengen er Bernsteins (2000) begreper om klassifikasjon (classification) og innramming (framing) gode analytiske redskaper. Klassifikasjon handler blant annet om graden av integrasjonen mellom fag og læringsarenaer samt om makt til å definere fagenes innhold, og i hvilken

grad de bør integreres. Innramming handler om den kommunikasjonskontrollen som finner sted i interaktive pedagogiske prosesser. Svak grad av klassifisering og innramming åpner opp for større grad av integrasjon. Motsatt vil sterk grad av klassifisering og innramming føre til at det blir vanskelig å skape integrasjon mellom fag og kunnskapsformer, og mellom læringsarenaer. Dermed kan studiets ulike deler fremstå som fragmentert, et forhold som handler om studentenes opplevelser av meningsfulle sammenhenger i utdanningen. Studieplanens organisering viser hvordan lærerutdanningen rammer inn tenkningen om utvikling av profesjonalitet. Hovdenak og Risørs (2015) analyse av studieplanen for profesjonsstudiet i medisin ved UiT viser at fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen bidrar til integrasjon mellom de ulike kunnskapsformene. Imidlertid finner vi ikke at denne formen for integrasjon har lyktes i like stor grad i denne integrerte lærerutdanningen der integrasjonen i stor grad er ment å foregå som egne seminarer utenfor de vanlige seminarrekkene. Her skilles det mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksisfeltet som kunnskaps- og læringsarenaer, noe som kan bidra til at utdanningen blir preget av en sterkere grad av klassifisering og innramming enn det som er hensiktsmessig når det gjelder målsettingen.

Vår tenkning om fronesis og hvordan denne kunnskapsformen kan komme til uttrykk i fremtidens lærerutdanning, har som grunnpremiss at lærerutdanneren må ha bevissthet om denne kunnskapsformens innhold og funksjon for å kunne utvikle og anvende den blant lærerstudenter. Videre må det gis rom for refleksjoner relatert til teoretisk innsikt og empirisk erfaring der etiske problemstillinger også kommer til uttrykk. Det bør være en sentral oppgave for fremtidens lærerutdanning å drøfte hvordan fronesis som kunnskapsform skal kunne bidra til utvikling av lærerprofesjonalitet.

LITTERATUR

- Aristotle (1953). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Classics.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and The Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis. A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phrónēsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Ellett, F. S. jr. (2012). Practical rationality and a recovery of Aristotele's "phronesis" for the professions. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 13–33). Boston: SensePublishers.
- Evans, L. (2010). Professionals or technicians? Teacher preparation programs and occupational understandings, *Teachers and Teaching*, 16(2), 183–205. Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. København: Akademisk Forlag.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), 66–76.
- Frank, A. W. (2012). Reflective health care practice. Claims, Phronesis and Dialogue. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 53–60). Boston: SensePublishers.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2007). Bildning som tolkning och forståelse. I B. Gustavsson (red.), *Bildningens Förvandlingar* (s. 71–86). Göteborg: Daidalos.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Haug, P. (2010) (red.). *Kvalifisering til læreryrket* (s. 340–351). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar-lærer-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Heggen, K., & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(1), 3–13.
- Hibbert, K. (2012). Cultivating Capacity: Phronesis, Learning and Diversity in Professional Education. I Kinsella, E. A. & Pitman, A. (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 61–71). Boston: SensePublishers.
- Hjort, K. (2008) (red.). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I R. Riksaasen (red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17–45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S., & Risør, T. (2015). Profesjonalitet i legeutdanningen: Om kunnskapskoder, praktiske synteser og koherens. En analyse av studieplanen for profesjonsstudiet i medisin ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. *UNIPED*, 3, 213–228.
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *UNIPED*, 4, 330–344.
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (red.). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Boston: SensePublishers.
- 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* (163-172) Boston: SensePublishers.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Kunnskapsdepartementet (KD) 2015. *Forskrift om rammeplan for praktisk pedagogisk utdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf.
- Molander, A., & Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Smeby, J.-C. (red.) (2013). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Montgomery, K. (2006). *How doctors think: Clinical judgment and the practice of medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.
- Pitman, A. (2012). Professionalism and Professionalisation: Hostile Ground for Growing Phronesis? I E.A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 131–146) Boston: SensePublishers.
- Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (red.) (2015). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sellman, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 115–130). Boston: SensePublishers.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C., & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), s. 71–91.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016). Examining professional learning and the preparations of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 22(1), 54–69.
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34, 63–90.
- Vold, E. T., Eriksen, H., Kvamme, O. A., & Scheie, J. T. (2015). Integrerte uker ved ILS – intensjon, evaluering og videreføring. I U. E. Ringdal, A. Lund, & R. E. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 170–184). Oslo: Universitetsforlaget.