

Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen

Truls Nilsen Tangen*, Anders Aasgaard Madsen og Audhild Løhre

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Sammendrag

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om pedagogikkfagets betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Vi undersøkte pedagogikkfagets betydning for lærerstudenters profesjonelle utvikling ved å studere refleksjonstekster fra 62 studenter fordelt på tre årstidspunkt ved en grunn-skolelærerutdanning (GLU) i Norge. Aksial koding av materialet ledet fram til to hovedkategorier. Den første, *Utvidet forståelse av lærerrollen*, synliggjør studentenes gryende identitetsdanning med innsikt i lærerens varierte oppgaver. Erkjennelsen av mye ansvar og en kompleks arbeidshverdag så ut til å virke inspirerende for videre læring. Andre hovedkategori, *Pedagogikk som grobunn for kunnskapsutvikling*, viser hvordan studentene ivrer etter å lære metoder og teknikker, noe de opplever betryggende med tanke på framtidig yrkespraksis. Her gjenspeiles dømmekraft, holdninger og etiske verdier som anses for å være vesentlige i utvikling av profesjonell lærerkompetanse. Det var uventet å finne slik refleksjon hos brorparten såpass tidlig i studiet. Pedagogikkfaget synes å ruste studentene for møtet med mennesker, og motvirker dermed instrumentell rasjonalitet. Vi argumenterer derfor for at lærerutdanningen fortsetter med å styrke studentenes kritiske refleksjon som ledd i deres profesjonelle utvikling.

Nøkkelord: Yrkesrelatert innsikt; refleksjon; techne; fronesis; profesjonell kompetanse

Abstract

Currently, we have limited research-based knowledge on the potential influence of the subject Pedagogy on student teacher's professional development. In our study, we investigated this matter by studying reflection notes by 62 student teachers in Norway. Our first category, *Extended understanding of the teacher role*, highlights the students' insight into the great responsibility and varied tasks of a school teacher. The students felt a sense of new identity, which inspired them to learn more in order to obtain an even higher level of understanding of the teaching profession. The second category, *Pedagogy as a base for development of knowledge*, presents how the students were eager to learn new methods and teaching techniques, which also provided them with a sense of security in relation to their teaching practice. Furthermore, the reflection notes revealed how the students displayed critical judgment and thoughts on ethical dilemmas in teaching. The literature discussed here considers such capabilities as essential in the development of professional teaching competence. We suppose that the subject Pedagogy provided the students with competence to meet pupils in a professional way, and thus prevented instrumental rationality. Consequently, we argue that it is

*Korrespondanse: T.N. Tangen. Institutt for lærerutdanning, NTNU 7491 Trondheim. E-post: truls.n.tangen@ntnu.no

essential to support the students' critical reflection process to aid their professional development in the teacher education.

Keywords: *Professional understanding; reflection; techne; fronesis; professional competence*

Mottatt: Mai, 2018; Antatt: Mars, 2018; Publisert: Mai, 2018

Innledning

Ett av formålene med faget Pedagogikk- og elevkunnskap er, ifølge forskrift for Grunnskolelærerutdanning (GLU) §1, å utvikle en profesjonell identitet hos lærerstudentene. Faget skal være samlende for utøvelse av lærerrollen, med et særlig ansvar for å integrere teori og praksis (Rammeplanutvalget, 2010). Videre skal lærerutdanningen legge til rette for å «utvikle etiske og historiske perspektiver på egen yrkesrolle og kritiske perspektiv på lærerprofesjonens samfunnsrolle» (Rammeplanutvalget, 2010, s. 8). Dette er ambisiøse mål, og det trengs kunnskap om lærerutdanning og lærerstudenters læring for å kunne oppfylle dem. Både norske og internasjonale utdanningsforskere hevder at det er et stort behov for mer forskning på lærerutdanning, og spesielt på lærerstudenter (Grossman & McDonald, 2008; Haugan, 2014; Strand & Kvernbekk, 2009).

I denne artikkelen retter vi søkelyset på pedagogikkfaget sin betydning for lærerstudenter etter ett år i profesjonsutdanningen. Studien er inspirert av tidligere funn der lærerstudenter i refleksjonstekster etter første halvår viste liten bevissthet om lærestedet som mulig drivkraft i profesjonsutviklingen; kun én av fem nevnte lærestedet, og enda færre sa noe positivt om undervisningen (Løhre mfl., 2016). Dette funnet kunne skyldes kort fartstid i lærerutdanningen, eller det kunne også ha sammenheng med at disse studentene knapt fikk undervisning i pedagogikk første høsten, bare et par forelesninger i forbindelse med at de skulle ut i praksis.

For å utforske den skisserte problematikken hentet vi empiriske data fra refleksjonsnotater som var skrevet mot slutten av første studieår av studenter med ett semester undervisning i pedagogikk. Pedagogikkundervisningen for de tre lærerne som er med i prosjektet, har et spesielt fokus på dialogbasert undervisning og studentaktive arbeidsformer. Studenters utvikling av læreridentitet og profesjonell kompetanse i lærerutdanningen danner det teoretiske bakteppet, og studien har følgende problemstilling: *Hva betyr pedagogikkfaget for studentenes forståelse av lærerrollen og utvikling av profesjonell kompetanse, slik det framstilles av studenter mot slutten av første året i grunnskolelærerutdanningen?*

Artikkelen innledes med en redegjørelse for tidligere forskning om profesjonell kompetanse og læreridentitet, samt en beskrivelse av vår metodologiske tilnærming. Videre knytter vi ytterligere forskningslitteratur til hver av de to hovedkategoriene, «Utvidet forståelse av lærerrollen» og «Pedagogikk som grobunn for kunnskapsutvikling».

Utvikling av profesjonell kompetanse og læreridentitet

Det å forme egen læreridentitet henger tett sammen med utvikling av profesjonell kompetanse (Mathiesen, 2013). I profesjonsyrker er det nødvendig å utvikle profesjonell kompetanse, noe Sullivan og Glanz (2005) beskriver som en integrering av teoretisk akademisk kunnskap, evnen til å reflektere, praktiske ferdigheter, dømmekraft og handlingskompetanse, samt holdninger og etiske verdier som er rådende i den aktuelle profesjonen. Profesjonell kompetanse handler om den enkeltes refleksjoner og svar på kravene som stilles i ulike kontekster.

Profesjonell identitet blir i forskningslitteraturen omtalt som hver enkelt sin personlige identitetsdannelse knyttet til yrkesutøvelsen. Det er ikke én klar definisjon på hva læreridentitet innebærer, men de fleste er enige om at det handler om en slags bevisst eller ubevisst konseptualisering som vi har av oss selv i en bestemt kontekst, og som en pågående prosess som utvikles gjennom erfaring og bearbeiding (Izadinia, 2013). Denne profesjonelle identiteten konstrueres ifølge Mathiesen (2013) i samspill med hver students personlighet, erfaringer, samt de teknikker og verdier som utdanningsinstitusjonen formidler. I bevisstgjøringen og konstruksjonen av egen læreridentitet kreves refleksjon, enten alene eller i samspill med flere, på samme måte som refleksjon er grunnlaget for utvikling av profesjonell kompetanse (Izadinia, 2013). Kunnskap er en sentral og integrert del av vår faglige identitet. Menneskers vurdering av egen kompetanse er avgjørende for hva vi identifiserer oss med og føler tilhørighet til. Således er kunnskap og identitet tett sammenvevde størrelser, og bevissthet om vår kunnskap og identitet er nødvendig for å internalisere kunnskap (Gao & Riley, 2010).

Refleksjon er blitt en sentral aktivitet i enhver lærerutdanning, selv om det de siste årene har blitt et større fokus på «sikker» evidensbasert kunnskap på elevers målbare prestasjoner (Klemp, 2013). Å reflektere er ifølge Lycke og Handal (2012, s. 161) «en aktivitet der den som reflekterer bevisst gjenkaller sine erfaringer, tanker og begrunnelser og forsøker å forstå det som har skjedd». Således blir refleksjon en meningsskapende og lærende prosess med hensikt i å forbedre yrkesutøverens profesjonelle praksis, refleksjon og dømmekraft (Lycke & Handal, 2012; Hatlevik, 2016).

I forbindelse med profesjonell utdanning blir Aristoteles' tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis stadig løftet frem (Hovdenak, 2014). Flere forskere argumenterer nå for at det pågår en fremvekst av instrumentell rasjonalitet i utdanningssystemet, og de peker på fronesis og refleksjon som et motsvar til denne tendensen (Unneland, 2009; Kinsella & Pitman, 2012). Vi vil i drøftingen av den andre kategorien knytte studentenes utsagn til Aristoteles' begreper og vise hvordan disse er fruktbare for å forstå studentens refleksjoner. En analyse av studentenes refleksjoner kan være en hensiktsmessig inngangsport for å få innsikt i studentenes erfaringer, tanker og læringsprosess. Refleksjonens betydning for læring i lærerutdanningen er godt dokumentert (Jay, 2003) og gir oss forståelse for hva vi har gjort og en sjanse til å se fremover og reflektere rundt fremtidige praksiser og situasjoner (Beauchamp & Thomas, 2009).

Metodisk tilnærming

I det følgende presenteres kontekstuelle faktorer og deltagerne i studien. Deltagerne i vår studie kom fra tre klasser ved grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn med realfag. Refleksjonsnotatene ble skrevet i vårsemesteret mot slutten av første studieår og i forkant av en praksisperiode på tre uker. Vårsemesteret bestod av emnet Pedagogikk og elevkunnskap 1 og ett emne i matematikk. Bak seg hadde alle studentene et høstsemester bestående av to emner à 15 studiepoeng i henholdsvis matematikk og naturfag, og tre uker praksis.

Som nevnt innledningsvis er prosjektets forskningsspørsmål: *Hva betyr pedagogikkfaget for studentenes forståelse av lærerrollen og utvikling av profesjonell kompetanse, slik det framstilles av studenter mot slutten av første året i grunnskolelærerutdanningen?* For å besvare dette stilte vi studentene følgende undersøkelsesspørsmål som de skulle reflektere rundt: *Har ditt syn på det å bli lærer forandret seg etter dette første året ved grunnskolelærerutdanningen? I så fall på hvilken måte, og hvorfor?*

Refleksjonsnotatet var et obligatorisk arbeidskrav i faget Pedagogikk og elevkunnskap 1 og ble vurdert som godkjent/ikke godkjent. Vi ønsket ikke å legge føringer for hva studentene skulle fokusere på, derfor er spørsmålet åpent og mer generelt knyttet til lærerutdanningen, og ikke direkte til pedagogikkfaget. Spørsmålet ga muligheter for å reflektere rundt både praksisfeltet, øvrige studiefag (naturfag og matematikk) og pedagogikkfaget.

Refleksjonstekstene ble sendt elektronisk via en læringsplattform til klassens pedagogikklærer. I en senere undervisningstime orienterte de tre pedagogikklærerne hver sin klasse om at det var ønskelig å få bruke tekstene i forskning for å videreutvikle lærerutdanningen. Det ble gitt både muntlig og skriftlig informasjon om konfidensialitet, anonymisering ved publisering og den enkeltes mulighet til senere å trekke seg uten å oppgi noen grunn. De studentene som samtykket i at tekstene kunne brukes i forskning, ga skriftlig tillatelse.

To av de tre pedagogikklærerne hadde flere års erfaring med dialogbasert undervisning og studentaktive arbeidsformer i grunnskolelærerutdanningens førsteklasse. Den tredje læreren som var nytilsatt, benyttet også dialogen som redskap i sin undervisning, men uten at det var et samarbeid med de to førstnevnte lærerne. Den tredje læreren orienterte om det planlagte forskningsprosjektet og samlet inn samtykker i sin klasse, og har senere ikke vært involvert i studien.

Fra klasse A, B og C var det henholdsvis 29, 33 og 23 studenter som leverte refleksjonsnotat. Disse 85 tekstene ble lagret som A1, A2 osv. Når vi i etterkant innhentet skriftlig samtykke til bruk av materialet i forskning, var 22, 27 og 18 studenter tilstede i henholdsvis klasse A, B og C, og av disse var det fem studenter (én i A, to i B og to i C) som ikke samtykket. Det var 62 studenter fordelt på klasse A (21), B (25) og C (16) som ga skriftlig samtykke. Disse studentene sine refleksjonsnotater ble tatt ut fra de 85 arkiverte tekstene og beholdt den opprinnelige nummereringen.

Materiale og analyse

Alle forfatterne har arbeidet med materialet og analyser. Ved første gjennomlesing skrev hver enkelt stikkord som ved åpen koding, og allerede i første drøfting av

funnene begynte det å tegne seg noen sentrale tema i materialet. Vi gikk så tilbake til individuell nærlesing av tekstene. Først ble de ulike kodene samlet i tema, eller kategorier, som i en aksial kodingsprosess etter Glaser og Strauss (Nilssen, 2012). Vi fant det hensiktsmessig å framstille materialet med to hovedkategorier, som hver hadde to underkategorier.

I analysearbeidet gikk vi fram og tilbake mellom induktive og deduktive strategier. Starten kan betegnes som en deduktiv inngang til analysene, der vi i tråd med problemstillingen lette etter utsagn som formidlet noe om pedagogikkfagets betydning. Det viste seg tidlig i den kvalitative analyseprosessen at mye av refleksjonene var knyttet nettopp til undervisningen i pedagogikk og pedagogikk som fag, og det ble behov for induktive tilnærminger for å forstå meningen i det som studentene formidlet. Slik ble analysen en veksling mellom deduktive og induktive strategier der vi beveget oss frem og tilbake mellom teori, tekstlige uttrykk og kategoriene, noe som er vanlig i kvalitative analyser (Malterud, 2003).

Betraktninger om validitet

Vi har vært kritisk spørrende til om pedagogikklærerne kunne ha påvirket studentene i bestemte retninger ved skriving av refleksjonsnotatene. Dette er et særlig aktuelt spørsmål fordi første og andre forfatter av denne artikkelen selv var pedagogikklærere for hver sin klasse (B og C) som er med i studien. Samtidig var den nytilsatte læreren for den tredje klassen (A) ikke involvert i studien, og skulle sånn sett forventes å ha liten interesse av å påvirke studentene i noen retning. Empirien styrker imidlertid en antagelse om tilnærmet lik instruksjon og informasjon i forkant av det obligatoriske arbeidskravet. For selv om studentene gikk i tre forskjellige klasser med tre ulike lærere, framstod budskapet i refleksjonsnotatene overraskende likt. Denne erfaringen underbygger også en antagelse om at refleksjonene fra disse studentene kan være ganske lik det andre kull på samme utdanningsinstitusjon ville hatt under de samme betingelsene. Vi har ofte tatt med utsagn fra hver av klassene for å vise hvor samstemte klassene så ut til å være. Videre har vi hatt som mål å la flest mulig stemmer bli hørt gjennom valg av utsagn, dette for å vise bredden av meningsbærere.

Vi har benyttet Kvale og Brinkmann (2015) og Nilssen (2012) sine forslag til begreper for vurdering av kvalitet. All kunnskap er kontekstualisert, og som forskere vil vi alltid være preget av våre erfaringer og vår historie. Empirien ledet fram til valg av teori, og det er sannsynlig at vår egen forforståelse var med på å påvirke valget. Videre kan forforståelsen ha fulgt oss i resonnementer og drøftinger selv om vi har forsøkt å sette den til side, og vi har argumentert med en tydelig kobling til empiriske funn og relevante teorier. Likeså kan det ha påvirket forskningsprosessen at vi har vært en del av konteksten som materialet er hentet fra, for som Klemp (2012) sier, kan en lett miste sitt profesjonelle forskersyn når en selv er en del av konteksten. Vi har derfor hatt fokus på å gi en detaljert og transparent fremstilling av empiri og metodisk opplegg for å styrke etterprøvbareheten og troverdigheten til studien.

Pedagogikkfagets betydning

Den deduktive inngangen med å undersøke pedagogikkfagets betydning for studentene, førte oss fram til rike beskrivelser. Begrepene pedagogikk samt pedagogikk og elevkunnskap, eller PEL, som studentene gjerne kaller det, gikk ofte igjen i refleksjonene. Pedagogikk som fag og undervisningen i PEL har utvilsomt betydd svært mye for alle de tre klassene. Vi lar et sitat fra hver klasse belyse studentenes grunntone knyttet til pedagogikkfaget:

Vi startet ikke med pedagogikk før andre semester. Dette synes jeg var litt synd, da jeg tror jeg ville hatt mer ut av praksis, hvis jeg hadde noe å knytte ulike hendelser opp mot (B2).

Vi har et nytt fag; pedagogikk, som har gitt meg litt mer innblikk i ulike aspekter ved undervisning, hvor noen tema som for eksempel motivasjon og klasseledelse har gitt meg mer inspirasjon til min egen praksis (C15).

I den første praksisperioden så reagerte jeg etter mine verdier og personlige erfaringer, men nå føler jeg at jeg også har teori som kan støtte meg opp (A8).

Nedenfor følger presentasjon av analysene med de to hovedkategoriene, *Utvidet forståelse av lærerrollen og Pedagogikk som grobunn for kunnskapsutvikling*, som begge har to underkategorier. For hver hovedkategori beskrives en teoretisk forankring, så følger empirien før funnene drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget.

Utvidet forståelse av lærerrollen

Studentenes refleksjoner viser at de i løpet av det første studieåret, og kanskje særlig det siste semesteret, har endret og utvidet sin forståelse av hva læreryrket kan romme; de har fått en bredere og dypere forståelse. C20 sier det slik: «Gjennom faget pedagogikk og elevkunnskap har jeg tilegnet meg kunnskap om læreryrket som jeg ikke hadde tidligere, og som i stor grad har utvidet mitt syn på det å være lærer.»

Profesjonell identitet og lærerrollen

I følge internasjonale forskere er utvikling av lærerstudenters identitet én av kjerneoppgavene til utdanningen (Malderez mfl., 2007; Korthagen, 2004). Dette underbygges av Izadina (2013) som hevder at lærerutdanningen er den viktigste aktøren med hensyn til utvikling av læreridentitet. Mathiesen (2013) poengterer at profesjonelle lærere må ha forståelse både for hvem de er og hvorfor de som yrkesutøvere handler som de gjør. Heggen (2008) har en lignende beskrivelse og sier at profesjonell identitet handler om hvordan hver enkelt oppfatter seg selv som yrkesutøver og hvilke verdier vedkommende baserer seg på i praksisfeltet. Generelt ser vi en økt mengde forskning på læreridentitet og et ønske om bedre forståelse for hvordan prosessen med å bli lærer foregår i utdanningen (Beauchamp & Thomas, 2009; Katariina mfl., 2014).

I følge Ekspertgruppa om lærerrollen er læreres utvikling av identitet tett knyttet sammen med lærerens rolle, og begrepene kan derfor forstås i sammenheng med hverandre. Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket, og den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid (Dahl mfl., 2016). Lærerens rolle har de siste årene fått økt oppmerksomhet, og forventningene til lærerne har blitt både flere og mer komplekse. Kjernen i læreryrket er fortsatt undervisning, men lærere må samtidig utføre en hel rekke andre oppgaver, fra lovpålagte oppgaver som foreldresamtaler til trøsting av en gråtende elev. Mange av oppgavene er uoversiktlige og med ulike syn på hvordan de bør løses. Dahl mfl. (2016) mener det er en utfordring at lærere blir holdt ansvarlige for å løse oppgaver de ikke har kompetanse eller mulighet til å løse, og det hevdes at summen av krav og forventninger til dagens lærere er for stort.

Forventninger til lærerens arbeid kommer fra både lærerne selv, elever og samfunnet for øvrig. Dale (2001) hevder at for å være profesjonell må læreren føle på et todelt ansvar. For det første må læreren kjenne ansvar for autonomi i organisering av undervisningen, og for det andre må læreren oppleve et ansvar for å begrunne valgene sine overfor elever, foreldre og samfunnet for øvrig. Dette handler om hvordan vi skal og kan forstå den profesjonelle lærerrollen, og Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009), er opptatt av lærerrollens innhold, og spesielt viktigheten av lærer–elevrelasjoner. Hovdenak (2014) hevder imidlertid at Stortingsmeldingen har et manglende samfunnsperspektiv og liten forståelse for makronivået. Dette er bekymringsfullt med hensyn til læreres forståelse for skolens samfunnsmandat, der mange kan bli for fokusert på mikronivået i klasserommet.

Mye forskning dokumenterer utfordringer knyttet til det å jobbe som lærer, og det viser seg at lærere opplever lærerrollen som krevende og ansvarsfull, der opplevelse av tidspress er en særlig fremtredende belastning (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordäng, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Tidspress viser videre sterke sammenhenger med blant annet utbrenthet, lavere tilhørighet til skolen og motiv for å slutte som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Videre dokumenterer internasjonale undersøkelser at læreryrket er et av yrkene i verden med mest jobbrelatert stress, og mange avslutter yrkeskarrieren grunnet utbrenthet (Cano-Garcia, 2005). Det viser seg også at nyutdannede lærere er særskilt utsatt, fordi de ofte ikke har velutviklede rutiner og strategier for å mestre lærerhverdagens utfordringer (Hanssen & Østrem, 2010). Disse funnene mener vi må forstås i sammenheng med studier som dokumenterer at lærere har fått et økt antall oppgaver og dermed opplever økt tidspress for å fullføre alle pålagte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2010), samt rapport fra Tidsbruksutvalget (2009) som viser at mye tid brukes til oppgaver som ikke er knyttet direkte til undervisningen.

Å forstå lærerstudenters identitetsutvikling er således av stor betydning for utforming av lærerutdanningens innhold, utdanning av lærere, og blir dermed sentralt for hvordan lærere underviser og utøver yrket (Beauchamp & Thomas, 2009, Beijard mfl., 2004).

Empiri

Utsagn fra studenter i alle de tre klassene støttet en deling i to underkategorier, som vi har valgt å kalle *En arbeidsom hverdag* og *Et ansvarsfullt yrke*. Studentenes refleksjoner viser hvordan mange har erkjent at læreryrket er et krevende yrke med stort tidspress og ansvar.

En arbeidsom hverdag

Noen studenter uttrykker at de var forberedt på hvordan en lærers hverdag kan omfatte mange oppgaver, men jevnt over oppfattes arbeidsbyrden som større enn de trodde. A6 sier det slik: «Etter dette året har jeg sett hvor mye det krever av en lærer, mye mer enn jeg trodde.» Særlig er det mange studenter som trekker fram tidsbruk når det gjelder planlegging. For B30 var dette tydeligvis en stor overraskelse: «Hvor mye tid og arbeid som går med på planlegging var et lite sjokk i starten.» Utenom tidsbruk og innsats i forhold til planlegging, viser studentene til variasjonen i oppgaver. Noen omtaler dette som at de har mange roller, med alt fra å planlegge og undervise til å ta hånd om elevene i ulike situasjoner som kan oppstå.

Som lærer har man blant annet mange flere roller enn kun det å lære bort pensum. Man må være vaskehjelp, fredsmekler, menneskekjenner, turleder, osv. (...) Og det var ikke bare gjennom praksis jeg ble kjent med disse, de har jeg også blitt kjent med gjennom undervisningen i PEL (A11).

(...) Jeg har fått erfare hvor mye arbeid, tid og innsats (læreryrket) krever. Vi snakker om oppfølging av enkeltelever, mobbesaker, kontakte foreldre, forbedre undervisning (C16).

Det siste sitatet peker tydelig utover klasserommet. Her vises det til foreldresamarbeid og vanskelige saker som kan kreve kontakt med instanser utenom skolen. Studentene ser store utfordringer i det å skulle bli møtt med krav og forventninger fra mange hold.

Fra alle hold stilles det store forventninger. Dette kan i noen tilfeller være forventninger som er motstridende. Dette er både fra nasjonalt hold, lokalt hold, skolen, rektor, kollegaer, foreldre og elevene selv. Da skal man som lærer stå standhaftig og være tro mot sin egen overbevisning av hva som er rett (...) (C14).

Den nye innsikten om utfordringer og stor arbeidsinnsats er vunnet både gjennom praksis og gjennom studier ved lærestedet. Her kan det bemerkes at i alle de tre klassene er det langt flere som trekker fram betydningen av lærestedet, og spesielt pedagogikkfaget, versus de som legger vekt på praksis.

(...) etter å ha gått ett år på (lærestedet) har jeg forstått at det ikke er så enkelt. (...) det er ikke så lett å være lærer, det er så mange ting å tenke på (A20).

Jeg har oppfattet mange flere utfordringer, som jeg aldri har tenkt over tidligere. Spesielt i PEL-faget innser man at det er svært mye man må tenke over til enhver

tid. (...) viktig hvordan man da opptrer foran elevene. Både når det skjer ønskede og uønskede situasjoner (B7).

Et ansvarsfullt yrke

Sammen med en økt forståelse for læreryrkets innhold, viser studentenes refleksjoner at de begynner å få en større bevissthet rundt egen læreridentitet. Mange av refleksjonene handler om økt bevisstgjøring omkring ansvaret og hva det vil si å være lærer. Følgende utsagn illustrerer dette:

Det jeg har blitt mere oppmerksom på, er hvor mye ansvar som følger med læreryrket. Du skal ikke bare være den som står ved tavla og formidler kunnskap (C21).

Har forstått litt mer nå at jeg har ansvar (for) elevenes læring. Jeg synes personlig at det er litt skummelt å tenke på. Mine valg har nesten alt å si for elevenes læring og motivasjon. Jeg kan nok innrømme at jeg trodde det var litt mer «chill» å være lærer (B21).

Selv om de fleste tenker på ny innsikt knyttet til eleven i klassen og skolesituasjonen, er det samtidig noen studenter som ser eleven i et større system: i familie og samfunn.

C22 skriver følgende: «Det er også skummelt å tenke at det er jeg som skal utforme fremtidens barn. Det er skremmende at jeg kan feile og heller gjøre verre for et barn enn bedre. Men jeg ser det heller som en motivasjon. Men det skal være litt skummelt å ha så mye ansvar for en lærer, det er tross alt vi som er mest med barna i løpet av en dag». Sitatet viser at studentene opplever ansvaret som skummelt, men samtidig som en motiverende kraft. Fokuset på skolen i et større system ser også A23, som skriver: «Jeg tenker da på hvilken betydning arbeidet har for den enkelte elev, for klassemiljøet, elevenes foresatte og samfunnet, for å nevne noen».

Drøfting

De fleste studentene gir uttrykk for å ha blitt mer bevisst på hvem de vil være som lærer og hvordan de vil opptre og fremstå foran elevene. Dette vitner om en gryende utvikling av læreridentitet. En større innsikt i læreryrket mener vi kan gjøre studentene bedre rustet til å takle overgangen fra student til arbeidsliv og unngå det såkalte praksissjokket. Ettersom identitetsutvikling regnes som en av kjerneoppgavene i lærerutdanningen (Korthagen, 2004; Malderez mfl., 2007; Rammeplanutvalget, 2010), er det et interessant funn i denne sammenhengen at studentene trekker frem pedagogikkfaget som spesielt viktig for den nyervervede innsikten i læreryrket. Tidligere forskning har dokumentert at lærerutdanningen (Izadina, 2013) er essensiell for studenters utvikling av læreridentitet, men det er uklart hva og hvilke fag i lærerutdanningen som særlig bidrar til studentenes utvikling. Det at pedagogikkfaget (PEL) vektlegges mer enn praksiserfaringer, kan ha sammenheng med tidsperspektivet; mer enn et halvår er gått siden høstpraksisen, og i etterkant har studentene hatt flere måneder med undervisning.

Studentene beskriver en økt forståelse for lærerens store ansvar og en erkjennelse av alle utfordringene en lærer møter i hverdagen. De forteller hvordan en som lærer må innta ulike roller, og for eksempel være både vaskehjelp, fredsmekler og turlleder på samme tid. Flere beskriver hvordan synet på det å være lærer har endret seg fra å være en ren spreder av kunnskap til en fasilitator og veileder. Disse utsagnene tolker vi som en utvidet forståelse for lærerrollen og en erkjennelse av at læreryrket inneholder mer enn bare undervisning og formidling av fag. Utsagnene viser også at studentene har et grunnlag for utvikling av profesjonell identitet, slik dette beskrives av Korthagen (2004) og Malderez mfl. (2007). Lærerrollen er ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl mfl., 2016) mangfoldig og kompleks, og det er positivt at studentene allerede tidlig i studiet har blikk for denne kompleksiteten.

Studentene beskriver i refleksjonstekstene hvordan pedagogikkfaget har bidratt til en erkjennelse av lærerens ansvar, både for det faglige arbeidet som gjennomføring av undervisning og for det ansvaret en lærer har ovenfor elever, foreldre og samfunnet som helhet. Disse funnene kan forstås ut fra Dale (2001) sin argumentasjon om at man må føle på et todelt ansvar for å bli betraktet som profesjonell. Vi ser altså at mange allerede i første studieår er bevisste makroperspektivet og skolens samfunnsmandat, og de er ydmyke overfor den oppgaven de som lærere skal utføre. Hovdenak (2014) argumenterer nettopp for betydningen av at studentene må forstå skolens samfunnsmandat og ikke bare være opptatt av mikronivået med for eksempel lærer–elev-relasjoner. Vår empiri viser at denne erkjennelsen på den ene siden øker motivasjonen for å ta fatt på utfordringene; samtidig oppleves det av enkelte som «litt skummelt» å være faglig og sosialt ansvarlig for så mange elever.

Flere av studentene opplevde læreryrket som mer krevende enn antatt, og mange trekker frem tidspress og hvor mye arbeid og innsats yrket krever. Det å løfte frem slike refleksjoner i pedagogikkfaget mener vi er fruktbart for utvikling av studentenes læreridentitet og profesjonsforståelse. Dette samsvarer også med dokumentert kunnskap om refleksjonenes betydning i lærerutdanningen (Beauchamp & Thomas, 2009; Jay, 2003; Postholm, 2008). Bruk av skriftlige refleksjoner er en god måte å anskueliggjøre egne tanker på og blir således en kilde til læring, meningsskaping og økt bevissthet (Lycke & Handal, 2012).

Selv om studentene i liten grad beskriver arbeidsmengden og ansvaret som noe negativt, må vi i lærerutdanningen være framsynt i vår formidling. Vi vet at lærere i grunnskolen trekker frem de samme momentene som belastende, og forskning på lærere dokumenterer sammenhenger med blant annet svekket motivasjon og utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Vi må derfor være oppmerksomme på at studentene kan miste motet og motivasjonen for å bli lærer i takt med at de får en økt forståelse for lærerrollens kompleksitet og skolens samfunnsmandat. Som undervisere i pedagogikk må vi derfor åpne for refleksjon i fellesskap med studentene rundt mulige utfordringer, og være åpne og ærlige om hva som kan oppleves som både givende og krevende i profesjonsutøvelsen.

Pedagogikk som grobunn for kunnskapsutvikling

Under denne hovedkategorien vil vi se nærmere på pedagogikkfagets betydning for studentenes profesjonsutvikling. Vi lar et sitat innlede:

Omfanget av den pedagogiske delen av en lærers hverdag har også overrasket meg. Jeg har tenkt at det viktigste vi kommer til å lære her på lærerutdanningen er det faglige. Men hvis man ikke har pedagogikken som et grunnlag, er det ikke sikkert man i det hele tatt er i posisjon til å lære elevene fag (B9).

Kunnskapsformer i lærerutdanningen

I Aristoteles' verk fra antikken, den nikomanske etikk (1953), argumenter han for at kunnskap kan defineres på ulike måter, og at ulike former for kunnskap har ulike formål. Teoretisk-vitenskapelig kunnskap knyttes til *episteme*, praktisk-produktiv kunnskap knyttes til *techne*, og politisk-etisk klokskap knyttes til *fronesis* (Gustavsson, 2001). Episteme kan plasseres innenfor det teoretiske kunnskapsfeltet, mens *techne* og *fronesis* hører mer til det praktiske. På denne måten skiller Aristoteles mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men uten å sette de to kunnskapsformene opp mot hverandre. Dette støttes av Unneland (2009), som argumenterer med at både teoretisk og praktisk kunnskap har sin rettmessige plass i lærerutdanningen ved å peke på hvordan den praktiske og teoretiske fornuft må inngå i et dialektisk forhold og på den måten berike hverandre. I følge Hovdenak (2014) handler pedagogikk både om episteme, *techne* og *fronesis*, og gjennom undervisning og ulike aktiviteter på campus, samt gjennom praksisperioder, kan de tre kunnskapsformene forenes i et samspill der meningsfulle sammenhenger kan etableres.

Episteme er betegnelsen på den kontekstuavhengige, teoretiske og vitenskapelige kunnskapen (Aristoteles, 1999). Denne kunnskapsformen knytter seg til aktivitetsformen *theoria*, som ikke innebærer anvendelse i praktisk forstand, men heller en grublende evne til å betrakte, analysere, kategorisere og beskrive for å åpne for innsikt (Saugstad, 2007, s. 230). I lærerutdanningen kan episteme være teori og forskning som opplyser og gir begrunnelse for *techne*. *Techne* er kunnskap som refererer til produktiv aktivitet og har med ferdigheter og skapende aktivitet å gjøre (Gustavsson, 2001). *Techne* kan bidra til at studentene utfører undervisning på en mer fruktbar måte, det fremmer en kyndighet og trygger yrkesutøvelsen (Unneland, 2009). Aristoteles (1999) knytter *techne* til aktivitetsformen *poesis*. *Poesis* betegner en instrumentell aktivitet der handlingen er et middel for å oppnå noe som ligger utenfor handlingen selv. I lærerutdanningen kan *techne* for eksempel dreie seg om lærerstudentens valg av undervisningsmetode for å oppnå læring hos elevene.

Fronesis har ifølge Aristoteles (1999) å gjøre med de menneskelige ting vi overveier. Det etiske aspektet er sentralt når det gjelder denne kunnskapsformen. Gustavsson (2001) benevner *fronesis* som praktisk klokskap som viser seg i godt utførte handlinger i praksis. Å møte konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet med tanke på de mulighetene som finnes, er sentralt her. *Fronesis* omfatter en evne til å overveie og beslutte seg for å utføre gode handlinger

og stimulerer ifølge Eikeland (2008) til analyse, fortolkning og refleksjon rundt hva som vil være den beste løsningen i en aktuell situasjon. Fronesis knytter seg til aktivitetens formen *praxis*, der handlingen er et mål i seg selv (Gustavsson, 2001). Det dreier seg om etisk-sosial handling på bakgrunn av fornemmelse om hva som er riktig, basert på erfaring (Saugstad, 2007). Fronesis handler om å vurdere konkrete situasjoner ut fra aktuelle forhold og etiske betraktninger der epistemiske kunnskaper er vesentlige for å danne seg et grunnlag for bedømmelse (Eikeland, 2008). Dette innebærer at kunnskap må settes inn i både et etisk og et politisk perspektiv som gir rom for kritisk tenkning. Et eksempel på fronesis i lærerutdanningen kan være når lærerstudentens erfaringer fra undervisning blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon, for eksempel i forbindelse med en etisk vurdering rundt enkeltelevers utbytte av undervisningen.

Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer for at lærerutdanningen bør legge til rette for at lærerstudentene får utvikle alle de tre kunnskapsformene, som i samspill med hverandre er nødvendig for å utvikle profesjonelle lærere. De mener studentene bør få oppleve verdien av å lære teori og kunne reflektere på en måte som ivaretar faglige og mellommenneskelige aspekter. Samtidig advarer forfatterne mot et for stort fokus på *techné*, som kan gi utdanningen preg av en teknisk mål-middel-tenkning, og de argumenterer med støtte i Kinsella og Pitman (2012) for å gi fronesis en mer framtrædende posisjon i profesjonsutdanninger, sånn som lærerutdanningen.

Empiri

Hovedkategorien *Pedagogikk som grobunn for kunnskapsutvikling* framstilles med de to underkategoriene *En instrumentell tilnærming* og *Pedagogikkfaget som kilde til erkjennelse og refleksjon*.

En instrumentell tilnærming

Tekstene viser hvor fornøyd studentene er over å ha fått innblikk i ulike teknikker de kan bruke i skolen. Studentene snakker om klasseledelse, vanskelige situasjoner og mange nevner verktøykassa. Integret i dette har de blikk for elevers læring, og snakker om hvordan den nyervervede kunnskapen har gitt dem inspirasjon til egen undervisning. Studentene opplever at pedagogikkfaget har rustet dem med metoder og teknikker de kan anvende praktisk for å håndtere situasjoner i klasserommet, legge til rette for læring og utøve god klasseledelse. Sitatene under eksemplifiserer dette:

Gjennom faget PEL har jeg lært teknikker og fått god bruk for dem (C12).

Noe som jeg tenker annerledes over er klasseledelse, det å styre timen og få med meg alle elevene. Før så tenkte jeg kanskje ikke så mye over metoder for dette, men gjennom studiet har jeg lært mye om temaet klasseledelse der jeg har fått en «verktøykassa» som kan brukes i mange ulike situasjoner (B32).

Sitatene over viser hvordan studentene opplever at pedagogikkfaget har bidratt til utvikling av kunnskap *forstått som noe de kan gjøre*. Samtidig peker de på hvordan

kunnskap om metoder og teknikker har bidratt til å trygge dem med tanke på kommende praksis. Sitatene under illustrerer dette.

(...) etter vi har studert pedagogikk har vi fått verktøy og informasjon om dette slik at man kan håndtere slike situasjoner på en bedre måte enn jeg kunne før (A19).

Det har vært veldig interessant å lære mer pedagogikk. Jeg tror at jeg kommer til å gjøre det enda bedre i praksis nå enn før vi hadde dette faget. Jeg gleder meg til å prøve ulike læringsstrategier og måter å undervise på, som kan støttes av ulike teorier som vi har lært dette semesteret (B15).

Pedagogikkfaget som kilde til erkjennelse og refleksjon

Som innledning til hovedkategorien poengterer student B9 at pedagogikkfaget har gitt ny innsikt og erkjennelse. Men dette utsagnet er ikke enestående. Det er derimot gjengs i studentenes tekster at pedagogikkfaget, etter deres mening, har åpnet opp for refleksjon. Svært mange snakker om å begrunne valgene en gjør som lærer, om det å tenke kritisk og ha teori som grunnlag. Et utsagn fra hver klasse illustrerer dette:

Ved første praksis var det jo vanskelig å forklare på en god, faglig måte hvorfor jeg tok de valgene jeg tok i forskjellige situasjoner, men etter bare få måneder med PEL-faget ser jeg for meg at dette blir enklere (B7).

Siden siste refleksjonslogg har jeg hatt et semester med pedagogikkundervisning (...) et interessant fag hvor vi har gått gjennom mange spennende tema (...) knyttet til klasseledelse, læringsmiljø og spesielt hvilket ansvar du som lærer har, og jeg har etterhvert begynt å reflektere mye mer over hva jeg faktisk står ovenfor (C11).

Spesielt klasseledelse og lærer-elev relasjonen har vært interessant (...) nå har jeg forstått at det er veldig viktig å se alle elevene og engasjere seg i det de gjør og være interessert på ordentlig. Nå klarer jeg å være mer kritisk til påstander og syn og kan bruke det til å begrunne valgene jeg tar (...) (A3).

De to siste sitatene viser dessuten hvordan pedagogikkfaget har bidratt til den enkeltes bevissthet om seg selv som yrkesutøver. I tillegg mener studentene at faget har gitt dem bedre grunnlag for å gjøre kritiske vurderinger. Studentene reflekterer rundt mellommenneskelige forhold, som i sitatet av A3 over, og de opplever at siste semesteret har bidratt til en mer nyansert og annerledes verdimeessig forståelse for læreryrkets relasjonelle aspekt. Tekstene viser etiske refleksjoner og vitner om ydmykhet og en dyp respekt for læreryrket. Mange av studentene er opptatt av den betydningen en lærer har for elevene blant annet ved å være et godt forbilde.

Jeg har fått øynene opp for den utrolig viktige posisjonen en (lærer) faktisk er i, og hvor mye en kan bety for barn og unge. En kan medvirke til å gjøre dem til «gagns menneske», som en sa før, gi dem god moral og kritisk dømmekraft. (B26)

Flere studenter er opptatt av tilpasning og synes å se eleven som helt menneske i en kontekst. Enkelte trekker fram elevenes psykiske og sosiale behov, og de vil støtte opp

for å finne adekvate løsninger på elevens ulike utfordringer. A20 skriver følgende: «(...) etter å ha gått nå et år på (lærestedet) har jeg forstått at det ikke er så enkelt. Ingen er like, ikke elever heller, så man må tilpasse seg etter ulikhetene og utfordringene en har i et klasserom.» Et annet eksempel er A23 som skriver: «I tillegg til å tilrettelegge for læring vil jeg også bidra til å gi barna omsorg, trygghet og sosiale ferdigheter. Jeg vil gi elevene en trygg og god start på en lang skolegang.» (A23).

Drøfting

Empirien viser hvordan lærerstudentene opplever at pedagogikkfaget har gjort dem bedre i stand til å begrunne valg de gjør i praksisfeltet samt reflektere rundt læreryrket og elevenes læring. Dette kan relateres til Aristoteles' (1999) kunnskapsform fronesis som har å gjøre med de menneskelige ting vi overveier, og som ifølge Eikeland (2008) stimulerer til refleksjon om hva som vil være den beste løsningen i en aktuell situasjon. Studentene reflekterer rundt pedagogikken som nødvendig for å komme i posisjon til å lære elevene fag. De ønsker å bli stadig dyktigere i tilrettelegging for elevenes læring. Faget bidrar på denne måten til at studentene kan møte situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet, noe som er sentralt i praktisk klokskap slik det ifølge Gustavsson (2001) viser seg i godt utførte handlinger. Epistemiske kunnskaper utgjør her, slik Eikeland (2008) påpeker, et grunnlag for bedømmelse og en grobunn for kritisk refleksjon.

Til tross for liten erfaring fra praksis er studentene opptatt av kritisk refleksjon rundt etiske betraktninger, og de funderer over hensyn med tanke på elevenes beste. Studentene vektlegger etisk-sosial handling og uttrykker allerede mot slutten av første studieår en opplevelse av å være i bedre stand til å handle riktig på bakgrunn av fornemmelse basert på erfaring, slik Saugstad (2007) beskriver fronesis. De er opptatt av tilpasset opplæring og det å være gode forbilder. De peker på det å forstå elevene, identifisere ulike behov og se den enkelte elev som helt menneske i en kontekst. Dette tyder på at studentene har utviklet en relasjonell kompetanse som her kan knyttes til aktivitetsformen praxis, der handlingen ifølge Gustavsson (2001) er et mål i seg selv. Studentene vet de vil møte elever med ulike sosiale, psykiske og faglige behov i skolen, og de ønsker å bidra med å finne løsninger.

Studentene opplever også at pedagogikkfaget har gitt dem praktiske verktøy eller ferdigheter de kan dra nytte av i egen undervisning. Dette kan knyttes til den praktisk-produktive kunnskapsformen techne, som ifølge Gustavsson (2001) har med ferdigheter og skapende aktivitet å gjøre. Flere studenter forteller at de har utviklet teknikker og metoder som har gitt dem inspirasjon til egen undervisning. Felles for disse opplevelsene er et fokus på kunnskap som noe de kan gjøre i sin undervisningspraksis, som middel for å oppnå noe som ligger utenfor handlingen selv. Denne aktiviteten kan relateres til den instrumentelle aktivitetsformen poesis (Aristoteles, 1999). Studentene er opptatt av hvordan de nyervervede ferdighetene påvirker deres forutsetninger for å møte ulike utfordringer i praksisfeltet. De ser fram til prøve ut forskjellige metoder, og de forventer å kunne håndtere forskjellige situasjoner bedre

enn de kunne før. Av dette kan vi forstå at utviklingen av techne gir trygghet med tanke på framtidig praksis. Dette kan relateres til hvordan techne ifølge Unneland (2009) kan bidra til at undervisning utføres på en mer fruktbar måte, og fremmer en kyndighet og trygger yrkesutøvelsen. Praktisk kyndighet er ifølge Fosse og Hovdenak (2014) av vesentlig betydning for den profesjonelle lærer, men et for stort fokus på techne kan bidra til å gi utdanningen preg av en teknisk mål-middel-modell.

Som vist over har refleksjonstekstene mange utsagn både i forhold til praktisk instrumentell kunnskap og i forhold til kritiske overveielser. Det viser at studentene vandrer mellom kunnskapsformene techne og fronesis. Vi ser lite spor av kontekst-uavhengig epistemisk kunnskap med teoretiske drøftinger. Men pedagogikkfagets bidrag til utvikling av fronesisk kunnskap er derimot tydelig. Faget har stimulert til refleksjon der studentene er opptatt av mellommenneskelige relasjoner, etiske overveielser og det å handle riktig med støtte i relevant epistemisk teori og kunnskap om elevenes forutsetninger. På denne måten bidrar pedagogikkfaget til å ruste studentene for møtet med mennesker når de kommer i egen yrkesutøvelse, og det kan motvirke en instrumentell rasjonalitet. Funnet støtter opp om Kinsella og Pitman (2012) som argumenterer for fronesis som motvekt til det ensidig instrumentelle.

Studiens styrker og svakheter

Det er en styrke ved studien at brorparten av studentene i tre klasser leverte bidrag til den empiriske analysen. Vi har hatt som mål å la flest mulig stemmer bli hørt for å vise bredden av meningsbærere. Et annet solid moment ved studien er funnens tydelighet. Studentenes utsagn gir et klart inntrykk av pedagogikkfagets vesentlige betydning for deres forståelse, kompetanse og profesjonelle utvikling. Vi har imidlertid ikke grunnlag for å anta at funnene kan være gyldige for lærerstudenter i andre type utdanninger og andre læresteder med lærerutdanning i porteføljen. Nasjonale så vel som internasjonale studier tilsier heller at dette ikke er tilfelle (Fosse & Hovdenak, 2014; Kinsella & Pitman, 2012). Det er derfor interessant å vise at, og på hvilken måte, undervisning i pedagogikk *kan* gi grobunn for lærerstudenters kritiske og etiske vurderinger.

For å sikre studiens validitet har vi, som anbefalt av Kvale og Brinkmann (2015), gjennom hele teksten lagt vekt på å fortelle leseren om våre valg og begrunnelser når det gjelder design, kontekst, teoretisk forståelse, analyse og slutninger som trekkes. Målet har vært å gjøre teksten transparent og troverdig. Som forskere er vi samtidig klar over at vi kan være blendet fordi vi selv er en del av konteksten (Klemp, 2012), og vår forforståelse kan ha påvirket ulike ledd i forskningsprosessen. Videre er det mulig at studentenes tekster kan være farget av at refleksjonsnotatet var et arbeidskrav i faget pedagogikk. Det vil være opp til senere studier å undersøke denne problematikken. En annen trussel mot studiens troverdighet kan være at forfatterne hadde mulighet til å påvirke tankegodset i refleksjonsnotatene ved at to av dem var pedagogikklærere for hver sin klasse. Men det at studenter fra alle de tre klassene synes å være samstemte, taler mot en bevisst eller ubevisst påvirkning.

Avsluttende kommentarer

Vår studie viser at pedagogikkfaget har hatt stor betydning for studentene i profesjonsutdanningen. I motsetning til en tidligere publikasjon med studenter etter første halvår, og uten undervisning i pedagogikk (Løhre mfl., 2016), er tekstene fra våre studenter gjennomsyret av utsagn om PEL (Pedagogikk og elevkunnskap), og det er tydelig at undervisningen i pedagogikk, og dermed lærestedet, har gitt et solid grunnlag for studentenes profesjonelle utvikling. Det er særlig to forhold vi vil løfte frem. For det første viser lærerstudentene både interesse og evne til å reflektere omkring yrkesrelaterte problemstillinger, også i lys av teori, noe tidligere norsk og internasjonal forskning finner mindre spor av (Fosse & Hovdenak, 2014; Kinsella & Pitman, 2012).

Studentenes fortellinger vitner om en utvidet forståelse for hva læreryrket kan romme. Studentene antar det blir arbeidsomt, og de formidler ydmykhet i forhold til oppgaver og ansvar som venter. Det virker som denne innsikten inspirerer dem til å lære mer, først gjennom tilegnelse av praktiske verktøy og ferdigheter, her forstått som *techné*. Men studentene er samtidig kommet lengre i sin profesjonelle utvikling. De er også opptatt av mellommenneskelige relasjoner, etiske overveielser og det å handle riktig med støtte i relevant epistemisk teori og kunnskap om elevenes forutsetninger, noe som tilsier at pedagogikkfaget har bidratt til utvikling av *fronesis*. Vi vil på bakgrunn av dette funnet argumentere for viktigheten av å gjennomføre dialogbasert undervisning og gi rikelig rom for refleksjon og samtale rundt studentenes opplevelser i praksisfeltet.

Studentene vektlegger undervisningen i pedagogikk og i mindre grad erfaringer fra praksis. Dette kan ha sammenheng med tiden som er gått siden praksis sist høst og det at PEL er nærmere i tid. Studentenes opplevelse av pedagogikkfaget kan ses i sammenheng med profesjonell kompetanse slik Sullivan og Glanz (2005) knytter det til praktiske ferdigheter og integrering av teoretisk kunnskap, evnen til å reflektere, handlingskompetanse og dømmekraft, samt holdninger og etiske verdier som er rådende i den aktuelle profesjonen. Studentenes refleksjoner synliggjør at utdanningen svarer på mål som er satt for PEL i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen (Rammeplanutvalget, 2010).

Takk

Takk til lærerstudentene som lot oss bruke refleksjonstekstene i denne studien. Vi vil også takke Ingvil Bjordal for hjelp med innhenting av samtykker i den ene klassen, og Ingunn Ofte for korrektur på engelsk sammendrag.

Referanser

- Aristotle. (1953). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Classics.
- Aristoteles. (1999). *Etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), 107–128.

- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen, L. K., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67–82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle. Aristotelian phronēsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–77.
- Gao, Y., & Riley, M. (2010). Knowledge and Identity: A Review. *International Journal of Management Reviews*, 12(3), 317–334.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Association*, 45(1), 184–205.
- Hanssen, B., Raaen, F. D. & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295–314). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Haugan, J. A. (2014). Allmennlærerstudenters læring og utvikling i praksis. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, Akademika forlag, Trondheim, 121–132.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hatlevik, I. K. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet? *Uniped*, 39(3), 196–201.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Elstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–71.
- Jay, J. K. (2003). *Quality Teaching: Reflection as the Heart of Practice*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Katariina, S., Karlsson, L., Pitkanieni, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Boston: Sense Publishers.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess*. Doktoravhandling, Program for lærerutdanning, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Korthagen, F. (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.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. (St. Meld. nr. 11 2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and “off-the-clock” work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 623–637.
- Lycke, K. & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 157–183). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. 2(1), 73–87.
- Malderez, A., Hobson, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen

- Mathiesen, K. (2013). Lærerstudentens vei mot en profesjonell læreridentitet – Lærerutdanningen som smørefrie ski. I I. Parelius., B. B. Moen., A. Reinertsen & T. Solhaug, *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (s. 172–178). Trondheim: Akademika forlag.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1717–1728.
- Tidsbruksutvalget (2009). *Rapport fra tidsbruksutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf
- Rammeplanutvalget (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf?id=2120265
- Saugstad, T. (2007). Om viden og kunne: Pædagogisk set. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 233–254). København: Hans Reitzel.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole, 2014*(3), 10–15.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision That Improves Teaching*. California: Corwin Press.
- Strand, T. & Kvernbekk, T. (2009). Assessing the Quality of Educational Research: The Case of Norway. I T. Besley (Red.), *Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education. International Perspectives* (s. 263–278). Boston: Sense Publishers.
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 93*(5), 316–327.