

Koherens i lærarutdanninga

Tema for artikkelen er spenningane og motsetnadene i lærarutdanninga og diskusjonen om korleis samanhengen kan styrkast og relevansen aukast. Vi tar utgangspunkt i omgrepet koherens slik det er brukt i internasjonale bidrag, og vil undersøke om omgrepet kan hjelpe oss til betre å forstå korleis utfordringar i kvalifiseringsprosessen kan handterast. Vi argumenterer for at omgrepet må vidareutviklast om det skal kunne gi grunnlag for dette.

Introduksjon

Omgrepet koherens (coherence) handlar kort sagt om at utdanninga har god samanheng. Omgrepet har blitt viktig i den internasjonale debatten om profesjonskvalifisering, m.a. for å forklare korleis ein kan imøtegå kritikken av lærarutdanninga sin relevans og faglege nivå. I artikkelen drøfter vi kor godt omgrepet er for å forstå korleis ein kan imøtegå utfordringar relatert til spenningsforholdet mellom faga i utdanninga og mellom utdanning og praksisfelt, knytt til ulike syn på læring mellom aktørane i utdanninga, og i ulik vektlegging av teoretisk og praktisk kunnskap for å meistre yrket.

Internasjonalt er det stor grad av semje om måla med lærarutdanning, og også om at mangel på koherens er ei sentral utfordring å ta tak i (Griffiths & Guile 2003, Grossmann mfl. 2008). Det gjeld også i Norge. Norsk lærarutdanning kan såleis brukast for å illustrere dilemma og spenningar som peikar ut over norske forhold. Med lærarutdanning tenkjer vi i denne samanhengen på den norske rammeplanbaserte utdanninga til grunnskulen¹. Undersøkingar viser at mange av studentane har opplevd ei utdanning med svak samanheng, både mellom faga i utdanninga og mellom utdanning og praksisfelt – svakare enn det ein t.d. finn i andre utdanningar med om lag same omfang, som førskulelærer-, sjukepleiar- eller sosialarbeidarutdanning (Heggen 2010, Smeby 2010). Evaluering av norsk lærarutdanning har også peika på manglande samanheng og svak praktisk relevans (NOKUT 2006). Departementet har i dei siste tiåra svara på kritikken m.a. gjennom mange reformer av utdanninga.

Omgrepet koherens må koplast til kompleksiteten i lærarutdanninga. Omgrepet må vere nyansert nok til å gripe denne kompleksiteten. Vi vil vise at den tolkinga av omgrepet som ofte blir lagt til grunn berre eit stykke på veg kan hjelpe oss til å forstå korleis utfordringar i kvalifiseringsprosessen kan handterast. Vi vil ut frå eit slikt resonnement argumentere for eit omgrep om koherens som også omfattar kollektiv kunnskapsutvikling så vel som kunnskapsutvikling i nettverk. Her trekkjer vi vekslar på bruken av omgrepet innafor andre organisasjonar i arbeidslivet (Antipolis 2011, Kogut 2000, Christensen & Foss 2001). Vårt argument er at ein gjennom ei slik omgrepsdrøfting kan få retta søkjelys på viktige oppgåver og spenningsforhold i profesjonsutdanninga som elles ikkje så lett kjem til syne.

¹ Tidlegare var namnet allmennlærarutdanninga, etter siste grunnskulereforma i 2010, grunnskulelærarutdanninga.

Diskusjonen om koherens er altså ikkje ein særnorsk debatt. Den handlar om integrering av ulike element i ein kvalifiseringsprosess. Frå det amerikanske Carnegie-senteret heiter det t.d. at god profesjonsutdanning dreier seg om synteser av tre læringsprosjekt: eit kognitivt (å tenkje), eit praktisk (å utføre) og eit moralsk (å handle ansvarleg og etisk) (Shulman, 2005). Når omgrepet koherens blir trekt inn i denne diskusjonen, blir det gjerne oppfatta som, «... felles forståing mellom fagansvarlege i utdanninga og om måten læringsvilkåra blir arrangert (organisatorisk, logistisk) for å oppnå eit felles mål – det å kvalifisere profesjonelle lærarar med den kunnskapen, dei ferdigheitene og disposisjonane som er nødvendig for meir effektivt å undervise ulike elevar ...» (Tatto 1996: 176, vår omsetjing). Omgrepa «koherens» og «samanheng» er nære. Harald Grimen trekte fram omgrepet meiningsfull samanheng om utdanning (2008). Om ei profesjonsretta utdanning skal skape samanheng, må den skape *praktiske syntesar*. Det faglege innhaldet i utdanninga må peike mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket, hevda han. Det nærliggjande omgrepet koherens finn vi i den aktuelle internasjonale så vel som den norske debatten om profesjonsutdanning (Tatto 1996, Grossmann mfl. 2008, Hammerness 2006, Smeby og Heggen 2012). I dag ser vi ei aukande interesse for samanhengen mellom høgskulebasert- og arbeidsplassbasert læring så vel som mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Vårt utgangspunkt er at omgrepet så langt i for liten grad synest å gripe det vi vil kalla behovet for syntetisering av ulike læreprosjekt som lærarstudenten er inne i, det vil seie om studentane sjølve opplever samanheng i sin læringsprosess. Dernest vil vi føre ein diskusjon om korleis omgrepet kan utviklast for å møte nokre av dei sentrale utfordringane vi kan sjå i den norske utdanningskonteksten, og som vi finn att i den internasjonale diskusjonen.

Utfordringar

Kvalifisering for læraryrket er komplekst samanlikna med andre profesjonar, og det er mange element som må henge saman om resultatet skal bli bra. Spørsmålet om koherens blir såleis mangesidig. I eit pluralistisk samfunn som vårt må ein lærar ha tilstrekkelig kulturell kompetanse til å kunne skape relasjonar med elevar og foreldre med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Det betyr at lærarutdanninga må utruste studentane med ein brei kunnskapsbase som omfattar så vel spesifikk som generell kunnskap, som førebur dei til å handle reflektert og til å handtere komplekse oppgåver på sensitive måtar (Pianta et al. 2006), åleine så vel som i samarbeid med kollegaer foreldre og representantar frå andre instansar (Raaen og Mausestaden 2012). Det krev individuell kompetanse og samarbeidsevne hjå læraren, men òg evne til å skaffe seg ny kunnskap gjennom karrieren. Grunnlaget handlar om å skape ein meiningsfull samanheng gjennom integrasjon av teoretisk og praktisk kunnskap, ferdigheiter og haldningar som i sum utviklar og formar den profesjonelle identiteten, og det handlar i praksis om å kunne sjå problem vekselvis frå eit situasjonsbestemt og eit teoretisk perspektiv. Amitai Etzioni (1973) kallar dette for ei "mixed scanning-approach". Det føresett ei utdanning som stimulerer til refleksjon og kritisk utprøving av praksis og som gjev rom for studentens integrasjon av kunnskap både frå læring i høgskule og praksisfelt. Høgskule og praksisfelt må samarbeide for å utvikle slike refleksive praksisformer blant studentane. Det er mogleg når forholda er slik at ein kan lære av feil, tenkje kritisk, evne å spørje om råd og hjelp, vere

eksperimentell, evne å dele kunnskap med andre, vere kollegaorientert og engasjert i utviklinga av lærarrolla (Raaen 2010).

Meir enn andre profesjonar skal læraren også formidle sin fagkunnskap til andre – ofte opp til 30 elevar med svært ulike føresetnader, sosialt og kognitivt. Denne kompleksiteten føreset ein komposisjon av læringselement som nødvendigvis må utviklast ulike stader. Djup og systematisk teoretisk og fagleg kunnskap føreset læring ved høgskule eller universitet i møte med lærarar med relevant vitenskapelig disiplinkunnskap. Praktisk kunnskap og kompetanse føreset derimot at studenten sjølv erfarer møte med elevar og erfarne lærarar i klasserom og skule. Og ikkje berre det. Det skal også vere slik at fagkunnskapen og dei teoretiske omgrepa frå høgskule/universitet er reiskapar i møte med elev og klasserom – at dei peikar på kva som er viktig eller uviktig, at dei kan brukast til å diskutere og reflektere med, at dei gir studenten eit handlingsgrunnlag (Säljö, 2001). På den andre sida skal dei praktiske erfaringane i klasserommet peike tilbake på læringa i «akademiet» - nokre gonger som stadfesting på at omgrep og reiskapar var fruktbare, andre gonger det motsette. Dersom dette ikkje skjer, kan erfaringane i praksis ende opp meir som reproduserande enn som transformativ læring (Tynjälä, 2009). Dette er læringselement som føreset at studenten opplever ein samanheng mellom det som skjer på høgskule/universitet og i praksis – det som kan kallast koherens i kvalifiseringsløpet. Det er ein skilnad på ”knowing that” og ”knowing how”; å gjere dei rette handgrepa føreset at ein har relevant praktisk kunnskap om dei problema som skal løysast; å ha overblikk og kunne argumentere for korleis alternative vegar kan føre til meningsfulle faglege løysingar, krev også akademisk/teoretisk kunnskap – «knowing that» (Ryle 1949).

I dag ser vi ei aukande interesse for å styrke samanhengen mellom høgskulebasert- og arbeidsplassbasert læring så vel som mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Ei ny vending i haldningane til kvalifisering gjeld både vidaregåande og høgre utdanning, jf. debatten om ein for teoretisk vidaregåande skule og fråfallet, særleg på dei yrkesorienterte retningane. Reforma frå 2010 gav ny forskrift om rammeplan for separate grunnskulelærarutdanningar for 1.-7. og 5.-10. trinn. Formålet er nettopp å tilby meir integrerte, profesjonsretta og forskningsbaserte utdanningar med høg fagleg kvalitet. Forskrifta legg opp til utdanningar med heilskap og meningsfull samanheng mellom teori- og praksisstudiar, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag. Pedagogikk og elevkunnskap er nytt integrerande fag (Kunnskapsdepartementet 2010). Spørsmålet er om enda ein utdanningsreform løyser problema.

Utfordringa i norsk så vel som internasjonal lærarutdanning er at koherens på den måten det er framstilt over, ofte ikkje skjer. Dette har å gjere med at aktørane i utdanninga ikkje synest å ha nok kunnskap om kva som skal til for å skape ein meningsfull og samanhengande profesjonskvalifisering for studentane. Ein læringsforskar som Anna Sfard hevdar at synet på læring i ein periode var prega av læring sett som akkvisisjon, med hovudvekt på læring teoretisk kunnskap i akademiet, og med lite vekt på deltakingsperspektivet. Sfard hevdar at begge deler trengst i eit heilskapleg syn på læring (Sfard 1998). Det faglege innhaldet i utdanninga peiker ikkje tydeleg nok mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket. Yrkesoppgåvene krev ofte ein meir fleirfaglege praktisk-pedagogisk tilnærming enn det

utdanninga førebur for. I dette ligg ei spenning mellom faga i utdanninga og mellom utdanning og praksisfelt.

Dette kan illustrerast med ulike undersøkingar. Longitudinelle studiar av norske lærarstudentar tyder på at dei vurderer verdien av teoretisk-/fagleg kunnskap lågare på slutten av lærarutdanninga enn i starten (Heggen 2010). Andre studiar viser at faga og undervisningsformene som studentane lærer på høgskulen, sjeldan kan brukast direkte lærararbeidet. Det kan forklarast med at oppgåvene i skulen er meir omskiftelege, samansette, situasjonsbestemte og relasjonelle av natur enn ei tidsavgrensa utdanning kan førebu for (Eraut 2004, Tuomi-Gröhn & Engeström 2003). Når ein studerer koherens i utdanninga, dvs. i kva grad undervisninga ved høgskule/universitet relaterer seg til praksis og yrkesfelt, skårar lærarutdanninga klart dårlegare enn både førskulelærer-, sjukepleiar- og sosialarbeidarutdanning (Smeby og Heggen 2012). Dette aktualiserer Grimen (2008) sitt omgrep «praktiske syntesar»: det faglege innhaldet i utdanninga må peike mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket. Det kan tyde på for svak utvikling av slike syntesar i lærarutdanninga. Studien til Smeby og Heggen viser også at studentane opplever praksisperiodane i studiet som viktigare enn høgskule/universitet for å skape koherens i utdanninga. Fleire kvalitative studiar kan tyde på at møteplassane mellom høgskule/universitet og praksisskular er for få og sjeldne for å utvikle det samarbeidet som er nødvendig for å lage meir koherent utdanning (Damsgaard 2010, Vågan og Heggen 2013).

Internasjonale studiar av lærarutdanning stadfester mykje av dei same utfordringane i det å skape ein meningsfull samanhengande utdanning. Lee Shulman etterlyser ein «signaturpedagogikk» for lærarutdanning, dvs. ei samling om ein måte å drive den praktisk retta opplæringa til yrket. I staden for ein slik pedagogikk finn han at kvar lærarutdanning leitar etter sin særeigne måte å gjere det på (Shulman 2005). Elana Joram som har studert kunnskapsperspektiv mellom praktiserande lærarar i skulen og undervisningspersonale i lærarutdanninga, konkluderer sin studie med omgrepet «konfronterande kunnskapssyn» (clashing epistemologies) (Joram 2007). Ei utfordring er at det er institusjonar med ulike primæroppgaver (Caspersen og Raaen 2013). Høgskulen skal sørge for at studentane tileignar seg primært teoretisk og forskingsbasert kunnskap og kan dokumentere dette gjennom eksamen og andre primært skriftlege produksjonar. Grunnskulane si primæroppgave er derimot å lage gode rammevilkår for barns læring og utvikling. For dei vil utdanning av nye lærarar vere ei sekundær oppgave. Ei samanhengande lærarutdanning må kunne gripe fatt i desse utfordringane. Det krev god tilrettelegging, men òg motiverte studentar som engasjerer seg for å forstå profesjonen gjennom praksis og praksisrefleksjon i møte med erfarne lærarar i yrkesfeltet (Kemmis & Grootenboer 2008).

Vi har forsøkt å vise korleis kritikken av lærarutdanninga sin relevans og faglege nivå er knytt til spenningsforholdet mellom faga i utdanninga og mellom utdanning og praksisfelt, og til ulike syn på læring mellom aktørane i utdanninga, og deira ulike vektlegging av teoretisk og praktisk kunnskap. Eit avgjerande spørsmål er korleis lærarutdanninga må organiserast om studentane skal vere i stand til å sjå samheng mellom faga, undervisninga ved høgskulen, opplæringa i praksisperiodane og framtidige oppgaver som lærar. Vi har forsøkt å vise at den

forståing av koherens som har lege til grunn i lærarutdanninga i for liten grad grip fatt i det vi har kalla behovet for syntetisering av ulike læreprosjekt som lærarstudenten er inne i. Vi vil i det følgjande diskutere korleis omgrepet kan utviklast for å møte nokre av dei utfordringane vi har peika på, for å undersøke om dette så kan leggje eit betre grunnlag og retning for utviklinga av lærarutdanninga.

Omgrepet koherens

Som det har gått fram, koherens som analytisk omgrep gjer oss i stand til å sjå etter om det er ein meiningsfull samanheng mellom utdanning og yrke, der fag og emne i utdanninga er retta mot utfordringar i yrkesfeltet og praksisen som profesjonsutøvar. Omgrepet gir også grunnlag for å spørje om det er konsistens i verbale uttrykk og sentrale aktørars prinsipielle forståing av læreprosessen, men òg om det er koherens i måten utdanninga er organisert på. Som Hammerness (2006: 1242) forstår vi dette som eit skilje mellom omgrepsmessige og strukturelle dimensjonar ved koherens. Det inneber at omgrepet ikkje berre må invitere til å undersøkje om det i lærarutdanninga er ein meiningsfull samanheng mellom dei omgrepa som inngår i utdanningas program og innhald, men og om dei medverkar til felles forståing og visjon om kva god læring er (Hammerness 2012). Ved også å trekke inn den strukturelle komponenten får ein likeins fokus på dei organisatoriske og logistiske delane av utdanninga, dvs. om det er god relasjon mellom faga, kursa og praksis, og om desse er organisert på ein måte som fremjar integrasjon og relevant læring. Med den tilnærming Hammerness legg opp til vert det rom for ei meir inngåande analyse og kritikk av om det ligg føre ein meiningsfull samanheng mellom ulike aspekt ved lærarutdanninga.

Koherens og kontekst

Men ei slik tilnærming er utilstrekkeleg. Felles forståing mellom dei som har ansvar for kvalifiseringa i utdannings- og praksisarenaen er ein viktig, men ikkje tilstrekkeleg føresetnad for at studenten skal erfare samanheng. Studentens perspektiv kan med eit slikt syn kome i bakgrunnen, som Hammerness (2006) også peikar på. For at studentane skal kunne utvikle sin eigen profesjonelle kunnskapsbase, må dei stimulerast til å byggje vidare på kunnskapar, ferdigheiter og erfaringar dei allereie har. Det fordrar rettleiingsordningar i utdanninga som kan hjelpe studentane i læringsprosessen, slik at dei aktivt kan knyte samband mellom eksisterande forståing og nytt læringsstoff. Sagt på ein annan måte: ei felles oppfatning blant lærarutdannarane er bra og det vil påverke læreprosessane (Little 2012), men betyr ikkje nødvendigvis at studentane opplever ei koherent utdanning.

Det strukturelle aspektet ved Hammerness sitt omgrep er òg nødvendig å utdjupe, som eit kontekstuel omgrep. Alle oppgåver som t.d. lærarstudentar står overfor i utdanninga si, er kontekstuelle i den forstand at dei er "... kontrollerte, delvis, av dei bindingane som er lagt på oppgåva av konteksten (situasjonen) som oppgåva skal forbetre" (Dewey 1988: 293, vår omsetjing). Men når lærarutdanninga skjer på to relativt uavhengige område – høgskulen og praksisfeltet – kan det gi eit krevjande utgangspunkt for koherens. Vi meiner derfor at det er grunn til å sjå etter eit kontekstomgrep som meir kan opne grensene mellom høgskule og praksisfelt. Hammerness (2006) er også oppteken av dette, men skriv i liten grad om dei

prosessuelle føresetnadene for å få dette til. I ei aktivitetsteoretisk tilnærming, med røter tilbake til Vygotsky (1994), finn vi ein måte å forstå kontekst på som går utover ein fragmentert modell.

Vi stør oss her til van Oers (1998a) som argumenterer for at kontekstar opnar opp for to vesentlege prosessar; ein situasjonsavgrensande og ein situasjonsoverskridande. Den første gjeld når ein legg til rette den enkelte aktørs situerte læring, "... ved å styre dei kognitive prosessane om konstruksjon av mening, og ved å eliminere tvil og konkurrerande meiningar som ikkje synes adekvate på eit bestemt tidspunkt ...” (s. 475, vår omsetjing). Dette samsvarer med situert læring, forstått som effekt av situasjonsavgrensa meningsstrukturar (Lave og Wenger 1991). Eit døme er når praksisskulen som ramme for læring åleine sanksjonerer kva som er gyldig handling eller oppfatning her og no. Men van Oers er også opptatt av at kontekst kan opne for andre prosessar når dei, "... hindrar denne partikulære meininga i å bli isolert ved at den medfører tilknytning til ein større heilskap.” (s. 475, vår omsetjing). Det betyr at kontekst ikkje berre er noko som blir reproduisert innafor utdanninga eller praksisskule kvar for seg, men også blir utvikla gjennom dei fortolkande aktørar sine aktivitetar og kommunikasjon. Verken Tatto eller Hammerness sine omgrep om koherens inviterer spesielt til dette. Det viktege van Oers får fram, er at kontekst både vil kunne ha ein konserverande funksjon – fordi nokre typar handling og prosess vedvarande blir sett på som meningsfulle – men samtidig har ein dynamisk funksjon, fordi den etablerte praksisen kontinuerleg kan bli utfordra av alternativ kunnskap, til dømes av kunnskap som praksisstudenten bringer med seg. van Oers sitt kontekstomgrep opnar dermed for å studere strukturell koherens ut frå eit dobbelt læringsperspektiv; som *innlemming* i ein etablert praksis, men samtidig som ein *utfordring* av denne, ved at ein bringer ny kunnskap inn i det etablerte. Dette doble perspektivet har i liten grad vore framme når ein diskuterer nødvendige føresetnader for å skape koherens i utdanninga.

Koherens og rekontekstualisering

van Oers får fram at koherens ikkje enkelt lar seg skape ved at ein tar med seg kunnskap ein har lært i ein kontekst og direkte bruker den i ein annan. Tvert imot argumenterer han for at det som er lært i ein arena (som høgskulen) ikkje utan omarbeiding (dekontekstualisert) – kan overførast til ein annan (yrkesfeltet). Slik «de-kontekstualisering» gir eit feilaktig bilete av kva som skjer ved overføring av læring frå ein kontekst til ein annan, og dermed også ei utilstrekkeleg framstilling av kva koherens prosessuelt føreset. I staden held han fram at koherens skjer som *re-kontekstualisering* og *forhandling* mellom involverte aktørar (1998b: 138). van Oers sitt poeng er at all læring må omformast når den skal brukast i ein ny situasjon, t.d. når teoretisk kunnskap tileigna på høgskulen skal brukast i praksisskulen. Dette vert også støtta av anna forskning (Paulin 2007; Eraut 1994; Kuzmic 1994).

van Oers får også klårt fram at koherens, forstått som rekontekstualisering, kan ha fleire former. Dette går fram av skiljet mellom *horisontal* og *vertikal* re-kontekstualisering. Det første skjer til dømes når lærarstudenten har trena på høgskulen i å forklare matematiske prinsipp for 5. klassingar, og dette seinare hjelper henne til å gjennomføre den same

aktiviteten med tilsvarande elevar i eit vanleg klasserom, eller sagt med van Oers: "... når ein ny situasjon blir oppfatta som eit høve til ei alternativ realisering av ein velkjend aktivitet." (ibid: 138, vår omsetjing). Vertikal re-kontekstualisering skjer derimot når studenten si forståing av teoretiske omgrep blir inspirasjon for ny aktivitet og innsikt i praksis. Omgrepa fungerer då som reiskap for å skape ny og betre praksis. Koherens vil såleis også omfatte hjelp til studentane med å re-kontekstualisere kunnskapar dei har utvikla i ein læringsarena over i ein annan.

Dette viser at eit omgrep om koherens ikkje berre kan avgrensast til ein felles gitt oppfatning av lærarstudentens læringsprosess innafor anten arenaene høgskule eller praksisskule. Det å skape koherens i utdanning inneber at det også må vere rom for den enkelte til å reformulere sin kunnskap slik at den gir mening på tvers av kontekstane høgskule og praksisskule, tilpassa aktørane på kvar av desse læringsarenaene sin ulike kunnskapar, erfaring, roller og læringsbehov. Slik vil ein med eit omgrep om koherens også kunne ta vare på læringsprosjektets dynamiske side.

Samarbeid og ekspanderande læring

Ved å la omgrepet koherens inkludere re-kontekstualisering, får ein fram korleis kunnskap utvikla i ein situasjon kan overførast til ein annan; t.d. korleis teoretisk kunnskap lært på høgskulen kan arrangerast slik at den får praktisk verdi i undervisninga i grunnskulen. Likevel er ei slik forståing av overføring av kunnskap – med vekt på den enkelte studenten sin individuelle læring ved høgskulen eller situerte læring i praksis – utilstrekkeleg.

Gjennomgangen så langt omfattar i liten grad kollektive læreprosessar og læring i nettverk av organisasjonar. Det blir sett vekk frå at læring og kvalifisering i utdanninga også skjer gjennom samspel mellom aktørar, og mellom aktørar og system. Skal det bli god læring må det i lærarutdanninga takast omsyn til den gjensidige overføringa av kunnskap som skjer mellom aktørar, og mellom aktørar og system. Vi argumenterer for ei meir breispektra analytisk tilnærming som inkluderer både det individuelle og kollektive, og der desse gjensidig utfyllar kvarandre. Poenget er at når den enkelte samhandlar med andre vil det kunne utviklast idear som skaper ei felles referanseramme som er større enn det den einskilde åleine kan produsere. Kvar einskild kan såleis auke sitt læringsutbyte ved å gjere si næraste utviklingssone tilgjengeleg for kvarandre (Vygotsky 1978, Jang 2006). Dermed vil den enkelte si individuelle læring gjennom samhandling og samarbeid kunne ekspandere til også å bli ein meningsfull samanhengande kollektiv læring («expansive learning», jf. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003, Tuomi-Gröhn 2007).

Etter vårt syn er det også behov for et omgrep om koherens i lærarutdanninga som også inkluderer læring gjennom samspel på tvers av system. Tuomi-Gröhn (2007) kallar dette ei utviklande overføring av læring. Det dreier seg då om læring der ein på tvers av høgskule eller grunnskule utviklar nye felles teoretiske omgrep og reiskapar for praktisk utøving av yrket (Lambert 2003), til dømes gjennom vekslinga mellom høgskulebasert og praksisbasert læring. Det gir ei utvida forståing for utdanninga som læringsarena: Praksis er ikkje då berre ein stad der lærarstudentar lærer etablert lærarpraksis, men også ein plass for å diskutere saman med

praksislærar og høgskulelærar korleis ein kan handtere ulike erfaringar og kunnskapar mellom kvarandre i ein felles læreprosess. Hagger og McIntyre (2000) dokumenterer relevansen av ei slik felles tilnærming til profesjonskvalifisering. Dei viser at samarbeid mellom høgskulelærarar, praksislærarar, skulane og lærarstudentane som er organisert slik at dei i tilknytning til same undervisningsspørsmål kan dele sine konkrete erfaringar og hypotesar om læring med kvarandre, gir grunnlag for felles utvikling av reflektert praksis, basert på vurderinga av eiga og andre si undervisning.

Praksisorientert, men òg kritisk forståingsorientert

Omgrepet ekspanderande læring gjer det analytisk forståelig korleis læring i praksisfellesskap kan bidra til koherens ved at praksisfellesskapa er løysings- og praksisorienterte. Kunnskapen som vert utvikla kan dermed styrkje lærarutdanninga. Men ei koherent lærarutdanning må i tillegg vere i stand til å sjå ut over dei dagsaktuelle praktiske utfordringane. Det krev eit samarbeid der ein også kan gå ut over dei daglege krava og har rom for å problematisere og diskutere spenningsforhold og motsetnader i utdanninga, og til å stille kritisk søkelys på konsekvensane av noverande ordningar. Til skilnad frå det praktisk løysingsorienterte vil vi kalle det siste å vere kritisk forståingsorientert (Raaen 2002).

Det kritisk forståingsorienterte synest hos Tuomi Gröhn og Engeström å vere underordna det praktisk løysingsorienterte (Avis 2007), som i den andre koherens-forskinga vi har referert til. Slik vi ser det, handlar ikkje koherens om fråvær av motsetnader i utdanningsprogram – tvert i mot. For studentar, høgskulelærarar og praksislærarar i skulen høyrer det også med å diskutere motsetnader i utdanningsprogram og stille kritisk søkelys på konsekvensane av noverande ordningar. Dette vil bidra til å skape ei meningsfull samanhengande lærarutdanning der styrken nettopp er at aktørane kjem frå forskjellige type institusjonar med ulik kunnskap og kompetanse. Christensen og Foss (2001) ser dette som uttrykk for ein korporativ koherens, og Kogut kallar nettverk med ein slik funksjon for «clustered networks». Når denne forståinga av koherens også er inkludert blant dei oppgåvene dei involverte aktørane tek tak i, gir dette rom for å tematisere både dei daglege, praktiske utfordringane og likeins grunnlag for å utvikle ny kunnskap og forståing for kva utfordringar lærarutdanninga framover vil stå overfor. Dette har også med lærarutdanningas danningoppdrag å gjere.

Eit utvida omgrep

Studiar viser at slike komplementære kompetansar hos partane har potensial for å gi nettverksarbeidet ein eigen synergieffekt, og at det «... framfor alt influerer på i kva omfang kunnskap blir skapt, akkumulert og overført» (Antipolis 2004: 9; vår omsetting). Men det føreset at dei ulike aktørane oppfattar det som eit viktig mål å skape ny felles kunnskap og spreie denne innafor sine respektive institusjonar, og at dei erkjenner at styrken nettopp er ulik kunnskap og dugleik. Slike forhold gir grunnlag for kapasitet- og koherens-bygging, der koherens ikkje først og fremst får mening som noko uniformt, men som «delt mening» eller «felles sak» (Schollaerts 2011: 20), og dermed ikkje som «ei monolitisk oppfatning og ein korresponderande praksis, men som ein rik variasjon av temaet ... som skapar ei interessant og utfordrande spenning ...» (s. 21, vår omsetjing). Omgrepet koherens gir då grunnlag for å

studere organisasjonar, og aktørar innafor organisasjonar, og deira kapasitet til å generere felles læringsprosessar i det spenningsfylte forholdet mellom dei, både som praksisfellesskap og som forståingsorienterte nettverk. Omgrepet koherens får såleis ei meir epistemisk tyding. Samarbeid mellom lærarutdanning og praksisskule blir særleg interessant å studere i eit slikt lys, med fokus ikkje berre på lærarutdanninga sine instrumentelle oppgåver, men også på dannelsingsoppdraget. Såleis blir koherens å forstå som ein situasjon der partane i eit utdanningsprogram innafor og på tvers av tilhøyrande arenaer deltar i diskusjonar om kva som er ein meningsfull læringsprosess og korleis den bør organiserast og dermed legg grunnlag for større grad av ei felles forståing om dette, der alle partar medverkar med sine ulike kunnskapar og synspunkt ikkje berre i forhandlingsprosessar, men også gjennom opplysnings- og kunnskapssøkjande samtalar som kan bringe fram nye perspektiv, omgrep og forståingsmåtar til partane, av verdi for profesjonell praksis.

Avsluttande kommentar

Artikkelen drøftar relevansen av omgrepet koherens knytt til profesjonskvalifisering, særleg lærarutdanning. Omgrepet er gitt eit innhald som tar høgde for lærarutdanninga si kompleksitet, og som såleis inneber store krav til samarbeidet mellom høgskule og yrkesfelt. Vi har vist at dette inneber ei sterk satsing på å utvikle møteplassar og læringsarenaer mellom feltene, der fagansvarlege ved høgskule og praksisskule må skape meir felles forståing og visjon av formålet med studentens læring på dei ulike arenaene, og der partane går inn i slike læringsprosessar med det formål å utvikle ei betre forståing av sine faglege bidrag og om kva som er god lærarpraksis. Som vi har forsøkt å vise, krev dette ein meir gjensidig læreprosess og sterkare satsing på å samarbeide om læring, og truleg også eit utvida samarbeid om dei ferske lærarane si vidare kvalifisering dei første åra som lærar. Vi meiner det vil vere viktig å utvikle slike samarbeidsmodellar, men òg å prøve ut og evaluere kvalifiseringsmodellar som i sterkare grad legg studentane sine erfaringar i praksis til grunn for læreprosessen, også i høgskulen.

Litteratur

- Antipolis, S. (2004). Knowledge dynamics, coherence and communities within networks: the “Telecom Valley ®” case. P.-J. Barlatier.
<http://www.druid.dk/conferences/winter2004/Papers/Barlatier.pdf>.
- Avis, J. (2007). Engeström’s Version of Activity Theory: A Conservative Praxis? *Journal of Education and Work* 20, No. 3, July 2007, 161-177.
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2013). Novice teachers and how they cope, *Teachers and teaching: theory and practice*, Taylor & Francis. Doi.org./10.1080/13540602.2013.848570
- Christensen, J. F. & Foss, N.J. (2001). A Market-Process Approach to Corporate Coherence. *Managerial and Decision Economics*. 22, 213-226.

- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (1988). Experience and Nature. *Later Works, 1925-1953*, Vol. 1, Boydston, J.A (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Work Place Settings. I: Rainbird, H., A. Fuller & A. Munro (Eds.): *Work Place Learning in Context*, London: Routledge, 201-221.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, Routledge Falmer.
- Etzioni, A. (1973). Mixed-scanning: A 'Third Approach to Decision-Making'. I: Faludi, A. (Ed.): *A Reader in Planning Theory*. Oxford: Pergamon Press.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: The Implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56-74.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget, 71-86.
- Grossman, P. et al. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence. NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59, 4, 273-287.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What Can Research Tell us about Teacher Education? *Oxford Review of Education*, 26, 3 & 4, 483-494.
- Hammerness, K.M. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teacher College Record*, 108, 7, 1241-1265.
- Hammerness, K.M. (2012). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2012.656285.
- Heggen, K. (2010): *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48, 2, 177-194.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. In: *Teaching and Teacher Education*. 23, pp. 123-135.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice. I: Kemmis, S. & Smith, T.J. (Eds.). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Kogut, B. (2000). The Network as Knowledge: Generative Rules and the Emergence of Structure. *Strategic Management Journal*, 21, 405-425.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.
- Kuzmic, J. (1994). A Beginning Teacher's Search for Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy and Empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1, 15-27.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Little, J.W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118, 2. University of Chicago Press, 143-166..
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Hovedrapport, Del 1. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare: Et studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*, HLS Förlag: Stockholm, Sverige.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System, Manual, Middle/Secondary Version*, Centre for Advanced Study in Teaching and Learning, University of Virginia.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Raaen, F.D. & Mausethagen, S. (2012). Lærerarbeidets begrunnelser: spenninger mellom nye kunnskapskilder, legitimitet og tillit. I: *Profesjon og politikk – et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012*.
- Raaen, F.D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: (Red.): Løkensgard Hoel, T., Engvik, G. & B. Hanssen. *Ny som lærer: sjansespill og samspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Raaen, F.D. (2002). *Læreplaners fortelling om danning: M87 og L97 i et dannelses- og maktteoretisk perspektiv*. Avhandling til dr.philos.-graden, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo/Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier, HiO-rapport 2002 nr. 15.
- Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21st century: setting the scene for teacher induction in a new era. I: Picard, P. & Ria, L. (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut francais de L'Education, 9-28.

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134, 3, 52-59.
- Smeby, J.-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I: Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012): Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work* 2012, 1-21.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tatto, M.T. (1996). Examining Values and Beliefs About Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Summer 1996, 18, 2, 155-180.
- Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental Transfer as a Goal of Collaboration between School and Work: A Case Study in the Training of Daycare Interns. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41-62.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam: Pergamon, 19-38.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. I: Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning*. Springer Science+Buisness Media B.V.
- Van Oers, B. (1998a). From Context to Contextualization. *Learning and Instruction*, 8 (6), Elsevier, 473-488.
- Van Oers, B. (1998b). The Fallacy of Decontextualization. *Mind, Culture and Activity*, 5 (2), 135-142.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vågan, A. & Heggen, K. (2013): Contextualisation of learning: a comparative study of student teachers and student nurses. *Journal of Education and Work*, DOI: 10.1080/13639080.2013.787484