

Elin Angelo

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

E-post: elin.angelo@plu.ntnu.no

Lærerutdannerens profesjonsforståelse En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet

Sammendrag

Hva er lærerutdannerens ekspertise og mandat – og hvem avgjør det? I denne artikkelen foreslås profesjonsforståelse som en tilnærming til å kvalifisere og profesjonalisere lærerutdannerpraksis, og som et refleksjonsverktøy for å diskutere kvalitet i lærerutdanningene i det 21. århundre. Begrepet profesjonsforståelse er utviklet i et doktorgradsarbeid om musikk lærere og musikk lærerutdannere (Angelo, 2012a), og handler kort sagt om oppfatningen av hva utdanneren kan og skal. Dette dreier seg om kunnskap og identitet betraktet som sammenvevde størrelser, regulert av ulike typer makt. I artikkelen blir profesjonsforståelse diskutert på individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. I lærerutdanninger trekkes forståelsen av ekspertise og mandat i mange retninger, noe som kan henge sammen med blant annet utdanningsinstitusjonens profil, hvilke fellesskap som er av betydning for utdanneren, og om lærerutdanneren ser seg selv som for eksempel fagutøver, forsker, klasseromsekspert eller politiker. Lærerutdanningsfeltet er så langt lite formelt regulert, og det er mye opp til den enkelte lærerutdanner å bestemme hva slags kunnskapsutvikling og identitetsutvikling som lærerstudentene skal tilbys, og å avgjøre hvilke kvalitetsnormer som får gyldighet. Denne autonomien har fordeler og ulemper, og den er også truet i utdanningslandskapet. For å styrke og videreutvikle lærerutdanningene i det 21. århundre trengs det refleksjonsrammer som tar utgangspunkt i et særlig viktig aspekt i lærerutdanningene – nemlig lærerutdannerne. I denne artikkelen foreslås profesjonsforståelse som en innfallsvinkel til nettopp dét, og dermed også som et refleksjonsverktøy for å kunne diskutere kvalitet i lærerutdannerpraksisene.

Nøkkelord: lærerutdanning, lærerutdannere, lærerutdannerprofesjonen, profesjonalisering, utvikling, lærerprofesjonalitet

Abstract

What expertise and mandate do teacher educators have, and who decides this? This article proposes professional understanding as an approach by which to professionalise and develop the field of teacher educators and to access the difficult topic of quality in the teacher education of the 21st century. The term professional understanding was developed in a research study of music teachers and music teacher educators (Angelo, 2012a) and concerns the perception of what educators can and should do. This concerns both knowledge and identity, which are regulated by diverse types of power. In the article, professional understanding is discussed on an individual, collective, institutional and political level, at which different mechanisms stretch perceptions in various directions. The teacher educator's perception of his/her expertise and mandate might be affected by their institution's profile, what collectives are significant for the educator and whether the teacher educator sees him/herself as a subject performer, researcher, classroom expert or politician. Such

conditions influence his/her goals and the communities he/she wants to (or not to) be part of. The field of teacher education has little formal regulation, and individuals therefore have a great ability to decide upon their own expertise and tasks, and to judge what is seen as good or poor professional practice. This autonomy has both advantages and disadvantages. Notably, it is threatened in the educational landscape. To strengthen and develop teacher education in the 21st century, one needs frames for reflection that start with a particularly important aspect of teacher education—teacher educators. This article proposes professional understanding as an approach to strengthening teacher education, and as a tool for reflecting and discussing quality in teacher education practices.

Keywords: teacher education, teacher educators, the profession of teacher educators, professionalisation, development/transformation, teacher professionalism

Innledning

I denne artikkelen diskuterer jeg følgende problemstilling: Hvordan kan konseptet “profesjonsforståelse” være et bidrag til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet?

Å profesjonalisere lærerutdannerfeltet handler i artikkelen om å artikulere ekspertise og mandat, om å slå ring rundt særegent kunnskapsgrunnlag og selvforståelser, og om evne og vilje til videre kunnskapsutvikling og diskusjoner om kvalitet. Slike prosesser er særlig aktuelle i vår tid, når ulike typer lærerutdanninger fusjoneres og forventes å kunne samarbeide mot felles intensjoner. I denne artikkelen blir *profesjonsforståelse* forklart som et analytisk konsept, og som et perspektiv for å fasilitere kunnskapsutvikling og utvikling av bærekraftige refleksjonsrammer for diskusjoner i og om lærerutdanning. Slik kunnskapsutvikling er vesentlig med tanke på å utvikle profesjonelle lærerutdanninger og profesjonelle lærerutdannere. Lærerutdanning kan sies å være en metaprofesjon der mangfold er en tydelig fellesnevner. For å utvikle og profesjonalisere dette feltet, behøves et metaperspektiv på hvordan lærerutdannere snakker med hverandre om lærerutdanning, både individuelt, i fellesskap og som institusjoner. Profesjonsforståelse foreslås i artikkelen som et slikt metaperspektiv, som kan bidra til en mer artikulert kunnskap om lærerutdanning.

Lærerutdannere finnes blant annet i barnehagelærerutdanning, i grunnskolelærerutdanning, i faglærerutdanning og i praktisk-pedagogisk utdanning, som foregår ved statlige og private universiteter og høyskoler. Disse utdanningene kvalifiserer til læreryrker som har likheter og ulikheter, og til yrkesutøvelser som er mer eller mindre praktiske, teoretiske og/eller vitenskapelig orienterte. *Lærere* omtales som en profesjon i mange sammenhenger (Hargreaves & Goodson, 1996; Elstad & Helstad, 2014; Kunnskapsdepartementet 2008–2009), men det har siden begynnelsen av 2000-tallet også vært en økende interesse for å se *lærerutdannere* som profesjonelle yrkesutøvere (Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008; Loughran, 2014; Livingston, 2014; Smith, 2003,

2005; Tack & Vanderlinde, 2014; Tryggvason, 2012). Denne interessen omfatter både hva som er lærerutdanneres ekspertise og hvordan lærerutdanneres profesjonelle identitet dannes (Mosvold & Bjuland, 2015; Tryggvason, 2012). Interessen handler videre om å forbedre og utvikle lærerutdanneres praksis (Loughran, 2014; Livingston, 2014; Smith, 2003, 2005) og om forståelsen av lærerutdanning som en egen profesjon (Tack & Vanderline, 2014). Profesjonaliseringsprosesser handler blant annet om å tydeliggjøre skillet mellom dem som legitimt kan kalles profesjonelle, og dem som må regnes som lekfolk. Dette handler i lærerutdanningen også om å kunne noe om hva som skiller *lærerutdannerens* ekspertise og mandat, fra *lærerens* eller *fagutdannerens* kunnskap. Denne måten å slå ring rundt eget kunnskapsgrunnlag handler om jurisdiksjon, og forutsetter at kunnskapsgrunnlaget gjøres eksplisitt, og også at feltet selv utvikler rammer for på kraftfulle, men også fruktbare, måter å kunne bedømme *kvalitet* og si noe om hva som kjennetegner god og mindre god lærerutdanning.

Profesjonalisering av *lærere* kritiseres for å være et sosiologisk prosjekt som først og fremst foregår utenfra, på den måten at det er andre enn lærerne som definerer oppgavene og spesialistkunnskapen (Dale, 2001; Englund, 1996). Profesjonalisering innenfor lærerutdannerfeltet synes på motsatt vis å foregå innenfra, slik at utøvere i feltet selv er de som setter ord på og diskuterer hva som utgjør / bør utgjøre lærerutdannereksptertise, hvordan lærerutdanneridentitet formes og hvordan en kan diskutere kvalitet i feltet. Dette har sannsynligvis sammenheng med at lærerutdannere kan ha forskningstid i stillingen sin, og at de derfor kan være interessert i og ha mulighet til å gjennomføre studier. En annen forskjell mellom læreryrket og lærerutdanneryrket er at det finnes lærerutdanninger, men så langt ikke lærerutdanner-utdanninger. Feltet av lærerutdannere er altså ikke formalisert på samme måte som feltet av lærere. I Norge finnes det imidlertid en *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL*, med doktorgradskurs, konferanser, en årbok og støtteordninger for lærerutdannere i ulike kvalifiseringsløp. NAFOL har PhD-kandidater fra 23 lærerutdanningssteder i Norge, og er finansiert av Norges forskningsråd som et prosjekt innenfor FINNUT-programmet¹ (Østern, 2016). Forskerskolen kan sies å fungere som et knutepunkt for profesjonell utvikling i lærerutdannerfeltet, og publikasjoner fra NAFOL tydeliggjør også dette som en arena som tilbyr diskusjoner om lærerutdanneres særegne kunnskap og utvikler rammer for å diskutere normer, kvalitet og kvalifisering (Østern & Smith, 2013; Østern, 2014, Østern mfl., 2013). I en metastudie av 140 NAFOL-studenters PhD-prosjekter finner Anna-Lena Østern at 50 % av disse dreier seg om lærerutdanning, lærerprofesjonen og utdanningsledelse. I de 20 prosjektene som spesifikt dreier seg om *lærerutdanning*, finner Østern blant annet *profesjonell identitet*, *profesjonell kunnskap* og *utdanning av veiledere* som fokuserte emner (Østern, 2016). Interessen for å styrke og utvikle lærerutdanning er altså betydelig blant nyutdannede forskere i lærerutdannerfeltet.

Konseptet profesjonsforståelse, slik det anvendes i denne artikkelen, ble utviklet i mitt doktorgradsarbeid som NAFOL-student (Angelo, 2012a), i dialog med lærerutdannere og lærerutdanner-forskere fra ulike utdanningsinstitusjoner og med forskjellige fagbakgrunner. Profesjonsforståelse handler kort sagt om lærerutdanneres oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat. Det er et analytisk perspektiv som bæres av de tre aspektene *makt*, *identitet* og *kunnskap*, og som i artikkelen diskuteres på de fire nivåene *individuell*, *kollektiv*, *institusjonell* og *politisk* nivå. I denne artikkelen diskuteres konseptet, og artikkelen er i hovedsak teoretisk og filosofisk fundert. Drøftingene i artikkelen har bakgrunn i eget forskningsarbeid om musikk læreres og musikk lærerutdanneres profesjonsforståelse (Angelo, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b), og henter også empirisk støtte i internasjonal forskning om profesjonell identitet og profesjonell utvikling i lærerutdanninger. Dette redegjøres for under neste overskrift.

Tidligere forskning

Artikkelen er et bidrag til det voksende feltet av profesjonsforskning knyttet til lærerutdanning. Profesjonsforståelse, som konseptualisert i denne artikkelen, tangerer flere fokuserte emner i dette forskningsfeltet, særlig gjelder dette *lærerutdanneres profesjonelle utvikling* (Koster mfl., 2008; Smith, 2003; Tack & Vanderline, 2014) og *lærerutdanneres profesjonelle identitet* (Izadina, 2014; Mosvold & Bjuland, 2015; Ticknor, 2014; Tryggvason, 2012). Dette er emner som til dels overlapper hverandre, og som også overlapper denne artikkelens profesjonsforståelsesbegrep. Hensikten med artikkelen er å bidra til å styrke refleksjonskompetansen i og rundt lærerutdannerfeltet, og med dette tangeres også forskning som handler om språkliggjøring og kollektiv kunnskapsutvikling i pedagogisk virksomhet (Afdal & Nerland, 2014; Brevik, Fosse & Rødnes, 2014; Nerland & Karseth, 2015; Postholm, 2008; Rødnes, 2012).

Mahasa Izadina har undersøkt i alt 52 forskningsarbeider om lærerutdanneres profesjonelle identitet (Izadina, 2014). Hun finner dette som et tydelig forskningsfokus gjennom de siste 15–20 årene, i ulike land og innenfor forskjellige kontekster, der det å være *ny lærerutdanner* påpekes som en stor utfordring. Izadina forklarer at dette handler om usikkerhet hos den som er ny i høyere utdanning, med tanke på hva som forventes i så vel undervisning som forskning og nettverksbygging. Nye lærerutdannere synes gjennomgående å oppleve dette som utfordringer som de må håndtere alene. Videre synes lærerutdannerne i datamaterialet å ønske seg gruppediskusjoner som bidrar til profesjonell utvikling og til utvikling av en *lærerutdanneridentitet*. Izadina foreslår avslutningsvis en “academic induction”, som et introduksjonsprogram til academia, der nye lærerutdannere blir del av støttende og profesjonelle fellesskap som aktivt reflekterer over egen lærerutdannerpraksis, og som er involvert i forskning og undersøkelser (Izadina, 2014, s. 437). Et slikt program

vil, slik Izadina beskriver, kunne bidra til profesjonell utvikling, og til utvikling av en meningsfull lærerutdanneridentitet.

Kristin Helstad anvender begrepet “profesjonelle læringsfellesskap” om sosiale fellesskap som sikter mot felles kunnskapsutvikling gjennom undersøkende refleksjon. Dette samsvarer med den typen kunnskapsutvikling Izadina skisserer i sin tenkning om “academic induction” (Helstad, 2014; Izadina, 2014). Profesjonelle læringsfellesskap, slik Helstad beskriver dem, sikter mot en kollektiv kunnskapsutvikling gjennom en forskende tilnærming, og mot å utvikle praksisene og fornye profesjonskunnskapen i dialoger mellom utdanningsfeltene og praksisfeltene. Dette forutsetter vilje til samarbeid og gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevante data, skriver Helstad (2014, s. 138). Lorna M. Earl og Helen Timperley (2008) fremhever *kvaliteten* på samtalene som avgjørende for hvorvidt kunnskapsutvikling foregår. De skiller mellom svak og sterk refleksjon, og skriver at samtaler i seg selv like gjerne kan fungere hemmende som fremmende for kunnskapsutvikling. Ikke-problematiserende, overflatiske og konsensusorienterte diskusjoner kan fungere bekreftende og sosialiserende, men utfordrer ikke nødvendigvis kunnskapshorisonen (Earl & Timperley, 2008; Helstad, 2014). Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres, skriver Earl og Timperley (2008), og forutsetter en kommunikasjon der det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, der det etterstrebtes en balanse mellom støtte og utfordring, og der grunnleggende forhold kan undersøkes. Kari Søndena (2004) skiller mellom *kraftfull* og *kraftløs* refleksjon i lærerutdanning, og mener mye av refleksjonen som foregår, i stor grad kun bekrefter og speiler det en allerede vet. Slik dyptenkning har mindre kraft til å endre tenkemåter og handlemåter. I motsetning til dette skriver hun om *kraftfull refleksjon* som refleksjon som oppstår i møte med noe som er annerledes, som strekker seg ut over situasjonen her og nå, og som gjør det mulig å overskride de eksisterende rammene for hva som kan tenkes, sies og gjøres.

Refleksjon som strategi bunner i et sosialkonstruksjonistisk syn på kunnskapsutvikling, og i en idé om at praksiser blir bedre dersom en kan gjøre ekspertise og kvalitet til mulig gjenstand for diskusjon, analyse og endring. Et viktig spørsmål er hva slags språk som anvendes i samtalene, om det er et hverdagsspråk eller et spesialisert fagspråk, og hva slags hverdag eller eventuelt hva slags faglig kontekst dette har bakgrunn fra. Innenfor musikkutdanninger er det for eksempel stor forskjell på hvilke begreper som angir kodefortrolighet og tilhørighet til et gitt fellesskap, selv om begrepene fra utsiden kan synes å betegne det samme. Dette gjelder for eksempel om man snakker om begrepspar som “musikere” eller “musikanter”, om man går til “øving” eller “prøve”, eller om hva som er høyest og lavest i hierarkier som “selvlært”/“utdannet”, eller “kunstner”/“håndverker” (Angelo, 2014). Lærerutdannere har bakgrunner fra ulike faglige praksiser, og deres valg av begreper sier implisitt også noe om hvem de hører til / vil høre til, og ikke. Den som skal fasilitere sterke

refleksjoner, behøver diskursiv kompetanse til være oppmerksom på dette, og til å kunne adressere nyanser og referanserammer. Det er altså ikke bare innholdet, men også *formen* på samtalene, *måten* det snakkes på, hvordan samtalene ledes og hva som settes på dagsordenen, som fører kunnskapsutviklingen.

Bruken av “spesialistspråk” fremheves som betydningsfullt for profesjonell utvikling i pedagogisk sammenheng (Afdal & Nerland, 2012; Brevik mfl., 2014). Begrepet viser til et språk som er annerledes enn dagligspråket, og som tilbyr praksisfeltet å bygge kunnskap gjennom å artikulere, resonnerer og kommunisere på en nyansert og presis måte. Afdal og Nerland (2012) har undersøkt hvordan henholdsvis finske og norske lærerstudenter samtaler om undervisning og utfordringer. De finner at de finske lærerstudentene anvender et spesialisert fagspråk og resonnerer ut fra begrepsmessig koherens, mens de norske i større grad resonnerer ut fra en kontekstuell koherens og baserer samtalene på hverdagsspråk. Dette synes å gjøre det vanskeligere for de norske enn de finske lærerstudentene å drøfte utfordringer på en nyansert og presis måte. Et spesialisert språk synes ut fra dette å være av stor betydning for å kunne reflektere artikulert om pedagogisk praksis. Lisbeth M. Brevik, Britt Oda Fosse og Kari Anne Rødnes (2014) skriver om betydningen av et spesialisert språk i samhandling mellom lærere og elever i utdanning, og påpeker hvordan en del av lærerens ansvar er å introdusere, modellere og passe på at et fagspråk anvendes. Et spesialisert språk synes som et særlig viktig aspekt i lærerprofesjonalisme, og som noe som åpner opp for sensitivitet og metakognisjon. Den profesjonelle lærer, og kanskje i enda større grad *den profesjonelle lærerutdanner*, behøver ut fra dette å være bevisst på språk, ordvalg og på hvilke referanser som brukes.

Et annet aspekt i spesialistspråk, og i refleksjoner som gjøres på avstand fra den reelle praksisen, er hvordan de samtalende anvender seg av analytiske konsepter. Rødnes (2012) har undersøkt elevers bruk av et analytisk konsept i arbeid med teksttolkning, og finner ut at elevene bruker konseptet både gjennom å anvende det på den gitte teksten og som et objekt som i seg selv blir gjenstand for diskusjoner og definisjoner. Bruken av det analytiske konseptet virker på denne måten inn på hvordan elevene resonnerer og snakker sammen om den teksten de undersøker, men bidrar også til at elevene kan resonnerer på metanivå og drøfte konseptet som gjør disse undersøkelsene mulige. Den bærende ideen for denne artikkelen er *profesjonsforståelse* som et slikt konsept, som kan bidra til diskusjoner *i* og *om* lærerutdanning, og også styrke metadiskusjonene om hva slags forklaringspråk og refleksjonsrammer som benyttes i disse diskusjonene. Hvem sier hva, hvorfor, og hvordan?

Artikkelen er strukturert på følgende vis: Først kommer en del om profesjon, profesjonalitet, profesjonalisme og profesjonalisering. Denne følges av en del om de tre teoretiske bærebjelkene i konseptet profesjonsforståelse, nemlig makt, identitet og kunnskap, og av en del om de fire nivåene: individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå (se Tabell 1). Avslutningsvis sammenfatter jeg

hovedpunkter i artikkelen og tydeliggjør hvordan disse drøftingene kan være et bidrag til profesjonalisering i lærerutdannerfeltet.

Profesjon, profesjonalitet og profesjonalisme

Profesjoner er ekspertyrker eller kunnskapsyrker der utøverne har en særegen kunnskap for å ivareta viktige oppgaver i samfunnet (Molander & Terum, 2008). Leger og advokater er eksempler på etablerte profesjoner som tydelig forvalter samfunnsoppgaver og ekspertiser som skiller seg fra allmennkunnskap som den vanlige mannen i gata kan ha. Begrepet *profesjon* kommer fra det greske *prophaino* som betyr “å erklære offentlig” (Eriksen & Molander 2008, s.161), og det å erklære offentlig hva slags samfunnsmandat og kunnskapsgrunnlag profesjonene forvalter, er grunnleggende for profesjonens eksistens og myndighet. Profesjonenes styrke avhenger blant annet av at det er en distanse mellom den kunnskapen som den profesjonelle har og allmennkunnskap som “alle” kan ha. Å poengtere og skape avstand mellom profesjonsspesifikk kunnskap og allmennkunnskap i samfunnet, kan være en utfordrende oppgave i pedagogiske yrker (Carlgren, 2010; Kvernbekk, 2001). Alle har selv vært barn, har gått på skole, og har å gjøre med barn i hverdagslivet som foreldre eller medlemmer av en familie, og kunnskapen kan dermed fremstå som noe “commonsensisk” av natur (Kvernbekk, 2001, s. 8). I pedagogisk utdanninger, som for eksempel i en barnehagelærerutdanning, kan det være særlig vanskelig å sette ord på hva som er barnehagelærerens og barnehagelærerutdannerens *spesielle* kunnskap, og på hva som skiller denne kunnskapen fra den som tanter, onkler og foreldre har. Dette kan også handle om språket, og om at yrkesutøvelsene (i barnehage og i barnehagelærerutdanning) verken forutsetter eller belønner et spesialisert, og dermed ekskluderende, forklaringspråk. Det å være “profesjonell”, kan i slike læreryrker bli ansett som å nettopp *ikke* forholde seg distansert, men tvert imot invitere til dialoger med “lekmenn” på like fot og dermed vaske vekk skillet mellom den profesjonelle og den uuttannede. Barnehagelærerutdannere kan likevel behøve et spesialisert fagspråk for sin egen profesjonelle utvikling gjennom samtaler ført i et begrepsmessig koherent profesjonsspråk (Afdal & Nerland, 2012; Brevik mfl., 2014). Morten Sæther (2014) beskriver hvordan det å snakke om egen kunnskap er en utfordring for barnehagelærere. Et fokus på utvikling av språk, refleksjonsrammer og analytiske konsepter i barnehagelærerutdannerens fellesskap kunne kanskje medført en større aksept for et slikt språk, også i praksisene.

Et sentralt stridsspørsmål i profesjonslitteraturen er *hvem* som skal bestemme hva som skal være profesjonsutøvernes kunnskapsgrunnlag og oppgaver. Dette kan være profesjonsutøverne selv, myndighetene eller samfunnet som skal motta tjenestene (Fauske, 2008; Granlund, Mausehagen & Munthe, 2011; Grimen

2008a, 2008b; Goodson & Hargreaves, 1996). Ved å legge definisjonsmakten hos yrkesutøverne begrenses den offentlige kontrollen med praksisene, noe som kan ses på både som en fordel og som en ulempe. Det kan for eksempel være fordelaktig at lærerne selv har ansvar for og myndighet til å bestemme over arbeidet sitt, fordi det gir mulighet til en demokratisk tilnærming til et mangfold av verdier og kunnskap. Samtidig er det også en trygghet i offentlig innsyn i og innflytelse over hvordan profesjonenes praksiser skal og ikke skal foregå, for eksempel innenfor helsesektoren, men også innenfor utdanning. I pedagogisk og i fagdidaktisk litteratur uttrykkes det bekymring for profesjonalisering av læreryrket som et sosiologisk prosjekt der det handler om å øke yrkets status ved å innføre en profesjonstenkning med statlige ordninger og prosedyrer slik dette er i andre yrker (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996). Erling Lars Dale (2001) advarer mot at lærere på denne måten marginaliseres til funksjonærer som kun utfører det som andre bestiller, uten selv å ha verken ansvar for eller myndighet overfor disse bestillingene. For *lærerutdannere* har denne problemstillingen hittil nærmest vært motsatt, fordi lærerutdannerne har en nær sagt suveren, individuell myndighet til å utforme egne praksiser og normer. Denne suvereniteten varer så lenge lærerutdannerfeltet ikke underlegges formelle reguleringer, men er selvsagt ingen garanti for kvalitet. En bedre kvalitetsgaranti kan være å styrke lærerutdannernes egne diskusjoner om sin ekspertise og sine oppgaver, samt vilje og mulighet til å være i dialog med praksisfeltet og myndighetene om dette. Normene for hva som anses som god og mindre god lærerutdanningspraksis, behøver å artikuleres, ikke minst for lærerutdannernes egen del, for å kunne begrunne, utfordre og eventuelt endre praksiser, talemåter eller holdninger.

Et annet sentralt spørsmål i profesjonssammenheng er hvem “bestilleren” er. Legens bestiller er pasienten, advokatens er klienten, og presten står til ansvar for menigheten (og Gud). Lærerutdannerens bestiller kan være rektorer, skoleeiere, elever og foreldre, men også fagfellesskap eller forskningsfellesskap nasjonalt og internasjonalt. Disse bestillerne behøver slett ikke å ønske det samme, og en utfordring for lærerutdanneren er å navigere klokt og kunne reflektere over og diskutere motsetninger og dilemmaer som oppstår.

I arbeidet med å profesjonalisere lærerutdanningsprofesjonen kan det være fruktbart å skille mellom begrepene “profesjonalitet” og “profesjonalisme” slik fagdidaktikeren Thomas Englund (1996) gjør. Han skriver om *profesjonalitet* som ytre bestemte normer for kvalitet som først og fremst styrker yrkets plass og status i samfunnet, og om *profesjonalisme* som et personlig forpliktende perspektiv som utgår fra lærernes egne diskusjoner fra innsiden av yrket. Poengene i Englunds diskusjon er tilsvarende som dem pedagogen Dale fremhever, men de lander i ulike “løsninger”. Englund (1996) argumenterer for et *fagdidaktisk* perspektiv, der diskusjonene foregår nært knyttet til et fag og en undervisningssammenheng, mens Dale (1999, 2001) argumenterer for et *pedagogisk* perspektiv der metarefleksjon på avstand fra undervisningen,

fremheves som særlig vesentlig. Begge argumenterer for at lærerne trenger kompetanse, vilje, muligheter og arenaer til selv å ta aktivt del i slike diskusjoner. I lærerutdanning på høyskoler og universitet skilles det ofte mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk, mens lærerutdannerpraksisene selvsagt ikke er organisert slik. Det er kun i analytisk sammenheng en kan skille mellom perspektivene på denne måten. Samtidig kan en innta et fagdidaktisk perspektiv på pedagogikkundervisningen i lærerutdanninger – og også i den sammenheng utvikle et skille til analytisk hjelp for å drøfte fag, fagdidaktikk og pedagogikk. På den måten må også pedagogikkundervisning studeres som en fagdidaktisk praksis som behøver både nærhet og distanse, jamfør henholdsvis Englunds og Dales poenger (Englund, 1996; Dale, 2001). Profesjonalisme innebærer et “ethos of commitment” skriver Thomas Regelski (2002, s. 104), og er altså en *forpliktende*, moralsk holdning. Alle lærere, også de som er lærere for kommende lærere, har en personlig filosofi som styrer praksisene de utøver. Å artikulere og bli bevisst denne holdningen og de bakenforliggende antakelsene, er utfordrende, men nødvendig for å få grep om det som gjøres og oppfatningene handlingene springer ut fra. Linda Evans (2008) skriver om profesjonalisme som noe *utøvd*, og altså ikke noe som er krevd, forventet eller foreskrevet. Dette understreker også profesjonalisme som noe som kommer innenfra den enkelte, jamfør hva Englund (1996) skriver. Evans bruker videre begrepet *profesjonskultur* om de delte oppfatningene om hva som er forventet av medlemmene i en profesjon, og skriver at disse oppfatningene kan være nedfelt i felles forståelser, praksiser, språk, relasjoner og symboler, og at de fungerer samlende for en sosial gruppe (Evans, 2008, s. 7). Som tidligere nevnt, finnes det et mangfold av slike grupper i lærerutdanningen, tilknyttet for eksempel fag, disiplin, funksjon og institusjon.

Det behøves klokskap for å navigere i lærerutdannerfeltet og for å legge til rette for gode dialoger mellom mange spesialistgrupper og profesjonskulturer. Feltet preges av mangfold, og profesjonalisering må foregå innenfra, med utgangspunkt i diskusjoner mellom lærerutdannere selv. Profesjonalisering kan her ses på som et *etisk* prosjekt som handler om både selvforståelse, særegen kunnskap og utvikling av et spesialistspråk, og om å kunne utfordre begreper og rammer som muliggjør diskusjonene. Lærerutdanning foregår på tvers av mange vitensfelt og forskningsfellesskap, blant annet i spenningsfeltet mellom humaniora og samfunnsvitenskap. Å profesjonalisere dette feltet og bidra til refleksjoner med utgangspunkt i noe felles, er utfordrende, men vesentlig, blant annet for å utvikle en artikulert tenkning om hva som skal kjennetegne kvalitet i lærerutdanningene i det 21. århundre.

Jeg redegjør i den følgende delen for aspektene makt, identitet og kunnskap, slik disse utgjør de teoretiske aspektene for artikkelens kjernekonsept, og videre for de fire nivåene som profesjonsforståelse her diskuteres på: individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå.

Makt, identitet og kunnskap

Konseptet *profesjonsforståelse* handler om identitet og om kunnskap sett på som sammenvevde størrelser som er regulert av ulike typer makt. Bakgrunnen for dette konseptet, med nettopp makt, identitet og kunnskap som bærebjelker, var behovet for å utvikle et begrep som artikulerte hva det var jeg studerte i mitt doktorgradsprosjekt (Angelo, 2012a). Jeg undersøkte tre musikkpedagogers praksiser, to av disse var også musikk lærerutdannere, for å finne ut hva de selv så på som sin spesielle kunnskap, og hva de så som sine spesielle oppgaver. Dette er ikke alltid så lett å få øye på i musikk lærerpraksiser, fordi musikk læreren gjerne pendler mellom mange skoleslag og utdanningskontekster, ofte i tillegg til å være utøver. Hensikten min var altså å forsøke å avdekke hva de selv ser som sin spesielle kunnskap og sine spesielle oppgaver, og hva slags betydning de mener dette har for mennesker og samfunn. Prosjektet startet egentlig med en diskursorientert tilnærming, men fordi forklaringene jeg fikk, så til de grader var eksistensielt orientert, behøvde jeg å endre mitt vitenfilosofiske perspektiv, og også mitt forklaringspråk i drøftingene, slik at dette kunne speile empirien på en etisk forsvarlig måte. “Jeg *leker* ikke pedagog, dette er livet mitt!” sier jazzpedagogen som var en av musikk lærerutdannerne i prosjektet, og påpeker at “hensikten med jazzutdanning er at studentene skal kunne bli seg selv” (Angelo, 2013a, s. 79). Konseptet *profesjonsforståelse* ble utformet i sluttfasen av doktorgradsprosjektet, etter at jeg hadde identifisert at forklaringene om hva de gjorde, og hvorfor, gjentagende handlet om både selvforståelse og fagforståelse, uløselig flettet sammen. Disse forståelsene syntes videre regulert av krefter både *inni* den enkelte og av krefter og mekanismer *rundt* dem, altså i kontekstene. Jobb og liv syntes nærmest uatskillelige, og handlemåtene syntes som et resultat av at “det måtte bare bli sånn” like mye som et resultat av overveide valg. “Vi er musikk lærere som *er* der” sier en annen av forskningsdeltakerne, og påpeker at det å *være* der, nær elevene og tilstede i deres hverdag, er en vesentlig del av hennes profesjonsmandat. En slik tilstedeværelse blir mulig fordi lærerne her har delte stillinger og underviser både i skole, kulturskole og kulturliv. Dette kunne vanskelig blitt mulig om hun hadde vært det hun kaller en “fløytepedagog” med mange, små stillinger på flere steder (Angelo, 2012b, s. 39). Forskjellen mellom disse yrkesforståelsene handler både om identitet og om kunnskap, og forklaringene og preferansene synes grunnet i så vel personlige oppfatninger som i felles oppfatninger i dette lokalmiljøet. Det er denne forståelsen jeg skriver om som profesjonsforståelse, og jeg redegjør i det følgende for de bærende aspektene i begrepet: makt, identitet og kunnskap.

Makt

Makt ses i konseptet profesjonsforståelse både som noe ytre og som noe indre. Indre makt er her å forstå som en kraft i den enkelte, knyttet til en overbevisning eller et “kall” av noe slag. Ytre makt handler om sosiale og kulturelle

mekanismer, eller også om institusjonelle og politiske rammer som er med å forme den enkeltes oppfatning av ekspertise og mandat. I profesjonsforskning om lærerutøvelse kan det være fruktbart å betrakte mekanismene som fører praksisene og tenkemåtene fra nettopp indre og ytre perspektiv, for eksempel med filosofisk tilknytning til Martin Heideggers værenstenkning (om indre makt) og til Michel Foucaults tenkning om kunnskap og makt (som noe ytre) (Angelo & Varkøy, 2011; Heidegger, 2000; Foucault, 1999).

Å være lærer eller lærerutdanner kan oppleves som noe dypt eksistensielt som gjør arbeidet til en livsutfoldelse eller en væremåte, like mye som det er en yrkesutøvelse. “En gang lærer – alltid lærer?” var tittelen på NAFOLs forskningskonferanse i 2013 og årbok i 2014 (Østern, 2014). Denne tittelen sier noe om at det å være lærer ikke nødvendigvis er et arbeid en *slutter* med, og kanskje var det heller ikke den første formelle ansettelsen som lærer som var starten. Forståelsen av læreryrket som et kall finnes i både norsk og internasjonal litteratur (Bullough & Hall-Kenyon, 2011; Eidsvåg, 2005). Robert V. Bullough Jr. og Kendra M. Hall-Kenyon (2011, s. 128) skriver at lærerkallet handler om å respondere på en tilkalling fra en kilde som kan være “inner or outer, and sometimes from God”. Å svare på dette kallet forklares som det å realisere sin sanne natur, noe riktig og sant slik det var ment å være og som noe som gir den enkelte mening, retning og moralsk grunn. En slik “kall-motivert” yrkesutøvelse er uløselig knyttet til en persons liv, som helhet:

Hence, when an individual possessing a strong sense of calling describes herself as a teacher, she is saying more than that she does the work of teaching; literally, she *is* a teacher – to teach is a way of coming at life, of finding oneself, which is experienced as deeply spiritual and life affirming – living a life that matters (Bullough & Hall-Kenyon, 2011, s. 128)

Et slikt kall kan ses som en egen verdi og en stor drivkraft for den enkeltes arbeid og motivasjon. Å “profesjonalisere” et yrke medfører alltid en fare for at kallet forsvinner, til fordel for formelle regler og prosedyrer – og økt sosial status. Rune Slagstad (2011) beklager “kallet som forsvant” i læreryrker, blant sykepleiere, og også i presteyrket, da yrkene ble statlige profesjoner. Samtidig er det vanskelig å stille spørsmål ved, og samtidig både argumentere for og kritisere en yrkesutøvelse som realiseres på bakgrunn av et personlig kall. Offentlig innsyn har ingen tilgang til det, og diskusjoner om kvalitet kan vanskelig tas. For å kvalifisere diskusjoner mellom lærerutdannere er det nødvendig å finne innfallsvinkler til å artikulere og drøfte også de eventuelt private og gjerne “kallede” yrkesutøvelsene.

Ytre makt handler om mekanismer i sosiale og kulturelle sammenhenger som lærerutdannerne er i, knyttet til for eksempel fag, praksis, forskning, teoretisk-filosofisk tradisjon, politisk agenda eller annet. Disse mekanismene kan være av språklig art, handle om hvilke begreper som brukes eller ikke brukes, hvilke referanser som er gyldige, hvilke idealer som anses gjeldende og om gatekeeper-

funksjoner som enten åpner eller lukker for deltakelse. Pävi Hökkä, Eteläpöytä og Rasku-Puttonen (2012) diskuterer hvordan lærerutdannere utøver og utformer sitt “profesjonelle agency” i arbeidet sitt og i spenningsfeltet av de mangfoldige diskursene som omgir lærerutdanningene. Et profesjonelt agency kan oversettes som en profesjonell myndighet, altså her en styrke gitt i kraft av det å være ansatt som lærerutdanner. Diskursene i de akademiske kontekster som omgir lærerutdanningene, kan som nevnt være knyttet til sterke fagfelleskap og praksisfelleskap, og kan hver for seg ses som ulike sannhetsregimer som gjennom sine utelukkingsmekanismer utøver vilje til makt og til å definere hva som er kunnskap. Foucault er i sitt arbeid opptatt av diskursive spenninger i akademiske kontekster (Foucault, 1999), og fremhever hvordan utdanning og utdanningsinstitusjonene står i en særstilling når det gjelder makt til å definere sannhet og kunnskap. Lærerutdanningene er i en ytterligere særstilling i så monn, som et knutepunkt i utdanningsløpet og fordi de står i relasjon til mange kunnskapsfelt. Hökkä mfl. (2012) finner at lærerutdanneres profesjonelle agency er en sterk kraft i konstruksjonen av deres profesjonelle læreridentitet, men langt mindre i konstruksjonen av seg selv som forskere. Et annet perspektiv på styrke i lærerutdannerutøvelsen finner vi hos Conra D. Gist (2014), som skriver om “the culturally responsive teacher educator”. Den kulturelt responsive lærerutdanner er særlig opptatt av sosial urettferdighet, noe som ifølge Gist former lærerutdanneren som en forandringsagent i arbeidet sitt, der sosial likhet er målet. En slik hensikt kan, som alle andre hensikter, ses både som ytre formet og som indre formet. Aspektet “makt” i konseptet profesjonsforståelse handler om slike spenningsforhold, og om å identifisere og stille spørsmål ved hvem, eller hva, som definerer lærerutdanneres ekspertise og mandat.

Identitet

Profesjonsutøverens oppfatning av hvem hun *er* henger i mange yrkesutøvinger tett sammen med hennes oppfatning av hva hun *kan*. Dette gjelder også i lærerutdanning, noe som kommer tydelig til uttrykk i en markant mengde forskningslitteratur om nettopp lærerutdanneres profesjonelle identitet (f.eks Tryggvason, 2012; Izadina, 2014; Ticknor, 2014; Mosvold & Bjuland, 2015). “Identitet og identitetsproblem handlar om grunnlaget for meningsfull orientering og handling” skriver Kåre Heggen (2008, s. 323). Å undersøke grunnlaget for hva som oppleves meningsfullt å gjøre og tenke, er vesentlig, også når det gjelder lærerutdannerpraksiser. Oppfatter lærerutdanneren seg selv først og fremst som en fagutøver, for eksempel som matematiker, kokk, filosof eller musiker, kan det ha betydning for hva som blir meningsfull orientering og hvem det blir meningsfullt å sammenligne seg med. Oppfatter hun seg selv som forsker, som en elevenes advokat, eller kanskje som en myndighetenes tjener, vil dette tilsvarende kunne flytte fokuset. Hva og hvem lærerutdanneren orienterer seg mot når det gjelder selvforståelse, kan også spille inn på hvordan hun vil diskutere kvalitet og yrkesetisk kodeks.

Heggen (2008) skiller mellom profesjonsutøveres “profesjonelle identitet” og deres “profesjonsidentitet”. Den profesjonelle identiteten er individuell og kan skille seg mer eller mindre fra den felles profesjonsidentiteten. Lærerutdanner A og lærerutdanner B kan undervise lærerstudenter parallelt, i samme fag og ut fra samme rammeplan, men likevel gjennomføre svært ulike praksiser. Thorolf Krüger anvender Foucaults diskurstenkning i sine diskusjoner om hvorfor og hvordan to musikk lærere – i samme by til samme tid på samme trinn – realiserer musikkundervisningen svært forskjellig (Krüger, 2000). Konseptet profesjonsforståelse inviterer til å diskutere selvforståelser og hvordan disse er blitt formet gjennom eget identitetsarbeid i oppvekst, utdanning og yrke. Slike diskusjoner kan muliggjøre artikuleringer av de mekanismene og de kreftene som har vært betydningsfulle, og som fortsatt er betydningsfulle, for identitetsarbeidet i lærerutdanningene, både for en selv, for kolleger, studenter og ledelse.

Å kvalifisere diskusjonene om lærerutdanning handler altså ikke bare om å artikulere fagforståelser, men også om å utfordre *selvforståelser* i feltet. Hvem er lærerutdanneren, hvordan og hvorfor er vedkommende blitt slik, og hvilken betydning har det for hva slags kunnskapsutvikling og yrkesidentitet som tilbys *lærerstudenten*? Disse spørsmålene forutsetter både en kunnskapsorientert og en værenorientert tilnærming til refleksjonene. Forskjelligheten blant lærerutdannere kan handle om forhold som lodder dypt i den enkelte. Ved å speile og bryne ulike forståelser mot hverandre kan det tenkes at en finner likheter mellom utdannere som i utgangspunktet ses på som svært forskjellige, eller også forskjeller mellom utdannere som utenfra oppfattes relativt like. Heggen (2008) skriver at det er berikende for studenter å bli tilbudt et mangfold av yrkesidentiteter i sin profesjonsutdanning, fordi dette styrker studentenes eget identitetsarbeid. Han oppfordrer derfor utdanningene til å invitere inn personer fra ulike deler av yrkesfeltet for å tydeliggjøre forskjellige identiteter i feltet. Profesjonsutdanningene blir slik Heggen skriver det en møteplass som tilbyr å “[...] setje omgrep på eventuelle motsetningar både mellom og innenfor kontekstar – og ha som mål at slike konflikhtar i kunnskapsperspektiv blir tematiserte i utdanningssammenheng” (Heggen, 2008, s. 327).

Lærerutdanninger kan ses på som en møteplass, slik Heggen (2008, s. 328) foreslår, der studentene møter ulike lærerutdanneridentiteter både på campus og i praksisperiodene, gjennom faglærere, praksisveiledere, professorer, forskningsmedarbeidere, skoleeiere og andre. Ved å betrakte lærerutdanning som en slik møteplass kan en, i stedet for å undergrave forskjeller, kanskje heller se det å identifisere ulikheter som noe berikende. Ulike forklaringsmåter om egen ekspertise og oppgave kan videre tematiseres i kollektive refleksjoner, jamfør hva Heggen skriver, og med dét være et bidrag også i arbeidet med å utvikle nyanserte og presise refleksjonsrammer for profesjonell utvikling i lærerutdanningen. Det er ikke sikkert refleksjonsrammene som finnes, er spesielt anvendbare for å sette ord på og diskutere det som handler om lærerutdanneres forskjellighet. Det kan likevel tenkes at nettopp slike emner er

vesentlige å artikulere og drøfte, for å kunne utvikle et spesialistspråk om lærerutdanning, som muliggjør nyanserte diskusjoner om spenningsforhold og ulike meningsoppfatninger.

Kunnskap

Profesjonenes kunnskapsgrunnlag er avgjørende fordi det er dette som skiller den faglærte fra den ufaglærte. Et særegent kunnskapsgrunnlag er fundamentet for enhver profesjon. Som sagt kan det være vanskelig å påpeke hva som skiller en lærers kunnskap fra en hverdagslig og “commonsensisk” kunnskap om barn og oppdragelse, og det kan på samme måte være vanskelig å påpeke hva som skiller en lærerutdannings kunnskap fra en fagutøvers kunnskap, ikke minst når fagutøveren som del av sin fagutøving også har instruert og veiledet andre. Lærerutdanningens kvalitet avhenger sannsynligvis i stor grad av kvaliteten på lærerutdannerne – men det finnes lite skrevet om hva en lærerutdanner faktisk skal kunne, og hvordan de skal forberedes til yrket (Goodwin mfl., 2012). Et sentralt poeng når det gjelder kunnskapsutvikling for lærerutdannere er sterk og kraftfull refleksjon i profesjonelle læringsfellesskap, som beskrevet tidligere i artikkelen.

En måte å nærme seg diskusjon om profesjonskunnskap for lærerutdannere på er gjennom Aristoteles’ kunnskapsfilosofi (Aristoteles, 2008; Hovdenak, 2014). Aristoteles skiller mellom tre typer kunnskap: *episteme*, *techné* og *fronesis*. Mens den første er teoretisk, etterprøvable kunnskap som ikke avhenger av person eller kontekst, er de to andre praktiske kunnskapstyper. *Techné* handler om håndverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet, og om å produsere eller lage noe, mens *fronesis* er klokskap i mellommenneskelige relasjoner for å handle godt mot gode mål. *Fronesis* er en moralsk disposisjon for å handle klokt, sant og rettferdig, og både mål og metoder er alltid åpne for vurderinger, skriver Stephen Kemmis (2011, s. 24). Det finnes ingen unge mennesker med *fronesis*, skriver Aristoteles (2008), dette er viten som avhenger av erfaring. Mens *episteme* er uavhengig av person og situasjon (to pluss to er alltid fire), er *technékunnskap* (for eksempel om å lage en skulptur) i likhet med *fronesiskunnskap* (for eksempel til å håndtere en konflikt mellom kolleger) avhengig av en person og en kontekst. Dette er kunnskap som ikke kan løsrives fra situasjoner og personer, og derfor er dette også kunnskap som ikke enkelt lar seg “lære bort” på samme måte som *epistemekunnskap*.

I praksis er kunnskapsformene *episteme*, *techné* og *fronesis* sammenblandet, skriver Stephen Kemmis, men påpeker at læring og undervisning må både føres og følges av etiske overveielser før det kan kalles utdanning (Kemmis, 2011). Dette er utfordrende for læreren, som forholder seg til et mangfold av forventninger og “bestillere” (Dale, 2001), men enda mer komplekst for lærerutdanneren, som i tillegg forholder seg tydeligere til spesifikke fagmiljøer, til studenter og skoleeiere. Refleksjonene blir desto viktigere: Hva er det

lærerutdannerne holder på med, og hvorfor, hvordan og hvorfra kommer føringene for at det blir slik?

Harald Grimen skriver om profesjonsutøveres kunnskap som praktiske synteser, sammensetninger av kunnskapsbrokker som er både teoretiske og praktiske, og som kommer fra ulike kilder, men som er satt sammen akkurat slik at den er anvendelig i det spesifikke yrket (Grimen, 2008b). Lærerutdanneres profesjonskunnskap omfatter selvsagt et mangfold av kunnskapstyper av både teoretisk, praktisk, taus, fortrolig og håndverksmessig art. En felles kunnskapstype, som kanskje synes særlig nødvendig i lærerutdanneryrket er likevel fronesiskunnskap (Hovdenak, 2014). Mangfoldet av lærerutdannere i en lærerutdanning gjør at en navigerer i et felt der normene for kvalitet kan være forskjellige og til dels motstridende. Dette gjør diskusjonene om kvalitet vanskelige. I lærerutdanning behøver diskusjoner om moral, kvalitet, sannhet og rettferdighet å knyttes til grunnleggende *ulikheter* i praksisene, skriver Kemmis (2011). Fronesiskunnskap og det å diskutere profesjonsforståelser på ulike nivåer er en innfallsvinkel til dét. Det er vanskelig å si hva en selv kan eller vil (og ikke vil) uten å speile dette i noe som ligner, som en kan litt, eller i noe som en slett ikke *vil* kunne. Å sette grunnleggende ulike forståelser om lærerutdanneres ekspertise og mandat i dialog, handler om å artikulere et mangfold av kunnskapstyper og om å utvikle refleksjonsrammer for stadig mer inngående kunnskap i og om lærerutdanning.

Disse tre aspektene – makt, identitet og kunnskap – er én måte å organisere tenkningen og diskusjonene om lærerutdanneres profesjonsforståelse på. Parallelt med dette vil jeg videre utdype hvordan disse diskusjonene også kan analyseres og struktureres på ulike nivåer, og jeg skiller da mellom individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. Tabell 1 illustrerer hvordan forholdet mellom aspekter og nivåer er tenkt.

Tabell 1

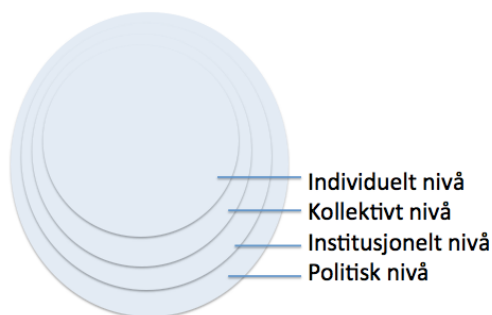
Profesjonsforståelse, bærende aspekter og ulike nivåer.

	Individuelt nivå	Kollektivt nivå	Institusjonelt nivå	Politisk nivå
Makt				
Identitet				
Kunnskap				

Teksten videre redegjør for de ulike nivåene.

Profesjonsforståelse på ulike nivåer

Forståelsen av hva man kan og hvem man er som lærer, fagutøver eller lærerutdanner, er et fenomen i bevegelse. Forståelse formes av opplevelser og erfaringer så vel som av uformelle og formelle mekanismer i sosiale, kulturelle og politiske sammenhenger. I denne artikkelen diskuteres lærerutdannernes profesjonsforståelse på fire nivåer: på individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. Det er ikke sikkert at kreftene som utfordrer, utvikler og former profesjonsforståelsen er like på hvert av disse fire nivåene, jamfør diskusjonen om identitet og Heggens distinksjon mellom en *individuell* profesjonell identitet og en *felles* profesjonsidentitet (Heggen, 2008). Profesjonsforståelsen, altså oppfatningen av hva en kan og hva en skal, kan altså sprike i mange retninger, på individuelt nivå så vel som på kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. En kan tenke seg nivåene som i Figur 1, men en kan også tenke seg at det individuelle nivået er det ytterste og det politiske er det innerste. Dersom det er det individuelle som setter rammene, er det kanskje mest fruktbart å tenke det individuelle nivået ytterst og det politiske innerst. Slik kan det kanskje være i lærerutdanninger og i andre profesjonskontekster der formell styring i stor grad mangler, mens det for eksempel i grunnskolen er naturlig å tenke at det er det politiske, som læreplanen og føringer om spesifikk utdanning, som danner rammene. Jeg vil i det følgende redegjøre for de fire nivåene, slik disse er tenkt i konseptet profesjonsforståelse.



Figur 1. Profesjonsforståelse på ulike nivåer.

På *individuell* nivå handler profesjonsforståelse om den enkelte lærerutdanners oppfatning av hva hun skal og kan. Enkeltutdannerens eget profesjonelle skjønn har stort spillerom i praksisene ettersom lærerutdanneryrket er lite formelt regulert. Lærerutdannerens personlige oppfatning av hva lærere i skolen bør kunne, og hvordan de bør utføre sitt arbeid, har altså stor betydning for hvordan lærerutdanningen realiseres. Derfor kan det finnes mange “private” praksiser i lærerutdanningene. Disse trenger slett ikke være dårlige, men som ledd i en profesjonalisering og en profesjonell utvikling, realisert som kollektive drøftinger innenfor yrket, behøver disse praksisene likevel å bli uttrykt og diskutert. Ordet “uttrykt” er her valgt fordi det selvsagt finnes flere måter å gå i dialog på enn gjennom et argumenterende verbalspråk, for eksempel gjennom

rollespill, visuelle fremstillinger, dikt eller fortellinger, men uansett: dialogen behøves.

På *kollektivt* nivå handler profesjonsdilemmaene om hvilke fellesskap som er betydningsfulle for lærerutdanneren. Hvem er hun / vil hun være, eller hvem er hun ikke / vil hun ikke være? Lærerutdannerens betydningsfulle fellesskap kan være av faglig art, for eksempel kan Skrivesenteret være et signifikant fellesskap for en språkdidaktiker i lærerutdanningen, og et forskningsnettverk innenfor musikkfilosofi kan være det for musikkpedagoger. Fellesskapene kan også ha didaktiske, pedagogiske, eller filosofiske/teoretiske referanserammer som sin fellesnevner. De kan være arenaer for fenomenologer, folk som holder på med aktivitetsteori, er opptatt av danning eller er forkjemperne for grunnleggende ferdigheter. Hver av disse fellesskapene kan ha egne *gatekeeper*-mekanismer som effektivt holder orden på hvem som hører til og hvem som ikke gjør det. Dette kan være språklige praksiser, som handler om referanser og begrepsbruk i skrift og tale, eller også mekanismer av ikke-verbal art, for eksempel hvem man spiser lunsj med, hvilke bøker en har i bokhylla, hvilke konferanser en deltar på, og hvilken sammenslutning eller organisasjon en er med i. De mange “vi”-ene i lærerutdanningsfeltet kan forstås som at de trenger hverandre for å ha noen å stå i motsetning til, og dette kan være avgjørende for hvert fellesskaps eksistens. Noen fellesskap har likheter, mens andre eksisterer først og fremst i kraft av å være i opposisjon til noen andre. Grimen (2008a, s. 144) bruker begrepet *profesjonsmoral* om normer og regler som styrer profesjonene innenfra og begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner rundt disse gyldiggjorte normene. For å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet innenfra, må man artikulere de ulike profesjonsmoralene, undersøke dem og sette ord på hvilke verdier, menneskesyn og syn på kunnskap de hviler på. Slike profesjonsetiske refleksjoner er avgjørende for å kunne nærme seg det vanskelige men helt avgjørende temaet *kvalitet* i lærerutdanning.

På *institusjonelt* nivå er det institusjonene som ses som aktører som fører spesifikke profesjonsforståelser, for eksempel høgskoler, universiteter, grunnskoler, kulturskoler, videregående skoler og barnehager, men også Forsvaret, Kirken, symfoniorkesteret og sykehuset. Alle disse er institusjoner som kan ha betydning for oppfatninger av ekspertise og oppgaver i lærerutdannerfeltet. Hvem lærerutdanneren utdanner *til*, har – eller bør i alle fall ha – betydning for hvordan praksisen utformes, og her er det for eksempel stor forskjell på å utdanne noen til den statlig regulerte grunnskolen og til de lokalt formede kulturskolene. *Stedet* lærerutdannerne utdanner, er også av betydning, og utdanningskulturen kan være vesentlig annerledes ved et disiplinorientert universitet der lærerutdanningen kan ses som kun et organisatorisk midte, enn ved en barnehagelærerutdanning der det helt tydelig er barnet og barnehagen som er siktemålet for utdanningen. Høgskoler og universiteter opererer med ulike normer når det gjelder timeregnskap, undervisningstid og forskningstid – når det gjelder både lektorer, førstestillinger og toppstillinger. Profilen til den

spesifikke høyskole, universitet, eller også videregående skole eller grunnskole, er dessuten *lokalt* betinget. Om musikk lærerutdanneren er ansatt ved Nord Universitet, Levanger eller ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, kan ha betydning for hva som forventes, honoreres og ignoreres – selv om de som utdannes, til sist kanskje blir kolleger ved den samme videregående skolen. Til sist har også lærerutdannerens egen bakgrunn, fra institusjoner som de nevnt over, betydning for hvordan hun eller han tenker og handler. Fellesskapene som lærerutdanneren knytter seg til, kan være av institusjonell art, men de kan også være knyttet til fag – på tvers av institusjoner. For eksempel kan musikkpedagoger i Norden være knyttet sammen i felles forskningsnettverk, uavhengig av om de hører til på konservatorier, i lærerutdanninger eller i barnehagelærerutdanning i sine respektive hjemland.

På *politisk* nivå handler profesjonsdilemmaene om de politiske føringene som trekker i lærerutdannernes profesjonsforståelse. På statlig plan er de ulike typene lærerutdanninger knyttet til forskjellige departementer, blant annet gjennom de ulike fagtilknytningene og nettverkene som lærerutdannerne i lærerutdanningene er del av. En faglærerutdanning ved et musikkonservatorium knytter seg for eksempel til både Kunnskapsdepartementet, Kulturdepartementet (med ansvar for blant annet kultur, kirke og frivillig virksomhet) og Forsvarsdepartementet. Dette fordi lærerutdannere så vel som studenter ved denne utdanningen er tilknyttet et yrkesfelt der det er vanlig å inneha mange delstillinger og pendle mellom å være utøver og lærer. Samme fenomen finnes også i yrkeslærerutdanningene eller idrettslærerutdanningene, der både utdannere og studenter på implisitt vis kan styres av føringer fra Helse- og omsorgsdepartementet, Landbruks- og matdepartementet osv. Det politiske nivået griper inn i lærerutdannernes profesjonsforståelse også på institusjonelt og på kollektivt nivå. Institusjonene som lærerutdanningen utdanner *til*, er ulikt politisk forankret, på statlig så vel som på fylkeskommunalt og kommunalt nivå, og parallelt med dette har altså utdanningene det utdannes *fra*, ulike tilknytninger. Dette er forhold som virker inn på handlingsrommet, på spenningsforhold i og mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, og på den enkelte lærerutdannings oppfatning av hva hun skal og kan.

Sammenfatning

I denne artikkelen har jeg diskutert hvordan konseptet “profesjonsforståelse” kan være et bidrag til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. Forskning om lærerutdanning og om lærerutdannere har hatt en økende interesse nasjonalt og internasjonalt de siste 15–20 årene. Mye av denne forskningen dreier seg om lærerutdannernes profesjonelle utvikling og deres profesjonelle identitet. Et fellestrekk i forskning om profesjonell utvikling i pedagogisk arbeid, er fokuset på refleksjon i lærende fellesskap og på utvikling og bruk av et spesialisert

språk. Profesjonsforståelse er gjennom artikkelen redegjort for som et analytisk konsept som kan fasilitere kraftfulle refleksjoner og fremme kunnskapsutvikling, og som et konsept som tilbyr refleksjoner og analyser på ulike nivå. Drivkraften er at den enkelte opplever diskusjonene som noe som *angår* en selv, som provoserer eller vekker uro, og som derigjennom kan medføre endring og utvikling. Et premiss for å igangsette slik refleksjon kan være at forklaringspråkets begreper og referanser har reell gyldighet slik at samtalene faktisk betyr noe for dem som deltar.

De teoretiske bærebjelkene makt, identitet og kunnskap kan innby til dyptgripende og sterke refleksjoner. Spørsmål om hvem lærerutdanneren er, hva hun kan og hvem som avgjør det, kan naturligvis også diskuteres innenfor en kommunikasjonsnorm som sikter mot bekreftelse og enighet – og da medføre kun svak eller kraftløs refleksjon og lite utvikling (Earl & Timperley, 2008; Helstad, 2014; Søndena, 2004). Slike spørsmål handler imidlertid om den enkeltes motivasjon, vilje og grunnlag for å være i lærerutdanning, noe som potensielt kan gi grunnlag for sterke og betydningsfulle drøftinger. Disse diskusjonene er utfordrende på mange plan, både reelt, språklig og ikke minst etisk, fordi spørsmål og eventuell kritikk direkte eller indirekte vil handle om person og liv. De fire nivåene i konseptet tilbyr imidlertid å forflytte diskusjonene for å endre perspektiv og utgangspunkt. For eksempel kan en diskusjon om selvforståelse som lærerutdanner foregå med utgangspunkt i individet, men også med utgangspunkt i fagfellesskap, praksisfellesskap, metodologiske eller filosofiske fellesskap, ut fra institusjoner eller ut fra politiske føringer som sier noe om hvem læreren og lærerutdanneren er. Nivåene muliggjør altså ulik grad av distanse, og det kan være forskjellig hvilke av nivåene som er mest spenningsfylt. I fusjonsprosesser kan det institusjonelle være mer truende enn det individuelle, mens i diskusjoner om samarbeid mellom fagutdanninger og lærerutdanninger kan det kollektive være vanskeligere.

Hensikten med konseptet profesjonsforståelse er å bidra til profesjonell utvikling og refleksive lærerutdannerkulturer som kan bruke seg selv som utgangspunkt for å generere teori, begreper og bærekraftige refleksjonsrammer for å legge til rette for utviklende samtaler om lærerutdanning. Profesjonsforståelse er altså ikke bare et substansielt, men like mye et språklig fokus som handler om utvikling av en diskursiv kompetanse knyttet til hvilke begreper, forklaringsmåter og metaforer som anvendes når lærerutdannere forklarer sin ekspertise og sitt samfunnsmandat. Dette fokuset kan styrke lærerutdannerfeltet i å adressere forståelser og tatt-for-gitt-heter, og i å forstå hva som menes med ordene som brukes. Slik innsikt handler om hva som er (u)mulig å si, tenke og gjøre på forskjellige steder, og kan være avgjørende kunnskap for å sette ulike profesjonsutøvere og profesjonskulturer i dialog, og for å kunne invitere til diskusjon.

Lærerutdanneres valg og bortvalg av forklaringsmåter kan indikere hvor den enkelte kommer fra og hva slags selvoppfatninger og fagoppfatninger som der

har gyldighet. Metaforer og forklaringspråk som låter bra ett sted, klinger ikke nødvendigvis like bra et annet sted. Ulike fagkulturer og institusjonskulturer kan anvende forskjellige begreper om det samme, eller også lignende begreper om noe som er helt forskjellig. For eksempel kan begrepene “musiker”, eller “pedagog” bety noe annet innenfor utøvende musikkpedagogisk utdanning på et konservatorium enn på en praktisk-pedagogisk lærerutdanning ved et universitet. Noen lærerutdanninger ansetter *fagdidaktikere*, mens andre ansetter *fagpersoner* – eller også *fagpedagoger* – i helt like stillinger. For eksempel kan en førstelektor i musikk (som ved DMMH), en førstelektor i musikkdidaktikk (som ved NTNU), og en førstelektor i musikkpedagogikk (som ved NMH)² ha helt like oppgaver og bakgrunner, men altså stillingstitler som formelt knytter an til forskjellige fellesskap: fag, didaktikk og pedagogikk. Diskursiv kompetanse kan være nødvendig i lærerutdanning, både for refleksjoner mellom lærerutdannere og som forskningsfokus i undersøkelser om hvordan enkeltpersoner, grupper og institusjoner posisjonerer seg i forhold til hverandre. Verdien av begrepene er ikke konstant, men forhandles ut fra spesifikke kontekster, som for eksempel i stillingstitler. Uten å vite *hva* som forhandles, og *hvordan* forhandlingene skjer, er det vanskelig å kunne forholde seg bevisst og klokt til aktørene i feltet, dette gjelder aktørene både som individer, fellesskap og institusjoner. Lærerutdanning balanserer blant annet mellom humanistiske og samfunnsvitenskapelige tradisjoner, noe som i seg selv kan medføre gnisninger knyttet til forklaringspråk og gyldiggjorte referanser. Den profesjonelle lærerutdanning og den profesjonelle lærerutdanner trenger et bærekraftig språk for å kunne bidra i videre kunnskapsutvikling i og om sin egen profesjon, og behøver altså også å selv ta del i å utvikle dette språket.

Lærerutdanning kan som nevnt betraktes som en møteplass mellom mange ekspertkulturer og praksiser. Møtene i lærerutdanningene kan fasiliteres som dvaske sammenkomster av mer eller mindre likegyldig karakter, eller også som reelle og kraftfulle *møter*, inspirert av eksistensfilosofen Otto Bollnows tenkning (1969). Bollnow forklarer et *møte* som en rystende og skjebneforandrende hendelse, der “... menneskenes aller innerste støter sammen” (Bollnow, 1969, s. 144). Dialoger i lærerutdanning har potensial til å *angå* den enkelte på denne måten, altså på et dypt plan dersom språket og referansene speiler tilbake til noe som betyr noe for vedkommende. Det finnes selvsagt mange såkalt nøytrale holdninger også i lærerutdannerfeltet, de er imidlertid langt fra nøytrale, og dessuten et ganske dårlig utgangspunkt for spenstig tenkning og kraftfulle samtaler. En artikulert tenkning om lærerutdanneres ekspertise og mandat forutsetter sterke refleksjoner og både mot og vilje til å artikulere holdninger som verken er like eller alle *liker*, men som likevel kan ha plass ved siden av hverandre. Det behøves *mange* eksperter i det mangfoldige lærerutdannerlandskapet, og forskjellighet kan da ses på som en grunnleggende verdi.

Profesjonalisering i lærerutdanningsammenheng forutsetter å kunne forholde seg klokt til ulike syn på hva en lærerutdanner kan og skal, og på hvem som legitimt bør avgjøre det. Profesjonalisering forutsetter imidlertid også felles diskusjoner om kvalitet og at en yrkesgruppe på noe vis kan enes om hva som er deres felles og særegne kunnskap og samfunnsmandat. Det finnes så langt ingen lærerutdanner-utdanning, noe som kan ses som positivt fordi en slik utdanning også kunne bidratt til å strømlinjeforme og begrense mangfoldet i lærerutdanningsfeltet – og dermed også sette grenser for hvilke typer kunnskapsutvikling som kan muliggjøres i lærerutdanning, skole og samfunn. Mangelen på en slik utdanning gjør imidlertid at det er mange diskusjoner som aldri tas, og *det* er en utfordring for profesjonaliseringen. Lærerutdanning er en profesjon som forholder seg på metanivå til lærerprofesjonen i all sin ulikhet. Nettopp denne posisjonen bærer i seg egne problematikker og spenningsforhold, som uten å bli artikulert og drøftet kan føre til uheldige gnisninger og stagnering av kunnskapsutvikling. Dette spesialnummeret av Acta Didactica handler om lærerutdanning, og tilbyr et mangfold av bidrag for at lærerutdanningenes særegne problematikker og spenningsforhold kan artikuleres og diskuteres.

Denne artikkelen handler om konseptet profesjonsforståelse som et bidrag til å fasilitere slike diskusjoner. Uten å utforme en lærerutdanner-utdanning kan en likevel utvikle en refleksiv lærerutdanner-kultur, der diskusjoner om hva en gjør, hvorfor, og hvem det er som bestemmer det, foregår systematisk. Profesjonsforståelse, med makt, identitet og kunnskap som bærende aspekter, kan være del av denne refleksjonen, eller danne en ramme for diskusjonene. Profesjonsforståelse på ulike nivåer, som rammeverk, kan videre generere nye refleksjonsrammer som tilbyr å diskutere og stille spørsmål ved aspekter og mekanismer som uttrykkes som betydningsfulle i lærerutdannerfeltet. En slik profesjonskultur er refleksiv i den forstand at den bruker seg selv som utgangspunkt for å generere ny tenkning om profesjonen. Dette er nødvendig for å kunne diskutere kvalitet og yrkesetisk kodeks, og for å profesjonalisere lærerutdannerfeltet innenfra. Diskusjoner som dem over kan kanskje bidra til et videre arbeid med å binde sammen et mangfold av de sprikende fellesskapene som finnes i lærerutdanningene – ved at disse i kollektive samtaler utvikler en felles, analytisk kompetanse, og dermed også angir mulige retninger for videre, felles kunnskapsutvikling. Slike diskusjoner kan bidra til økt respekt, ydmykhet og innsikt i hverandres ulikheter, hverandres kunnskap, og også i hva som faktisk knytter lærerutdannerne sammen som individer, som fellesskap og som institusjoner. Tydelige ulikheter kan så vise seg å være et vel så godt utgangspunkt for godt samarbeid som en illusjon om at alt er likt.

Referanser

- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. (2013a). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 60–82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2013b). The Duty of Gamelan. A Gamelan Pedagogue's Philosophy of Work. I S. E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. Graabek Nielsen & L. Väkevä (red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 14* (s. 195–216). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Angelo, E. (2012a). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogisk praksis*. (PhD-avhandling). Norges teknisk-vitenskapelige universitet, Trondheim.
- Angelo, E. (2012b). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikklererstilling: Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift, 1*, 27–45.
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. I S. E. Holgersen, S. G. Nielsen & L. Väkevä (red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13*, (s. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Afdal, H. W. & Nerland, M. (2014). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(3), 281–299.
- Aristoteles (2008). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O. & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research, 68*, 46–56.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Bullough Jr, R. V. & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development, 15*(2), 127–140.
- Carlgren, I. (2010). *Lärarna i kunskapssamhället*. Hentet fra http://www.lararnashistoria.se/article/lararna_i_kunskapssamhallet
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I Tone Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67–82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Earl, L. M. & Timperley, H. (2008). *Professional learning conversations. Challenging in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Elstad, E. & Helstad, K. (red.) (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? I I. S. Goodson & A. Hargreaves (red.), *Teachers' Professional Lives* (s. 75–87). London / New York: Routledge Falmer.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 161–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20–38.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. (Oversatt og med forord av E. Schaanning). Oslo: Spartacus.
- Gist, C. D. (2014). The culturally responsive teacher educator. *Teacher Educator, 49*(4), 265–283.

- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (red.). (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodwin, A. Lin, Smith, L., Suoto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R. & Taveras, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able To Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284–302.
- Granlund, L., Mausesthaugen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HIO-rapport 2011(2). Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsforskning.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and actualities. I I. Goodson & A. Hargreaves (red.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse. Med etterord av H.-G. Gadamer*. Oslo: Pax.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.134–151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hökkä, P., Eteläpö, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83–102.
- Izadina, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441.
- Kemmis, S. (2011). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I C. Kanes (red.), *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory* (s.139–165). Dordrecht: Springer.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher Educators Working on Their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5–6), 567–587.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. (PhD-avhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Kunnskapsdepartementet (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding nr. 11. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2014). Introduksjon. I T. Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 5–16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: Hidden Professionals? *European Journal of Education*, 4(2), 218–232.
- Molander, A. & Terum, L. I. (red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosvold, R. & Bjuland, R. (2015). Lærerstudenters utvikling av matematikklæreridentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 97–109.

- Nerland, M. & Karseth, B. (2015). The knowledge work of professional associations: approaches to standardisation and forms of legitimisation. *Journal of Education and Work*, 28(1), 1–23.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice. Reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1717–1728.
- Regelski, T. (2002). On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of music education review*, 10(2), 102–123.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183–199.
DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>
- Slagstad, R. (2011). *Vitenskapen, kallet og profesjonen*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2011/mai/287967>
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(2), 177–192.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sæther, M. (2014). Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo & S. Kalsnes (red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 67–81). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315.
- Ticknor, A. S. (2014). Negotiating Professional Identities in Teacher Education. A closer look at the language of the preservice teacher. *New Educator*, 10(4), 289–305.
- Tryggvason, M.-T. (2012). Perceptions of Identity among Finnish University-Based Subject Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289–303.
- Østern, A.-L. (2015). Responding to the challenge of providing stronger research base for teacher education: research discourses in the Norwegian national research school for teacher education. *Educational Research*, 58(1), 73–90.
- Østern, A.-L. (red.) (2014). *NAFOL Årbok 2014. En gang lærer – alltid lærer?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2013). Response of the National Graduate School for Teacher Education NAFOL, to the Call for a More Research Based Teacher education in Norway. I A.-L. Østern mfl. (red.), *NAFOL Year Book 2012. Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (s.13–28). Trondheim: Akademika.
- Østern, A.-L., Smith, K., Ryghaug, T., Krüger, T. & Postholm, M. B. (red.). (2013), *NAFOL Year Book 2012. Teacher Education Research between National Identity and Global Trends*. Trondheim: Akademika.

¹ DMMH: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning; NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; NMH: Norges musikkhøgskole.