

# Kampen om kunnskap i lærerutdanning

En analyse av kunnskapsformer i de integrerte utdanningene i Norge

*Monika Merket*

THE BATTLE OVER KNOWLEDGE IN TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF KNOWLEDGE DISCOURSES IN THE INTEGRATED TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN NORWAY. Different forms of knowledge are at play in teacher education and there is an ongoing debate as to which form of knowledge should set the premises. Policy documents call for a more research-based teacher education close to practice and, therefore, integrated teacher education [ITE] programs have been established. This paper has aimed to explore different forms of knowledge that are formed in practice in the former and new national guidelines for the ITE programs in Norway, using Basil Bernstein's concept of vertical and horizontal knowledge discourses. The findings indicate a change from the former guidelines, where most of the focus was on experience-based knowledge in practice, to where there is now more focus on research-based knowledge. Therefore, the article discusses the relation between researched-based and experience-based knowledge and the consequences for teacher education as a profession-orientated program when research-based knowledge takes the lead and experienced-based knowledge lags behind.

Keywords: research-based and experienced-based knowledge, integrated teacher education, practice, policy study, Basil Bernstein.

## Innledning

I lærerutdanning er det ulike former for kunnskap i spill. Studentene tilegner seg både teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningen

---

*Monika Merket* er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. E-post: monika.merket@ntnu.no

gjennom undervisning i fag på campus og praksisopplæring i skolen. Både internasjonalt og nasjonalt er relasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap og vektleggingen av kunnskapsformene et mye debattert tema (cf. Cochran-Smith m fl 2020, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling [OECD] 2019, Kunnskapsdepartementet [KD] 2017), der det er en ideologisk debatt om hvilken form for kunnskap som skal sette premissene for utdanning (se Apple 2016, Merket 2023). Innen lærerutdanning kan dette ses gjennom et økt søkelys på praksisopplæringen i skolen og er av forskere betegnet som 'a practice turn' i utdanningen (cf. Reid 2011, Smith 2018, Zeichner 2012).

Ball (2017) hevder at det har vært et perspektivskifte i synet på kunnskap i utdanning i løpet av de siste tiårene, hvor kunnskap i større grad er knyttet til økonomien og legitimert gjennom beskrivelser av ferdigheter og læringsutbytte. Kunnskap definert som læringsutbytte relaterer begrepet til markedet og reduserer forståelsen av kunnskap til en komponent av ferdigheter og kompetanser (Bostad & Solberg 2023). Dette skiftet i synet på kunnskap knytter Sjøberg (2019) til en internasjonal utvikling drevet av OECD, der begreper og ideer som konkurranse, marked og globalisering fra markedsøkonomien blir brukt i utdanning. Hammersley (2002, 2007) hevder at kunnskap i et markedsperspektiv er ment å øke kvaliteten og effektiviteten innen utdanningssystemet gjennom søkelys på evidensbasert praksis og hva som virker. Også innen nordisk kontekst har dette vært et debattert tema ved å sette søkelys på den nordiske modellen for utdanning og markedsretting av kunnskapsbegrepet (se Hultén, Jarning & Kristensen 2023) og modellens fremtidige eksistens (se Imsen, Blossing & Moos 2017, Lundahl 2016).

Norsk lærerutdanning har gjennom Bolognaerklæringen forpliktet seg til et globalt samarbeid og utvikle internasjonale tiltak innen høyere utdanning (European Higher Education Area [EHEA] 2021). Gjennom kvalitetsreformen i 2003 fulgte Norge et av de internasjonale tiltakene om en mer forskningsbasert utdanning av høy kvalitet der studentene tilegner seg kunnskap i et mer globalt perspektiv (NOU 2003:25). For å kunne tilby studentene en mer forskningsbasert lærerutdanning tett på praksis, ble det fremmet intensjoner om en integrert form for lærerutdanning som gir studentene masterkompetanse i ett fag i tett samarbeid med praksisfeltet (Meld St 11 (2008-2009)). På bakgrunn av dette ble det i 2013 innført en integrert lektorutdanning [LU] 8-13 og i 2017 en integrert grunnskolelærerutdanning [GLU] 1-7 og 5-10. De integrerte lærerutdanningene ble derfor innført for å øke kvaliteten på lærerutdanningen og for å skape en utdanning tettere på praksis.

På bakgrunn av dette, er det relevant å undersøke de integrerte lærerutdanningene som skal være tett på praksis og forankret i forskning. Samtidig er det ingen beskrivelse av hva det betyr at de skal være i tett relasjon til praksis eller hvilken betydning forskningsforankringen har for praksisfeltet og forståelsen av relasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. På bakgrunn av dette ønsker jeg i artikkelen å undersøke om relasjonen mellom kunnskapsformene i de tidligere lærerutdanningene, praktisk-pedagogisk utdanning [PPU] og grunnskolelærerutdanningene [GLU] har endret seg i de nye integrerte lærerutdanningene, GLU 1-7, GLU 5-10 og LU 8-13. Følgende problemstilling er derfor reist: Hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i de nasjonale retningslinjene til de tidligere lærerutdanningene (GLU og PPU) og i de nye integrerte lærerutdanningene (GLU 1-7, GLU 5-10 og LU 8-13) og hvem legger premissene for kunnskapen som beskrives? Jeg vil starte med å si litt om teoretisk og praktisk kunnskap i lærerutdanningen før jeg beskriver det teoretiske rammeverket og analysene som er gjort før jeg til slutt presenterer resultatene og en oppsummerende diskusjon.

## Teoretisk og praktisk kunnskap i lærerutdanningen

En profesjonsutdanning innehar flere relasjoner mellom teori og praksis som gjør at det ikke finnes *en* måte å forstå denne relasjonen på (Grimen 2008). Det har gjort at relasjonen har blitt uttrykt og forklart på ulike måter innen forskning på lærerutdanning (se for eksempel Angelo 2016, Hovdenak & Heldal 2022) og ulike pedagogiske teoretikere har blitt vektlagt for å beskrive relasjonen (se for eksempel Sætra 2018, Hovdenak & Wiese 2017). Tradisjonelt i norsk lærerutdanning har *praksis* vært koblet til en lærer sin undervisningspraksis og *praksisteori* til en lærer sin teori om egen praksis (Aspfors m fl 2021). Mahón med kollegaer (2020) beskriver imidlertid pedagogisk praksis ikke bare som en pedagogisk handling eller aktivitet, men også som et perspektiv for å vurdere og undersøke hverdagspraksisen og kompleksiteten innen utdanning. Gjennom en slik beskrivelse av praksis åpnes en mer helhetlig forståelse, hvor praksisteori innehar en dynamisk forståelse av relasjonen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap (Aspfors m fl 2021). Dette viser hvordan både relasjonen *mellom* og *innen* de ulike kunnskapsformene innehar et mangfold av forståelser og beskrivelser innenfor lærerprofesjonen.

Basil Bernstein beskriver relasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap gjennom *horisontal* og *vertikal kunnskapsdiskurs* (Bernstein 1999, Bernstein 2000). En horisontal kunnskapsdiskurs tar en kunnskapsform som er kontekstavhengig og segmentert strukturert, beskrevet

som ‘hverdagskunnskap’. Den vertikale kunnskapsdiskursen tar en kunnskapsform som er koherent, eksplisitt og har en systematisk struktur, gjerne beskrevet som ‘skolsk kunnskap’ (Bernstein 1999, s 159-160, Bernstein 2000, s 157-158). Kontekstualisert i lærerutdanningen kan den horisontale kunnskapsdiskursen sammenlignes med praksisopplæringen og den vertikale kunnskapsdiskursen med den campusbaserte opplæringen. Bernstein (2000) skiller samtidig mellom to typer vertikal kunnskapsdiskurs, en som har en hierarkisk kunnskapsstruktur og en som har horisontal kunnskapsstruktur (s 161-162). Han beskriver at den *vertikale kunnskapsdiskursen med hierarkisk kunnskapsstruktur* har en *integrerende kode*, hvor teori tar en form som har en generalitet mellom kontekster og som kan fungere som evidens for praksis, og at *den vertikale kunnskapsdiskursen med horisontal kunnskapsstruktur* har en *kolleksjonskode*<sup>1</sup> hvor kunnskap kan gi perspektiver for praksis (se Haugen & Hestbek 2017). Sett i konteksten til lærerutdanning er det derfor et spørsmål om universitetet skal fungere som en giver av evidensbasert kunnskap om hva som virker i praksis eller om universitetet skal ha en mer autonom rolle i forhold til praksis (se Hestbek 2014, Merket 2022).

Denne kompleksiteten i relasjonen mellom teori og praksis gjør at den er beskrevet som et av de mest velkjente problemene innen lærerutdanning som en profesjonsutdanning (Lillejord & Børte 2017), og er av den grunn ikke en ny problemstilling. Empirisk forskning på praksisopplæring innen lærerutdanningen gjenspeiler kompleksiteten. Sørensen og Bjørndal (2021) fant i sin gjennomgang av forskningsfeltet de siste tiårene at norske lærerstudenter ikke opplever sammenheng mellom teori og praksis. Forskerne forklarte videre at dette er fordi teoretisk undervisning utvikler et snevert syn på undervisning og praksis har et manglende profesjonelt fagspråk. Dette har ført til flere utforskende prosjekter som søker å bygge bro mellom teori og praksis. Ett eksempel er MOSO [Mentoring and Observation Software] som søker å forene aktiviteter på campus og i praksis gjennom digitale program (Mathisen & Bjørndal 2016), og et annet er *intensiv praksis* gjennom økt samarbeid mellom veiledere på campus og i praksis (Bråten & Kantardjiev 2019). På denne måten har teoretisk kunnskap i praksis fått økt oppmerksomhet gjennom søkelys på utdanning av veilederkompetanse i praksisfeltet og kvalitetssikring av praksisopplæringen (se Lejonberg 2018). Fokuset har gitt et nytt aspekt til debatten omkring relasjonen mellom teori og praksis og i hvilken grad teori kan gi direksjoner for praksis (se for eksempel Kvernbekk 2018) og hva det betyr at lærerutdanningen skal bli mer forskningsbasert (se for eksempel Afdal 2016). Det er av den grunn interessant å undersøke hva en forskningsbasert praksisopplæring

innebærer, og hvilke konsekvenser det har for lærerutdanningen og lærerprofesjonen.

## Teoretisk og metodisk forankring

De integrerte utdanningene ble innført for å sikre en tydeligere forskningsforankring og en utdanning tett på praksisfeltet. På denne måten er det i de nasjonale retningslinjene for utdanningene beskrevet en vektlegging av forskningsbasert kunnskap og hvordan denne kunnskapen skal sikre en integrering av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap i praksis. Basil Bernstein (2000) har gjennom *horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs* laget et beskrivelsesspråk for å analysere forskjellen *mellom* og *innen* kunnskapsformene og er av den grunn en velegnet analytisk tilnærming for å undersøke ulike former for kunnskap. Samtidig er det, slik det er beskrevet i tidligere, ulike forståelser av relasjonen mellom kunnskapsformene. For å undersøke hvordan denne relasjonen tar form, er Bernstein (2000) sine beskrivelser av makt og kontroll, gjennom klassifisering og innramming, nyttige begreper.

## Klassifisering og innramming

Klassifisering beskrives av Bernstein (2000) som graden av isolasjon *mellom* kategorier. Han presiserer videre at isolasjonen mellom kategoriene alltid bærer maktrelasjoner og der det er en sterk klassifisering mellom kategoriene har kategoriene en unik identitet og stemme, og mindre spesialiserte identiteter og stemmer ved svak klassifisering. Bernstein selv beskriver sterk (+C) og svak (-C) klassifisering på denne måten:

In the case of strong classification, each category has its unique identity, its unique voice, its own specialized rules of internal relations. In the case of weak classification, we have less specified discourses, less specialized identities, less specialized voices (Bernstein 2000, s 7).

Slik kan klassifisering beskrive relasjonen mellom de ulike kunnskapsformene. Bernstein (2000) hevder videre at styrken på klassifiseringen kan si noe om måten maktforhold blir transformert til spesialiserte diskurser (s xvii). På denne måten kan klassifisering bidra til å beskrive hvordan kunnskapsformene blir uttrykt i praksisopplæringen i de integrerte lærerutdanningene, og hvordan de er relatert til teoretisk kunnskap.

Samtidig beskriver Bernstein (2000) at innramming handler om måten kontrollprinsipper omdannes til spesialiserte reguleringer av samhandling som igjen søker å videreformidle en gitt fordeling av makt (s xvii). Innramming kan derfor si noe om relasjoner innen en kategori og hvem som bestemmer hva gjennom pedagogisk kommunikasjon. Bernstein (2000) beskriver at hvis innrammingen er sterk, er det sender som kontrollerer kommunikasjonen, og ved svak innramming er det mottakeren som tilsynelatende har kontroll over kommunikasjonen. Det betyr at innramming kan si noe om hvem som legger premissene for gyldig form for kunnskap i de integrerte utdanningene.

### Analytisk rammeverk

Det analytiske rammeverket er utarbeidet ved å bruke Bernstein sitt analytiske begrep klassifisering i sammenheng med horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs. På denne måten brukes klassifisering til å si noe om relasjonen mellom de ulike formene for kunnskap som beskrives i retningslinjene. Dette er en sammenheng som er utformet etter inspirasjon av Haugen og Hestbek (2017). Samtidig brukes innramming i artikkelen til å si noe om hvem som legger premissene for kunnskapen som beskrives. Det vil si om det er universitet eller praksis som kontrollerer hvilken form for kunnskap som legger grunnlaget for praksis. Tabell 1 beskriver sammenhengen mellom klassifisering (+/-C) og kunnskapsdiskursene og er forklart i påfølgende tekst. Innramming (+/-F) er løpende forklart under de ulike kunnskapsdiskursene.

Kunnskapsdiskurs	Klassifisering i forhold til teori
Horisontal kunnskapsdiskurs	+C: En sterk klassifisering. Praksis som handling
Vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode	+C: En sterk klassifisering: Teori som perspektiver til praksis
Vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode	-C: En svak klassifisering: Teori som evidens for det som skjer i praksis

Tabell 1. Analytisk rammeverk klassifisering

*Horisontal kunnskapsdiskurs*

En horisontal kunnskapsdiskurs vil innebære en sterk klassifisering til teori hvor kunnskapen beskrives som handlingselementer (+C). Den horisontale kunnskapsdiskursen er relatert til 'hvordan' (Haugen & Hestbek 2017, s 96). Hvordan kunnskapen brukes i klasserommet, og hvordan ulike strategier fungerer best i praksis. På denne måten vil en sterk klassifisering innebære beskrivelser innen læringsutbyttebeskrivelsene i praksisopplæringen hvor: (1) det er beskrivelser omkring hvordan studenten skal tilegne seg kunnskap om profesjonsspesifikke handlingskomponenter og/eller (2) om hvordan studenten skal erfare denne kunnskapen i praksis.

En slik sterk klassifisering innebærer også en svak innramming (-F), hvor universitetet i liten grad legger premissene for handlingen som utøves i praksis. På denne måten har den teoretiske kunnskapen liten betydning for det som skjer i praksis, og handlingene i praksis beskrives som autonome i forhold til universitetet og den teoretiske kunnskapen i fagene. Det betyr at studentens kunnskap og praksis ikke er direkte relatert til universitetet og fagene som undervises der.

*Vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode*

En vertikal kunnskapsdiskurs med en kolleksjonskode vil innebære en sterk klassifisering (+C) til teori hvor kunnskapen beskrives som perspektiver for praksis. Kolleksjonskoden innebærer beskrivelser hvor kunnskap formuleres som mange sannheter, der begrepet sannhet er relatert til hvilket perspektiv som tas samt at teori kan ses som ulike briller for å se verden fra (Haugen & Hestbek 2017, s 97). På denne måten vil en sterk klassifisering innebære beskrivelser innen læringsutbyttebeskrivelsene i praksisopplæringen hvor: (1) det er beskrivelser omkring ulike teoretiske perspektiver studenten kan ha kunnskap om og/eller (2) hvilken kunnskap som kan være nyttige perspektiver for studenten i profesjonsutøvelsen.

Den sterke klassifiseringen gjennom en kolleksjonskode innebærer på samme måte som horisontal kunnskapsdiskurs en svak innramming (-F) hvor universitetet i liten grad har kontroll over det som skjer i praksis. Teori og praksis beskrives som komplementerende kunnskaper som eksisterer i praksis uavhengig av hverandre. I rammeplanene for de integrerte utdanningene betyr det at studentens kunnskap og praksisopplæringen beskrives som autonom i forhold til universitetet og fagene som undervises der.

### *Vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode*

En vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode vil innebære en svak klassifisering (-C) til teori hvor kunnskapen beskrives som evidens for handling i praksis. Den integrerende koden innebærer beskrivelser der kunnskap formuleres på samme måte som den horisontale kunnskapsdiskursen selv om diskursene har ulik form (Haugen & Hestbek 2017, s 97). På denne måten vil en svak klassifisering innebære beskrivelser innen læringsutbyttebeskrivelsene i praksisopplæringen hvor det er konkrete beskrivelser av hvilke kunnskaper studenten skal inneha, og hvordan den skal brukes i praksis. Det gis på denne måten konkrete beskrivelser av hvordan teori skal integreres i praksis gjennom både form og retning.

Den svake klassifiseringen gjennom en integrerende kode innebærer en sterk innramming der universitetet legger premisser for kunnskapen i praksis (+F). Teori er beskrevet som å legge grunnlaget for den praktiske kunnskapen, som en premiss. Det betyr at studentens kunnskap og praksisopplæringen beskrives kumulert fra den teoretiske kunnskapen og fagene på universitetet.

### Datamaterialet

I Norge er det i dag tre integrerte utdanninger: GLU 1-7, GLU 5-10 og LU 8-13. Sistnevnte fikk, etter flere år med forsøk, i 2013 en forskrift om rammeplan for utdanningen (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning [FRLU] 2013). Lektorutdanningen er en disiplinbasert utdanning hvor studentene følger undervisningen i disiplin-faget ved sitt fakultet, har profesjonsfag (pedagogikk og fagdidaktikk) ved et eget fakultet eller institutt og praksisopplæring i skolen (Dahl m fl 2016). Dette betyr at lektorutdanningen har en struktur som i grunnformen er lik PPU hvor studentene studerer sitt disiplin-fag og tar en mastergrad før de tar ett-åring PPU-studium (se for eksempel UiO 2022). Lektorutdanningen er derfor et samarbeid mellom flere fakultet på universitetet hvor fag 1 og 2 og profesjonsfagene sammen skal ivareta forskriftens læringsutbyttebeskrivelser og legge til rette for at praksisopplæringen inngår som et integrert kunnskapsområde (UHR 2017). Som kvalitetssikring er det utarbeidet nasjonale retningslinjer og indikatorer for hva som kjennetegner en lektorutdanning av høy kvalitet (FRLU 2013).

Når GLU 1-7 og GLU 5-10 innføres i 2017, er dette også med en intensjon om å skape en integrert utdanning som er forskningsbasert og praksisnær. Integrering av teori og praksis og den sterke forankringen i forskning og profesjon er derfor på samme måte som



lektorutdanningen et tydelig mål i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (UHR 2018a, UHR 2018b) og hvor utarbeidelsen av de nasjonale retningslinjene skal sikre denne forankringen (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning [FRGLU] 2016a, FRGLU 2016b). Ulikt fra lektorutdanningen derimot er grunnskolelærerutdanningene drevet av ett institutt alene og innholdskomponentene er noe ulike. *Fagene* er profesjonsrettede og inkluderer fagdidaktikk og sammen med *pedagogikk* og *elevkunnskap* og *praksis* utgjør disse tre komponentene studiets fagelementer (Dahl m fl 2016). Samlet betyr dette at de integrerte utdanningene har en felles intensjon om å forene teoretisk og praktisk kunnskap gjennom et tett samarbeid med praksis.

De nasjonale retningslinjene til disse tre utdanningene er av den grunn valgt som datamateriale i denne artikkelen. Samtidig, for å kunne si noe om endringen i balansen mellom teoretisk og praktisk kunnskap som er beskrevet tidligere, blir de nye integrerte masterprogrammene sammenlignet med de nasjonale retningslinjene til utdanningene før de ble masterutdanninger. LU 8-13 er en nyopprettet utdanning, men på grunn av likheten med PPU som er beskrevet tidligere, er den sammenlignet med PPU. Det valgte datamaterialet vil bli beskrevet videre.

De nasjonale retningslinjene tar for seg hele utdanningen mens problemstillingen i denne studien har fokus på kunnskapsformene som beskrives innen praksisopplæringen. Av den grunn er det kun de delene som omhandler praksisopplæringen valgt. Figur 1 beskriver mer detaljert hvilke deler av retningslinjene som er inkludert i datamaterialet for de ulike utdanningene.

<p><b>PPU</b> (KD 1999) 15 av 207 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2.1 Formål og egenart s. 25-26</li> <li>2.3 Oppbygning og organiserings. 26-29</li> <li>2.5 Fra rammeplan til fagplan s. 31-32</li> <li>3.2 Praksisopplæring s. 43-48</li> </ul>
<p><b>LU 8-13</b> (UHR 2017) 10 av 19 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2 Institusjonelt ansvar s. 4-5</li> <li>2.1 Forsknings- og utviklingsbasert lektorutdanning s. 5</li> <li>2.2 Partnerskapsamarbeid s. 6-7</li> <li>2.7 Struktur og innhold for kunnskapsområdene s. 9-10</li> <li>5 Praksis som læringsarena s. 15-17</li> </ul>
<p><b>Tidligere GLU 1-7</b> (UHR 2010a) 15 av 76 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2. Institusjonelt ansvar og organisering s. 6-7</li> <li>3.2 Utdanningens innhold s. 8-10</li> <li>3.5 Forskningsforankring s. 10-11</li> <li>3.7 Praksisopplæring s. 11-13</li> <li>7. Praksisopplæring s. 23-27</li> </ul>
<p><b>Ny GLU 1-7</b> (UHR 2018a) 14 av 68 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2. Institusjonelt ansvar: s.6-7</li> <li>3.2 Innhold: s. 8-10</li> <li>3.4 Forskningsforankring: s. 10-11</li> <li>3.6 Praksisstudium: s. 11-13</li> <li>6. Praksisstudium: s. 14-17</li> </ul>
<p><b>Tidligere GLU 5-10</b> (UHR 2010b) 15 av 76 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2. Institusjonelt ansvar og organisering s. 6-7</li> <li>3.2 Utdanningens innhold s. 8-10</li> <li>3.5 Forskningsforankring s. 10-11</li> <li>3.7 Praksisopplæring s. 11-13</li> <li>7. Praksisopplæring s. 23-27</li> </ul>
<p><b>Ny GLU 5-10</b> (UHR 2018b) 13 av 68 sider inkludert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2. Institusjonelt ansvar: s.6-7</li> <li>3.2 Innhold: s. 8-10</li> <li>3.4 Forskningsforankring: s. 10-11</li> <li>3.6 Praksisstudium: s. 11-12</li> <li>6. Praksisstudium: s. 14-17</li> </ul>

Figur 1. Datamaterialet inkludert i studien<sup>2</sup>

## Analyse

Analysen for klassifisering og innramming er gjort hver for seg. Klassifisering er analysert ut fra de delene av dokumentene som beskriver praksisopplæringen eller praksisstudiet, det innebærer *beskrivelse*

av praksis og læringsutbyttebeskrivelsene [LUBene]. I analysen er hver setning behandlet hver for seg og klassifisert i henhold til Tabell 1 og de ulike kunnskapsdiskursene. Det indikerer at alle setningene som er inkludert i materialet, er samlet og sortert i tabeller etter føringene som er beskrevet i Tabell 1. Sorteringen for *beskrivelse av praksis og læringsutbyttebeskrivelsene* er imidlertid gjort ulikt. Når det gjelder beskrivelsen av praksis, er de ulike setningene sortert og angitt etter hvor stor grad av setningene som ligger innenfor de ulike kategoriene. I resultatene beskrives det derfor om det er i stor, liten eller noen grad setninger som tilhører de ulike kunnskapsdiskursene. Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene, er setningene sortert på samme måte etter Tabell 1, men her er i tillegg de ulike setningene telt og beregnet i prosenter. Dette er gjort for å tydeliggjøre endringene i kunnskapsdiskursene i LUBene fra de tidligere til de nye retningslinjene. I resultatene er det derfor presentert prosenter innenfor de ulike kunnskapsdiskursene.

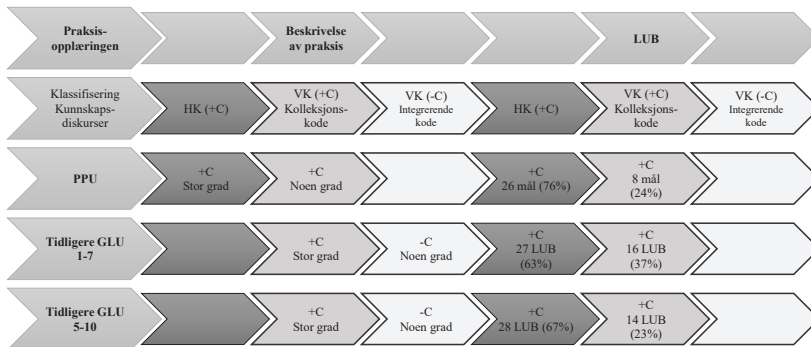
Innramming er analysert ut fra hvordan praksisopplæringen beskrives i organiseringen av studiet, hvordan ansvaret er fordelt, forskningsforankringen og studiets innhold. På samme måte som for beskrivelsen av praksis når det gjelder klassifisering, er innramming her beskrevet i forhold til i hvor stor grad det er universitetet eller praksisfeltet som legger føringer for kunnskapen som anses som gyldig kunnskap i praksis. I resultatene for både klassifisering og innramming er det valgt ut et bredt utvalg av setninger som er sortert under de ulike kunnskapsdiskursene for å være transparent i analyseprosessen og vise hva som danner grunnlaget for resultatene.

## Resultater

I resultatene beskrives først klassifiseringen innen de tidligere lærerutdanningene (GLU og PPU), og deretter klassifiseringen innen de nye integrerte lærerutdanningene (GLU og LU). Dette er gjort for å vise endringen som har skjedd i utviklingen av de nye utdanningene. Innrammingen for de ulike utdanningene beskrives samlet til slutt.

### Klassifisering innen PPU og tidligere GLU 1-7 og 5-10

Tabell 2 viser resultatene for klassifisering og synliggjør de ulike kunnskapsdiskursene innen de tre tidligere retningslinjene. Det er her skilt mellom kunnskapsdiskursene som er beskrevet i *beskrivelse av praksis* og i *læringsutbyttebeskrivelsene*.



Tabell 2. Resultat klassifisering innen de tidligere utdanningene

### Beskrivelse av praksis

PPU er eneste utdanningen som har stor grad av horisontal kunnskapsdiskurs og en sterk klassifisering i beskrivelsen av praksis. Her framheves praksisopplæringens erfaringsbaserte kunnskapsform gjennom beskrivelser som: «Taus eller innforstått kunnskap kommer til uttrykk i handling, og læres gjennom handling. Kunnskapen eksisterer og utveksles bare i et sosialt fellesskap og følger derfor yrkesgruppen eller profesjonen» (KD 1999, s 43-44). Kunnskapen i praksis beskrives som erfaringsbasert og en form for kunnskap som må læres og erfares i en praktisk yrkeskontekst. Dette innebærer en sterk klassifisering til teoretisk kunnskap hvor den praktiske kunnskapen beskrives som handling. Gjennom den sterke klassifiseringen beskrives praksiskunnskapen med en egen og unik stemme hvor praksiskunnskapen er en handlingskomponent i en profesjonskontekst og en unik form for kunnskap som må erfares gjennom deltakelse i profesjonen.

Samlet i de tidligere retningslinjene og i beskrivelsen av praksis, er det størst grad av en sterk klassifisering gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode. GLU har størst inntreden av denne diskursen, mens i PPU er den brukt i noen grad. Den sterke klassifiseringen tar her en annen form, hvor kunnskapen i praksis er relatert til for eksempel styringsdokumentene for utdanningen: «Studentene skal kunne lage realistiske og faglig holdbare undervisningsplaner ut fra kjennskap til rammebetingelsene for læring ved opplæringsinstitusjonen» (KD 1999, s 46). Gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode beskrives kunnskapen i praksis også som en handling i praksis, men samtidig som relatert til den teoretiske kunnskapen på universitetet gjennom en autonom rolle. Det er ingen direkte beskri-

velser av hvordan teorien skal implementeres i praksis, kun at den skal ses i sammenheng med teori.

I beskrivelsene til de tidligere retningslinjene er det en svekkelse i klassifiseringen gjennom inntreden av en vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode i GLU. Dette ses gjennom beskrivelser som: «Det skal være en nær kobling mellom innhold og arbeidsmåter i pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen» (UHR 2010a, s 16). Praksiskunnskapen er her beskrevet som en kumulerende kunnskap som skal bygge videre på teoretisk kunnskap og integreres i praksis. Gjennom inntreden av denne diskursen ses teori på noe som danner grunnlag og gir retning for det som skjer i praksis. Praksis og den kontekstuelle kunnskapen i profesjonen blir på denne måten ikke beskrevet som en kunnskap som har en selvstendig og egen verdi, men noe som er styrt av den teoretiske kunnskapen.

### *Læringsutbyttebeskrivelsene [LUB]*

Innen LUBene er det en sterk klassifisering gjennom en horisontal kunnskapsdiskurs innenfor alle de tre utdanningene. PPU er utdanningen som har størst grad av denne diskursen innen sine målbeskrivelser (se Tabell 2). Målene som beskrives for PPU er i stor grad handlingsbeskrivende, hvor det beskrives hva studenten skal kunne erverve seg av handlingselementer for å være klar for læreryrket. Samtidig er PPU det eneste studiet som bruker begrepet erfaringsbasert kunnskap: «Studenten skal kunne tilegne seg erfaringsbasert kunnskap om ulike sider ved lærerrollen og skolen som organisasjon, og utvikle evne til å kunne foreta begrunnede yrkesetiske valg» (KD 1999, s 46). Gjennom bruken av begrepet erfaringsbasert kunnskap beskrives en sterk klassifisering til teoretisk kunnskap, hvor den kontekstuelle kunnskapen i profesjonen får en egen verdi i praksisopplæringen. Begrepet erfaringsbasert kunnskap er ikke brukt innen GLU, men kunnskapen er likevel beskrevet gjennom handlingselementer som må erfares i yrkeskonteksten gjennom LUBer som: «Studenten kan håndtere ulike typer tilbakemeldinger fra veileder» (UHR 2010a, s 25). På denne måte vektlegger også grunnskolelærerutdanningene erfaringene studenten erverver i praksis gjennom handlingselementer som beskrives.

Samtidig er det innen LUBene beskrivelser av kunnskap gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode og en sterk klassifisering (se Tabell 2). For eksempel innenfor PPU er det målbeskrivelser som: «Studentene skal kunne reflektere over egen undervisningspraksis, og på bakgrunn av praksisteori kunne reflektere over og drøfte egen

undervisningspraksis» (KD 1999, s 48). Den sterke klassifiseringen tar her en annen form, hvor den praktiske kunnskapen er relatert til teoretisk kunnskap uten at den gir noen beskrivelse av det som skal skje i praksis. På samme måte er det beskrivelser innenfor GLU: «Studenten kan med basis i teori vurdere og bidra til utvikling av skolens læringsmiljø» (UHR 2010a, s 27). På denne måten blir det presisert hvordan teoretiske aspekter kan gi perspektiver for det som skjer i praksis, uten at det gis noen beskrivelser av hvordan. Et interessant aspekt er her utviklingen fra PPU sine retningslinjer (skrevet i 1999) til GLU sine retningslinjer (skrevet i 2010) og endringen fra begrepet *praksisteori* og til *teori*. Dette viser kompleksiteten innen analyse av kunnskapsdiskurser, og hvordan en diskursiv endring også kan være til stede innenfor de ulike diskursene.

### Klassifisering for LU 8-13 og ny GLU 1-7 og 5-10

Tabell 3 viser resultatene for klassifisering innen de nye integrerte utdanningene og synliggjør de ulike kunnskapsdiskursene innenfor *beskrivelse av praksis* og *læringsutbyttebeskrivelsene*.

Klassifisering Kunnskaps- diskurser	Beskrivelse av praksis			LUB		
	HK (+C)	VK (+C) Kolleksjons- kode	VK (-C) Integrerende kode	HK (+C)	VK (+C) Kolleksjons- kode	VK (-C) Integrerende kode
LU 8-13		+C Stor grad	-C Noen grad	+C 8 LUB (72%)	+C 3 LUB (28%)	
Ny GLU 1-7	+C Noen grad	+C Stor grad	-C Noen grad	+C 11 LUB (35%)	+C 13 LUB (42%)	-C 7 LUB (23%)
Ny GLU 5-10	+C Noen grad	+C Stor grad	-C Noen grad	+C 11 LUB (38%)	+C 12 LUB (41%)	-C 6 LUB (21%)

Tabell 3. Resultater klassifisering i de nye utdanningene

### *Beskrivelse av praksis*

I de integrerte utdanningene er det på samme måte som i de tidligere utdanningene, hovedvekt på en sterk klassifisering gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode (se Tabell 2, Tabell 3). Mens det i de tidligere utdanningene var PPU som hadde en sterk klassifisering gjennom horisontal kunnskapsdiskurs, er det i de nye retningslinjene GLU-utdanningene som i noen grad har inntreden av en sterk klassifisering gjennom den horisontale diskursen (se Tabell 3). Her brukes ikke begrepet erfaringsbasert kunnskap, men viktigheten

av kunnskapen som erfares i profesjonen vektlegges gjennom beskrivelser som: «Praksis i denne syklusen skal vise studentenes utvikling i ferdigheter og sosialisering til lærerprofesjonen ...» (UHR 2018a, s 14). Gjennom beskrivelser som dette vektlegges kunnskapen studenten erfarer i profesjonskonteksten.

Den sterke klassifisering gjennom vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode som kjennetegner de nye retningslinjene kan ses gjennom beskrivelser som fremhever praksisopplæringen som en opplæring på linje med fagene på universitetet: «Praksis er en læringsarena på linje med den campusbaserte utdanningen» (UHR 2017, s 15). Her presiseres det at den teoretiske og praktiske kunnskapen er selvstendige komponenter som sammen utgjør utdanningen. Samtidig vektlegges det i de nye retningslinjene hvordan praksisfeltet og universitetet skal samarbeide om opplæringen gjennom beskrivelser som: «Praksis skal være en arena for systematisk læring og øvelse ved at praksislærer i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen tilrettelegger for læring ...» (UHR 2018b, s 14). På denne måten vektlegges det også hvordan den teoretiske kunnskapen skal være i dialog med praksiskunnskapen uten at den skal legge noen føringer for hvordan den brukes i opplæringen.

Innen alle de tre utdanningene er det her inntreden av en vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode og dermed en svekkelse i klassifiseringen. Svekkelsen kan ses gjennom beskrivelser som: «Innholdet i praksis skal knyttes til pedagogikk og fagdidaktikk og bygge på studentenes kunnskapsutvikling innen fag 1 og 2 ...» (UHR 2017, s 15). Praksiskunnskapen er her beskrevet som en kumulerende kunnskap som skal bygge videre på den teoretiske kunnskapen og integreres i praksis. Og samtidig innen GLU: «Det skal være en nær kopling mellom innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningsfaga og praksisstudiet» (UHR 2018a, s 14). På denne måten gis ikke praksiskunnskapen en egen verdi som erfares og oppstår ut fra konteksten den erfares i, men de arbeidsmåtene som fungerer på universitetet og i fagene skal også brukes og anvendes i praksisopplæringen. Dette indikerer en svekkelse i grensene mellom kunnskapsformene hvor den profesjonelle konteksten gis mindre verdi og mindre plass.

### *Læringsutbyttebeskrivelsene [LUB]*

Mens det i de tidligere retningslinjene var en sterk klassifisering gjennom horisontal kunnskapsdiskurs som kjennetegnet utdanningene, er det i de integrerte utdanningene en forskyving mot en sterk klassifisering gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode (se

Tabell 2, Tabell 3). Det er betydelig mindre LUBer som har en sterk klassifisering gjennom horisontal kunnskapsdiskurs i de nye retningslinjene for alle utdanningene i forhold til i de tidligere retningslinjene. Her er det imidlertid en stor forskjell mellom lektorutdanningen og grunnskolelærerutdanningene. Mens lektorutdanningen har beholdt en sterk klassifisering gjennom horisontal kunnskapsdiskurs innen LUBene, har GLU fått flere LUBer med en sterk klassifisering gjennom vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode. Et interessant aspekt ved dette er at lektorutdanningen har beholdt begrepet erfaringsbasert kunnskap i sine LUBer: «Studenten har erfaringsbasert kunnskap om elevers læringsprosesser og vurdering for og av læring» (UHR 2017, s 16). På denne måten er det en sterk klassifisering gjennom beskrivelser av erfaringsbasert kunnskap som studenten skal erverve seg i profesjonens praktiske kontekst. Begrepet erfaringsbasert kunnskap er ikke brukt hverken i de tidligere eller nye retningslinjene for GLU, men kunnskapen er likevel beskrevet gjennom handlingselementer som må erfares i yrkeskonteksten gjennom beskrivelser som: «Studenten kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å involvere og bygge relasjoner til elever og foresatte» (UHR 2018b, s 17). På denne måten er det beskrivelser av handlinger studenten skal erverve seg i profesjonskonteksten. Samtidig er det innen GLU en tydelig diskursiv endring gjennom en halvering i inntreden av den horisontale kunnskapsdiskursen fra de tidligere til de nye retningslinjene (se Tabell 2, Tabell 3). Dette indikerer en svekkelse i betydningen av den praktiske kunnskapen som erfares i profesjonskonteksten.

I LUBene til de nye retningslinjene er den sterke klassifiseringen beholdt, men gjennom en endring der den vertikale kunnskapsdiskursen med kolleksjonskode nå er den rådende diskursen (se Tabell 3). For eksempel innenfor lektorutdanningen er det LUBer som: «Studenten kan reflektere over og kritisk vurdere egen og andres praksis, innholdet i opplæringen og elevenes læring i lys av aktuelle læreplaner, profesjonsetiske perspektiver, teori og forskning» (UHR 2017, s 17). Den sterke klassifiseringen tar her en annen form, hvor den praktiske kunnskapen er relatert til teoretisk kunnskap uten at den gir noen beskrivelse av det som skal skje i praksis. På samme måte er det LUBer innenfor GLU som kjennetegnes ved denne diskursen. Samtidig er det innenfor denne kunnskapsdiskursen en endring omkring bruken av begrepet teori og teoretisk kunnskap for alle utdanningene. Som beskrevet i de tidligere retningslinjene, var det en endring fra PPU og bruken av begrepet *praksisteori* til begrepet *teori* innen grunnskolelærerutdanningene. I de nye retningslinjene fortsetter denne endringen og begrepet *teori* er i stor grad erstattet med *forskning* gjennom beskrivelser av studenten sitt behov for forskningsbasert kunnskap: «Studenten



har kunnskap om metoder knyttet til forsknings- og utviklingsarbeid i skolen» (UHR 2018a, s 15). Dette indikerer en diskursiv endring fra praksisteori til teori og videre til forskning og viser hvordan den sterke klassifiseringen her tar en annen form. Endringen innebærer at forskningsbasert kunnskap i større grad vektlegges gjennom søkelys på forskning som perspektiv for kunnskapen studenten skal erverve seg i praksis.

Innen de tidligere retningslinjene er det ingen LUBer som kjennetegnes ved en vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode, mens i de nye retningslinjene for GLU er det en svekkelse i klassifiseringen gjennom denne kunnskapsdiskursen. Dette kan eksemplifiseres gjennom LUBer som: «Studenten kan reflektere over og vurdere, velge og bruke ulike kartleggingsverktøy og på bakgrunn av resultat følge opp den enkelte elev» (UHR 2018b, s 15). Her gis det direkte beskrivelser av at kartleggingsverktøy skal brukes og at på bakgrunn av kartleggingen skal den enkelte elev følges opp. Det gis ingen rom for at erfaringene fra konteksten kan åpne opp for hvordan den enkelte elev skal følges opp. På denne måten gis det direkte beskrivelser for handling i praksis og klassifiseringen mellom de ulike kunnskapsformene svekkes ved at den teoretiske kunnskapen ses på som direkte anvendbar i praksis.

### Innramming

Oppsummert er det en endring i klassifiseringen fra de tidligere til de nye retningslinjene. Denne endringen indikerer et endret fokus fra erfaringsbasert til forskningsbasert kunnskap, en tydeligere forskningsforankring i praksis samt en svekkelse i klassifiseringen gjennom integrering av teori i praksis. Disse tre aspektene har også innvirkning på innrammingen i retningslinjene for utdanningene.

Søkelyset på erfaringsbasert kunnskap og profesjonens yrkeskompetanse som vektlegges gjennom en sterk klassifisering og horisontal kunnskapsdiskurs svekker innrammingen og gjør at praksis fortsatt i stor grad selv legger føringer for kunnskapen i praksisopplæringen. Denne svekkelsen kan i noen grad ses når studiets formål og ansvar beskrives. Et eksempel på dette er: «Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg» (UHR 2018a, s 8). Her beskrives det en vektlegging av studentens kritiske perspektiv og selvstendighet som viser hvordan innrammingen svekkes gjennom at studenten selv og i samhandling med profesjonen skal være med å legge føringer for studenten sin utvikling og erfaring i praksis.

Samtidig indikerer det tydeligere søkelyset på forskningsforankring både en sterk og svak innramming. I de tidligere retningslinjene er det beskrivelser som: ”Lærerutdanning som profesjonsutdanning bør utvikles gjennom kontinuerlig og systematisk forskning” (UHR 2010a, s 11). I de nye retningslinjene er beskrivelsen endret noe: ”Lærerutdanning som profesjonsutdanning skal utvikles gjennom kontinuerlig og systematisk forsknings- og utviklingsarbeid” (UHR 2018a, s 11). Eksemplet fra de tidligere retningslinjene kjennetegnes ved en svak innramming der det er en anbefaling omkring bruken av forskning i utdanningen uten at det er en tydelig beskrivelse av hvordan den skal brukes. I de nye retningslinjene er det en sterkere innramming i beskrivelsene, der ‘bør’ er byttet ut med ‘skal’ og hvor studenten ikke bare skal kunne bidra til forskning, men også til utviklingsarbeid i skolen. Dette styrker innrammingen og viser hvordan universitetet i større grad legger føringer for bruken av forskningsbasert kunnskap i praksis i de nye retningslinjene.

Svekkelsen i klassifiseringen i de nye retningslinjene styrker samtidig innrammingen gjennom et økt søkelys på integrering av teori i praksis. Ett eksempel er: «Utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring» (UHR 2017, s 4). På denne måten beskrives det hvordan teori skal legge føringer for det som skjer i praksis og universitetet setter gjennom dette i større grad premissene for kunnskapen som skal danne grunnlaget for studentene sin praksisopplæring. På samme måte vises den styrkede innrammingen gjennom en tydeligere forventning om vurdering og kvalitet i de nye retningslinjene. I de tidligere retningslinjene beskrives sikringen av utdanningskvalitet som: «Praksisopplæringens innhold og rammebetingelser skal evalueres underveis i studieåret og ved studieårets slutt» (UHR 2010b, s 13). I de nye retningslinjene er ordlyden noe endret: «Praksisstudiets innhold og rammebetingelser skal kontinuerlig evalueres» (UHR 2018b, s 12). I de tidligere retningslinjene beskrives det at praksis skal evalueres ved to tidspunkt, mens det i de nye retningslinjene beskrives en kontinuerlig evaluering. Dette indikerer en sterkere innramming hvor praksis gjennomgående skal vurderes og universitetet i større grad skal legge føringer for utbyttet av kunnskapen i praksis.

## Diskusjon og avsluttende oppsummering

Samlet viser funnene en tydeligere forskningsforankring i de nye retningslinjene der blant annet begrepet *erfaringsbasert kunnskap* er i stor grad byttet ut med *forskningsbasert kunnskap*. Gjennom en

endring fra vektlegging av horisontal kunnskapsdiskurs til vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode er den sterke klassifiseringen beholdt selv om klassifiseringen her tar en annen form. Samtidig er det en svekkelse i klassifiseringen gjennom inntreden av en vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode og en styrking i innrammingen hvor universitetet i større grad legger premissene gjennom søkelys på forskningsbasert kunnskap og måling av kvalitet. På bakgrunn av dette, vil jeg videre diskutere mulige konsekvenser i endringer av klassifiseringen mellom kunnskapsformene for lærerutdanningen som en profesjonsutdanning.

Harald Grimen (2008) beskriver at en profesjon kjennetegnes ved at den innehar en teoretisk og praktisk kunnskapskomponent. Det betyr at lærerutdanning som profesjonsutdanning er bygget på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Grimen (2008) beskriver relasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap i en profesjon som problematisk gjennom tre perspektiver: (1) Anvendelsen av teoretisk kunnskap i praksis, (2) begrunnelsen av praksis i teori og (3) at profesjonell yrkespraksis kjennetegnes ved flere slags forhold mellom teori og praksis (s 74). I det første perspektivet beskriver Grimen praktisk kunnskap som underordnet teoretisk kunnskap som igjen fører til at erfaringsbasert kunnskap blir redusert til bruk av forskningsbasert kunnskap i praksis. Han hevder videre at dette er problematisk fordi ikke all praktisk kunnskap har grunn i forskning eller teori, nettopp fordi teoretisk kunnskap trenger en fortolkning i en profesjonskontekst. I en slik forståelse blir en svekkelse i klassifiseringen gjennom en vertikal kunnskapsdiskurs med integrerende kode utfordrende fordi dens struktur innebærer en forståelse av teoretisk kunnskap som direkte anvendbar i praksis. En slik forståelse vil da redusere betydningen av den erfaringsbaserte kunnskapen i utdanningen (Angelo 2016, Hovdenak & Heldal 2022), og lærerstudenten sitt rom for tolkning i møte med den praktiske yrkesprofesjonen.

I sitt andre perspektiv beskriver Grimen (2008) teoretisk kunnskap som begrunnelse for praktisk kunnskap. I et slikt perspektiv blir forskningsbasert kunnskap redusert til et uttrykk for erfaringsbasert kunnskap. Grimen problematiserer en slik forståelse fordi forskningsbasert kunnskap ikke alltid kan uttrykkes i den profesjonelle konteksten og glorifiserer den erfaringsbaserte kunnskapen. Bernstein (1999) beskriver den horisontale kunnskapsdiskursen som sterkt forankret i konteksten og som springende ut fra hverdagslivet. På denne måten mangler den erfaringsbaserte kunnskapen det analytiske språket som den forskningsbaserte kunnskapen bidrar med. En lærerutdanning i et slikt perspektiv vil, slik Sørensen og Bjørndal (2021) beskriver, bidra til en profesjon som ikke har et tilstrekkelig profesjonelt fagspråk og

som derfor gjør det utfordrende for studenten å se sammenhengen mellom teori og praksis.

Dette åpner for Grimen (2008) sitt tredje perspektiv hvor det beskrives mange forståelser av relasjonen mellom teori og praksis i en profesjonell yrkesutdanning. Et slikt perspektiv vektlegger behovet for både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap i lærerutdanningen, der balansen mellom kunnskapsformene åpner for en mer helhetlig forståelse av erfaringsbasert kunnskap og en dynamisk relasjon mellom kunnskapsformene (se Aspfors m fl 2021, Mahón m fl 2020). Dette er en forståelse av forskningsbasert kunnskap som vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode som gir perspektiver for handlinger i praksis og som argumenterer for en komplementaritet mellom kunnskapsformene (se Hestbek 2014, Merket 2022). En slik relasjon mellom kunnskapsformene åpner for studenten sitt tolkningsrom i møte med den praktiske yrkesprofesjonen (Hovdenak & Wiese 2017, Sætra 2018). Og på denne måten vil lærerprofesjonen også være med å sette premisser for praksisopplæringen og ha en mer autonom rolle i forhold til universitetet.

Oppsummert ble de integrerte utdanningene innført for å sikre en forskningsbasert og praksisnær utdanning på bakgrunn av at politiske strategidokumenter som *Lærerutdanning 2025* problematiserte at forskning innen lærerutdanningen er for lite knyttet til praksis og har for lite relevans for praksisfeltet (KD 2017, s 11). Imidlertid viser analysene og funnene i denne artikkelen, i tråd med utdanningsforskning i den nordiske konteksten (se for eksempel Hultén, Jarning & Kristensen 2023), kompleksiteten i forståelsen av forskningsbasert kunnskap og relasjonen mellom kunnskapsformene i en profesjonell yrkesutdanning som lærerutdanningen. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for en mer nyansert diskusjon omkring forståelsen av forskningsbasert kunnskap og hva en forskningsforankring av praksisopplæringen i lærerutdanningen innebærer. Som følge av dette kreves mer forskning på hva det betyr at praksisopplæringen skal være forskningsbasert. Samtidig indikerer det diskursive skiftet i bruken av erfaringsbasert kunnskap og inntreden av forskningsbasert kunnskap med integrerende kode i denne artikkelen at det er en kamp mellom kunnskapsformene i de integrerte lærerutdanningene. I denne kampen kan det se ut som den forskningsbaserte kunnskapen vinner frem mens den erfaringsbaserte kunnskapen taper terreng.

## Noter

1. Videre i teksten beskrives det to formene for vertikal kunnskapsdiskurs som vertikal kunnskapsdiskurs med kolleksjonskode og med integrerende kode.
2. I de tidligere retningslinjene for GLU 1-7 og 5-10 er Avtaleverk om samarbeid om praksisstudiet inkludert i 3.6 Praksisopplæring. I de nye retningslinjene de skrevet som en egen del. Presiserer derfor at de er inkludert som en del at datamaterialet i både de nye og de tidligere retningslinjene.

## Referanser

- Afdal, Hilde Wågsås (2016): “Research-based” and “profession-oriented” as prominent knowledge discourses in curriculum restructuring of professional programs. *Higher Education* 74, 401–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9998-7>
- Angelo, Elin (2016): Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge* 10(2), 108-131. <https://doi.org/10.5617/adno.2354>
- Apple, Michael (2016): *Challenging the epistemological fog: The roles of the scholar/activist in education*. *European Educational Research Journal* 15(5), 505–515. <https://doi.org/10.1177/1474904116647732>
- Aspfors, Jessica; Jakhelln, Rachel & Sjølie, Ela, red. (2021): *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitektur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, Stephen John (2017): *The Education Debate* (3 utg.). Bristol: Policy Press.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157-173. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/BernsteinVerHor.pdf>
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bostad, Inga & Solberg, Mariann (2023): Rooms of Togetherness: Nordic Ideals of Knowledge in Education. I Daniel Tröhler, Bernadetta Hörmann, Sverre Tveit & Inga Bostad, red: *The Nordic Education Model in Context Historical Developments and Current Renegotiations*, s 125-142. <https://doi.org/10.4324/9781003218180-10>

- Bråten, Helen & Kantardjiev, Kim (2019): *Praksis i fremragende miljøer. Innblikk i arbeidet med praksis i tre Sentre for fremragende utdanning*. (NOKUT-rapport 14). [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev\\_praksis-i-fremragende-miljoer\\_14-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev_praksis-i-fremragende-miljoer_14-2019.pdf)
- Cochran-Smith, Marilyn; Alexandersson, Mikael; Ellis, Viv; Grudnoff, Lexie; Hammerness, Karen; Oancea, Alis & Toom, Auli (2020): *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education* (NOKUTS utredninger og analyse, Report 3/2020). NOKUT. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Dahl, Thomas, red. (2016): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- European Higher Education Area (2021): *European Higher Education Area and Bologna Process*. Hentet 27.september 2022 fra <http://www.ehea.info/>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016a): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. (LOV-2005-04-01-15-§3-2). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016b): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. (LOV-2005-04-01-15-§3-2). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013): *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. (LOV-2005-04-01-15-§3-2). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18288?q=Lektorutdanning%20for%20trinn%208%E2%80%9313>
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum, red: *Profesjonsstudier*, s 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, Martyn (2002): *Educational Research. Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hammersley, Martyn (2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Haugen, Cecilie Rønning & Hestbek, Tine (2017): Tensions between knowledge discourses in teacher education: Does current Norwegian reform represent an attack on critical

- knowledge? *Knowledge Cultures* 5(4), 91–109. <http://dx.doi.org/10.22381/KC5420177>
- Hestbek, Tine (2014): Kunnskapsdiskurser i lærerutdanningen. Kritisk pedagogikk som demokratisk mulighet. I Cecilie Rønning Haugen & Tine Hestbek, red: *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*, s 116-129. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen & Heldal, Janicke (2022): *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen & Wiese, Eline (2017): Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped* 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Hultén, Magnus; Jarning, Harald & Kristensen, Jens Erik (2023): From Knowledge to Skills and Competence Epistemic Reconfiguration in Nordic Basic Education, 1980–2020. I Daniel Tröhler, Bernadetta Hörmann, Sverre Tveit & Inga Bostad, red: *The Nordic Education Model in Context Historical Developments and Current Renegotiations*, s 236- 254. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003218180-17>
- Imsen, Gunn; Blossing, Ulf & Moos, Leif (2017): Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(5), 568-583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Kunnskapsdepartementet (1999): *Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175024-praktisk\\_pedagogisk\\_utdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175024-praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2017): *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kvernbekk, Tone (2018): Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 4, 136–153. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lejonberg, Eli (2018): Lektorstuderenter i praksis: Mestringsforventninger og vurderinger av veiledning. *Uniped* 41(3), 304–318. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-10>

- Lillejord, Sølvi & Børte, Kristin (2017): *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Lundahl, Lisbeth (2016): Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education* 11(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1745499916631059>
- Mahón, Kathleen; Heikkinen, Hannu; Huttunen, Rauno; Boyle, Tess & Sjølie, Ela (2020): What is Educational Praxis? I Kathleen Mahon, Christine Edwards-Groves, Susanne Francisco, Mervi Kaukko, Stephen Kemmis & Kirsten Petrie, red: *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times*, s 15-38. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5_2)
- Mathisen, Petter & Bjørndal, Cato (2016): Tablet as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy* 11(4), 227-24. [https://www.idunn.no/file/pdf/66919159/tablets\\_as\\_a\\_digital\\_tool\\_insupervision\\_of\\_student\\_teacher.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66919159/tablets_as_a_digital_tool_insupervision_of_student_teacher.pdf)
- Meld. St. 11 (2008-2009): *Læreren, Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Merket, Monika (2022): What Is Discussed in Mentoring Dialogues? An Analysis of How Relations of Control Influence the Content in Mentoring. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 69-86. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol47/iss8/5>
- Merket, Monika (2023): 'Pedagogic Schizoid Identity': A Comparative Analysis of Policy in an Integrated Teacher Education Program in Norway and OECD Policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 21(1), 191-224. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2023/04/21-1-7.pdf>
- NOU 2003: 25 (2003): *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ab6cb779c684449da38abed9e1974410/no/pdfs/nou200320030025000dddpdfs.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2019): *A Flying Start. Improving Initial Teacher Preparations Systems*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/a-flying-start\\_cf74e549-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/a-flying-start_cf74e549-en#page1)



- Reid, Jo-Anne (2011): A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39(4), 293-310. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688>
- Smith, Kari (2018): Accountability in Teacher Education in Norway: A Case of Mistrust and Trust. I Claire Wyatt-Smith & Lenore Adie, red: *Innovation and Accountability in Teacher Education. Setting Directions for New Cultures in Teacher Education*, s 19-35. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2026-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2026-2_2)
- Sætra, Emil (2018): Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 102(4), 340-350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Sørensen, Yvonne & Bjørndal, Kristin Emilie (2021): Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 15(3), 38-69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Universitet- og høyskolerådet (2010a): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. UHR. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf)
- Universitet- og høyskolerådet (2010b): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. UHR. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn_fire_rig.pdf)
- Universitet- og høyskolerådet (2017): *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13*. UHR. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf)
- Universitet- og høyskolerådet (2018a): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. UHR. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelaererutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelaererutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Universitet- og høyskolerådet (2018b): *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. UHR. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffefaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffefaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

- Universitetet i Oslo (2022): *Lektorprogrammet (master - 5 år)*. Hentet 27. september 2022 fra <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/studieretninger/engelsk/oppbygging/eng-nor14.html>
- Zeichner, Ken (2012): The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 63(5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Copyright Merket 2023. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.