



Teori og praksis i lærerutdanningen – mot en deliberativ tilnærming?

Sigrid Haukanes

Høgskulen på Vestlandet

sigridhaukanes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1249-5527>

Sammendrag

Artikkelen undersøker hvordan forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen kan forstås slik at både profesjonsrelevans og et demokratisk, kritisk utdanningsformål ivaretas. Med utgangspunkt i hermeneutiske og kritiske perspektiver drøftes fremstillinger av forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen, og relasjonen til bestemte oppfatninger av kunnskap, kvalitet og utdanningsformål. En overnasjonal konkurranse om økt kvalitet, evidensbaserte praksiser og «mer» læring kan ses som en dominerende trend på utdanningsfeltet. Artikkelen argumenterer for at en ensidig orientering mot kvalitet, forstått i relasjon til evidens og kontroll, kan innsnevre undervisningens relasjonelle, kontekstuelle og normative sider. På bakgrunn av dette foreslås deliberativ demokratiteori som en mulig tilnærming til å forstå samspillet mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Med en deliberativ tilnærming møtes forholdet mellom teori og praksis som et spørsmål om hvordan ulike kunnskapsformer kan inngå i et legitimt og kritisk samspill. Deliberativ demokratiteori introduseres som et analytisk og normativt rammeverk som flytter oppmerksomheten fra effektiv implementering og kontroll til argumentasjon, gjensidig prøving av premisser og profesjonell dømmekraft. Artikkelen synliggjør samtidig at deliberasjon ikke opphever maktasymmetrier, men fordrer kritisk refleksjon over deltakelse, fortolkningsforrang og asymmetriske maktforhold.

Nøkkelord: Profesjonsutdanning; lærerutdanning; utdanningsforskning; kvalitet; demokratisering

ENGLISH ABSTRACT

Theory and Practice in Teacher Education - Towards a Deliberative Approach?

This article examines how the relationship between theory and practice in teacher education can be understood in ways that preserve both professional relevance and a democratic, critical educational purpose. Drawing on hermeneutic and critical perspectives, it discusses representations of the relationship between theory and practice in teacher education and their connection to particular conceptions of knowledge, quality, and the purpose of education. A transnational competition for increased quality, evidence-based practices, and “more” learning may be seen as a dominant trend in the field of education. The article argues that a one-sided orientation towards quality, understood in relation to evidence and control, may narrow the relational, contextual, and normative dimensions of teaching. Against this background, deliberative democratic theory is proposed as a possible approach to understanding the interplay between theory and practice in teacher education. From a deliberative perspective, the relationship between theory and practice is approached as a question of how different forms of knowledge can enter into a legitimate and critical interplay. Deliberative democratic theory is introduced as an analytical and normative framework that shifts attention away from effective implementation and control towards argumentation, mutual testing of premises, and professional judgement. At the same time, the article makes clear that deliberation does not eliminate power asymmetries, but rather requires critical reflection on participation, interpretive privilege, and asymmetrical power relations.

Keywords: Professional education; teacher education; educational research; quality; democratization

Innledning

Lærerutdanningens formål har vært forstått som å legge grunnlaget for lærerstudenters begynnende profesjonelle utvikling og dermed åpne for livslang læring i yrkeskarrieren (Kelchtermans & Ballet, 2002). Som profesjonsutdanning skal lærerutdanningen ikke bare formidle fagkunnskap, men også støtte studentene i å utvikle en teoretisk og praktisk forståelse av undervisning, utdanning og profesjonsutøvelse. Forholdet mellom teori og praksis er i denne sammenhengen sentralt, men også omstridt. Praksis har en egenverdi, samtidig som den er en forutsetning for teoriutvikling. Teori og praksis kan dermed forstås som uløselig sammenvevd (Gundem, 1981). Likevel har koblingen mellom dem gjennom flere tiår blitt framstilt som et problem i lærerutdanningen (Hammerness, 2012; Korthagen, 2010; Kvernbekk, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne koblingen omtales ofte som et «gap» som må tettes eller brolegges. Men metaforen bærer ofte med seg bestemte forestillinger om hva teori er, hva praksis er, og hvilket formål lærerutdanningen skal tjene. Noen ganger begrunner det behovet for bedre kvalitetssikring av utdanningsløpet og sterkere relevans for yrkesutøvelse. Andre ganger knyttes det til spørsmål om balansen mellom akademisk kunnskap og profesjonskunnskap eller et mål om å demokratisere lærerutdanningen.

Artikkelens problemstilling er derfor: Hvordan kan forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen forstås på en måte som ivaretar både profesjonell relevans og et demokratisk, kritisk utdanningsformål? Mer spesifikt undersøker artikkelen om deliberativ demokratiteori kan tilby en fruktbar inngang til å forstå samspillet mellom teori og praksis i partnerskapet mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner.

Artikkelens hovedargument er at spørsmålet om teori og praksis ikke primært bør forstås som et spørsmål om å redusere avstanden mellom to adskilte størrelser, men som et spørsmål om hvordan ulike kunnskapsformer kan inngå i et legitimt og kritisk samspill. En deliberativ tilnærming gjør det mulig å forstå kvalitet i lærerutdanningen ikke bare som kvaliteten på bestemte praksiser, men også som kvaliteten på de begrunnelsene som gis for pedagogiske og didaktiske valg. Dermed forskyves oppmerksomheten fra effektiv implementering og kontroll til argumentasjon, gjensidig prøving av premisser og profesjonell dømmekraft.

Artikkelen er strukturert på følgende måte: Først blir artikkelens tematikk situert i et hermeneutisk og kritisk perspektiv på dagens utdanningspolitikk. Deretter drøftes teori og praksis i lys av nyere praksisbasert lærerutdanningsforskning. På bakgrunn av dette diskuteres utdanningspraksis og kontroll av kvalitet i en lærerutdanningskontekst. Til slutt utvikles den deliberative inngangen som et mulig teoretisk rammeverk for å tilnærme seg tematikken i lærerutdanningspraksis og utdanningsforskning. Her argumenteres det for at et

deliberativt perspektiv ikke opphever spenninger mellom teori og praksis, men gir et normativt og analytisk grunnlag for å forstå slike spenninger som produktive.

Utdanningspolitikk i lys av hermeneutikk og kritikk

Artikkelen er inspirert av hermeneutiske og kritiske perspektiver. Denne forankringen innebærer ikke et forsøk på å utvikle et hermeneutisk eller kritisk-teoretisk rammeverk, men å tydeliggjøre to premisser for analysen. For det første forstås spørsmål om teori og praksis som historisk og politisk situerte. For det andre forstås slike spørsmål også som spørsmål om makt, legitimitet og definisjonsrett.

Et hermeneutisk perspektiv synliggjør at våre forståelser alltid er situerte i en historisk samtid. Samtiden er ikke bare et ytre bakteppe, men et vilkår for hvordan fenomener trer fram for oss (Linge, 1977). Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen må derfor ses i lys av utdanningspolitiske forskyvninger fra en dannelsensorientering mot kompetanse-, nytte- og resultatstyring. I nyere reformer og styringsdokumenter fremstilles profesjonsutdanninger ofte som for teoretiske, mens økt vekt på praksis presenteres som nøkkelen til bedre kvalitet.¹ I en slik sammenheng blir teori lett vurdert ut fra hvor direkte den kan operasjonaliseres i praksis, mens andre funksjoner ved teori, som kritikk, fortolkning og selvforståelse, er lite vektlagt.

Bernstein (2000) viser hvordan forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap tilnærmes på ulike måter gjennom det han kaller for horisontale og vertikale diskurser. Horisontale diskurser omhandler praksiskunnskap, som er erfaringsbasert og kontekstavhengig. Vertikale diskurser omhandler teoretisk kunnskap, som er abstrakt, sammenhengende og eksplisitt. Innenfor slik teoretisk kunnskap finnes et spenningsforhold mellom *hierarkiske* og *horisontale* strukturer.

Dette vil si at man i lærerutdanningen på den ene siden kan orienteres mot praksis med en ontologisk posisjon hvor målet er å søke den rette og fulle sannhet (en hierarkisk struktur). På den andre siden forstås vitenskap som ulike språk, hvor flere sannheter eksisterer samtidig (en horisontal struktur). Mens den førstnevnte tilnærmingen gjerne orienteres mot evidens for hva som utgjør *best practice*, vil den sistnevnte innebære et kritisk element som legger autonomt profesjonelt skjønn til grunn for praksis.

Utdannings- og undervisningsspørsmål er, innenfor en horisontal struktur, dermed ikke forbeholdt en valideringslogikk. Slike spørsmål kan også møtes med en argumentativ logikk som kan åpne for en kritisk og reflektiv holdning til undervisningens formål, innhold og metode (Engelsen, 2012). Med politiske forskyvninger fra en dannelsensorientering til en

¹ Se eksempelvis Meld. St. 19 (2023-2024) «Profesjonsnære utdanninger over heile landet».

nytte- og resultatorientering risikerer en slik logikk å svekkes på bekostning av implementering av evidensbaserte ferdigheter og teknikker.

Dette problematiserer Fosse & Hovdenak (2014) gjennom å vise til spenningene mellom de aristoteliske kunnskapsformene *techne*² og *fronesis*³ i lærerutdanningen.

Utdanningspolitikkenes vektlegging av undervisningsmetodikk støttes av at studentene ofte fremhever et ønske om å lære hvordan undervisningen skal gjennomføres (Fosse & Hovdenak, 2014). Men dersom praksis primært forstås som ferdighetstrening, innsnevres også forståelsen av hva lærerutdanning skal være.

Kritiske perspektiver peker på at en sterk vektlegging av praksis kan få ulike konsekvenser avhengig av hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn. Dersom praksis først og fremst forstås som arena for implementering av forhåndsdefinerte og effektive strategier, kan utdanningen bevege seg i retning av et teknisk-instrumentelt kunnskapssyn (Biesta, 2010). En slik utvikling kan også understøttes av sterkere krav om koherens mellom utdanning og yrkesfelt, dersom koherens forstås så smalt som samsvar mellom utdanningens innhold og umiddelbare yrkeskrav (Heggen & Smeby, 2012). Spørsmålet er dermed ikke bare hvordan teori og praksis skal knyttes nærmere sammen, men hvordan denne sammenkoblingen forstås, hvem som definerer den, og hvilke utdanningsformål den tjener.

Sett i sammenheng fyller disse perspektivene flere funksjoner. Bernstein gir et begrepsapparat for å undersøke hvordan ulike kunnskapsformer gis ulik status, mens Biesta tydeliggjør hva som står på spill dersom utdanning reduseres til kvalifisering og effektivitet alene. Den deliberative inngangen bygger videre på dette ved å rette oppmerksomheten mot hvordan slike spenninger kan bearbeides argumentativt, snarere enn å underordnes én dominerende kunnskapsform.

Teori og praksis i utdanningsforskning

Forskning har påpekt at undervisningen i lærerutdanningsinstitusjonene er for akademisk fundert og lite praksisrelevant (Gjems & Vinje, 2015). Lærerstudenter har også uttrykt misnøye med utdanningsinstitusjonenes evne til å sammenkoble teori og praksis (Munthe et al., 2020). På denne bakgrunnen har flere forskere argumentert for en dreining fra å analysere undervisning til å i større grad praktisere undervisning i lærerutdanningen (Grossman, 2018; Grossman et al., 2018). En sentral manifestasjon av denne dreiningen er vektleggingen av kjernepraksiser.

Grossman (2018) beskriver kjernepraksiser som praksiser som blant annet forekommer hyppig i undervisning, er forskningsbaserte, effektive på tvers av kontekster og forbedrer elevers læringsutbytte. Tilnærmingen bygger videre på Teaching Works sitt arbeid med *high-*

² *Techne* kan forstås som ferdigheter, gjerne knyttet til produksjon av et konkret resultat.

³ *Fronesis* kan forstås som praktisk klokskap eller profesjonelt skjønn i lærerutdanningen.

leverage practices (Ball & Forzani, 2009), og er forstått som identifiserbare strategier og rutiner som lærerstudenter «can actually begin to master» (Grossman, 2018; Grossman et al., 2009). Det blir altså et poeng at lærerstudenter skal mestre undervisningspraksis(er) mens de fremdeles er studenter, og dermed *før* de (forhåpentligvis) inntre i sin fremtidige rolle som lærere i skolen. Dette poenget har blitt ytterligere presisert av Deborah Ball gjennom målsettingen om at lærerstudenter skal være «ready on day one of his or her career» (Ball, 2010). Mer ferdighetstrening blir dermed fremlagt som et tiltak for å forbedre kvaliteten i lærerutdanningen og i skolen.

Når bestemte praksiser identifiseres som kjernepraksiser, etableres det også en forestilling om hva som teller som god undervisning, og hvilke deler av lærerarbeidet som bør stå i sentrum. Dermed flyttes ikke bare oppmerksomheten mot praksis; det etableres også en bestemt normativ og epistemologisk orden for hvordan praksis skal forstås som bestemte ferdigheter.

Kritikken av kjernepraksisrammeverket har nettopp rettet seg mot dette. Philip et al. (2019) understreker for eksempel at ved å plassere utvalgte undervisningspraksiser i *kjernen* av lærerutdanningen, risikerer formålet om sosial rettferdighet å bli perifert. Cochran-Smith (2009) og Torjussen og Hilt (2021) peker på risikoen for at den overnasjonale konkurransen om kvalitet bidrar til smale definisjoner av evidensbasert praksis. Med dette risikerer man å overse hva kommende generasjoner behøver for å fungere i demokratiske samfunn (Zeichner & Sandoval, 2013), og det kan føre til en feiltolkning av disse behovene som enstydige med å øke målbare resultat (Ellis & McNicholl, 2015). Dersom undervisning blir redusert til metodikk alene, vil også koblingen til formål og innhold svekkes (Torjussen & Hilt, 2021). På tvers av disse bidragene framtrer en felles bekymring om at lærerutdanningens demokratisk orienterte oppdrag svekkes dersom undervisning reduseres til mestring av evidensbaserte teknikker.

Kritikken er ikke en avvisning av praksisnærhet som sådan. Problemet er ikke at lærerutdanningen interesserer seg for undervisning som praksis, men at det vil være problematisk dersom praksis forstås på en måte som snevrer inn både teoriens funksjon og undervisningens kontekstuelle karakter. Dersom teori hovedsakelig vurderes ut fra direkte praktisk nytte, eller hvorvidt den kan identifisere og legitimere praksis, blir teoriens rolle som en analytisk og kritisk ressurs underordnet. Og dersom praksis forstås som et sett med forhåndsdefinerte og overførbare grep, reduseres rommet for dømmekraft, fortolkning og profesjonelt ansvar.

Undervisningspraksis og kontroll av kvalitet i lærerutdanningen

Undervisningspraksis er en sentral del av lærerutdanningen. Lærerstudenter møter praksis gjennom praksisveilederes undervisning i skolen og lærerutdanneres undervisning ved lærerutdanningsinstitusjonen. I lærerutdanningsforskning blir undervisningspraksis imidlertid ofte omtalt som spesifikke ferdigheter og kompetanser studentene skal tilegne seg. En slik forståelse kan problematiseres i lys av Biestas (2010, 2016, 2020) begrep om subjektivering. Utdanning handler ikke bare om kvalifisering og sosialisering til voksenliv og samfunn, men også om hvordan den enkelte trer fram som subjekt i eget liv. Nettopp her ligger et avgjørende skille mellom utdanning på den ene siden, og trening eller indoktrinering på den andre (Dewey, 1919/1998; Hellesnes, 1975).

Dersom praksis reduseres til forhåndsbestemte ferdigheter og kompetanser, blir det vanskelig å få øye på underviseren som et myndiggjort og ansvarlig subjekt. En slik forståelse blir teknisk-instrumentell, fordi den i liten grad tar høyde for at undervisning alltid er en relasjonell, situert og normativ praksis. Rodgers og Raider-Roth (2006) har understreket sammenhengen mellom hvem læreren er som person og hvordan lærerrollen utøves. Dessuten er elever like forskjellige som lærere, og dermed kan ambisjonen om å identifisere praksiser som fungerer effektivt på tvers av kontekster hvor ulike elever og lærere møtes problematiseres (Daniels & Varghese, 2020). Dall’Alba og Sandberg (2010, s. 104) formulerer dette treffende når de viser at praksisbaserte tilnærminger ofte vektlegger hva som læres, på bekostning av oppmerksomhet mot hvem studenten er i ferd med å bli:

[...] practice-based approaches commonly adopt an epistemological focus that neglects the ontological dimension central to learning. In other words, these approaches emphasize the knowledge or activities that are learned, at the expense of attention to who learners are becoming and what this process of becoming involves.

Dette poenget er avgjørende for artikkelens videre argument. Når lærerutdanningens teori- og praksisbegrep innsnevres, svekkes også rommet for utvikling av kritisk og profesjonell dømmekraft. Ulvik et al. (2021) peker nettopp på at lærerstudenter trenger muligheter til å utvikle egne profesjonelle identiteter. Thomas (1998) advarer tilsvarende mot en ukritisk overføring av evidensbasert praksis, fordi den kan binde lærerstudenter og forskere til andres tankemåter heller enn å utvikle selvstendig dømmekraft.

Teori er i denne sammenhengen ikke praksisens motsetning. Tvert imot er teori vevd inn i praksis, men på andre måter enn som en oppskrift eller styringsredskap. Kvernbekk (2012) skiller mellom svak teori, forstått som nære erfaringer og hverdagslige antakelser, og sterk teori, forstått som abstrahert vitenskapelig kunnskap. Begge former for teori virker inn på hvordan situasjoner fortolkes. Teori kan informere praksis, men ikke diktere den

(Kvernbekk, 2011). Gudem (1981) understreker tilsvarende at teori ikke kan styre praksis som modell, men kan bidra til praksisens selvforståelse. Teoriens verdi i lærerutdanningen ligger derfor ikke bare i dens mulige anvendelse, men også i dens evne til å åpne for analytisk distanse og kritisk refleksjon over undervisningens formål, innhold og betingelser.

Dette gjør også spørsmålet om kvalitet mer komplekst enn det ofte framstilles. I utdanningspolitikk og deler av utdanningsforskningen kobles kvalitet til kontroll, evidens og målbare effekter. Lærerutdanningen og utdanningssektoren blir ofte beskylt for å produsere eller forsterke ulike samfunnsutfordringer, og samtidig forstått som det som må endres for å løse disse utfordringene (Ellis & McNicholl, 2015). Hatch og Grossman (2009) problematiserer for eksempel lærerutdanneres begrensede kontroll over hva studenter observerer og lærer i praksisskoler. En mulig respons er da å identifisere hvilke kvalitetssikrede praksiser som skal læres. Gjennom å posisjonere kvalitet som et evidensbasert, rasjonelt og markedsbasert tilbud fratar man imidlertid lærerstudenter og underviseres ansvar for å utfordre praksiser, handle i tråd med etiske overbevisninger og situerte vurderinger (Edwards & Blake, 2007, s. 42-43).

Lærerstudenter befinner seg dessuten i en særegen posisjon mellom innsider- og outsiderperspektiver. Kvernbekk (2005) viser hvordan innsideren har kunnskap om egne erfaringer, begrunnelser og følelser i en kontekst, mens outsideren har kunnskap om hvordan det som skjer, framstår utenfra. Begge kunnskapsformer har verdi, men de er ikke sammenfallende. Dette betyr at lærerstudenters praksiserfaringer ikke bare bør brukes til å bekrefte etablerte forståelser av mer eller mindre vellykket undervisning, men også som grunnlag for teoretisk analyse og kritisk undersøkelse. Ulvik et al. (2018) viser eksempelvis hvordan praksiserfaringer kan bearbeides i lærerutdanningen slik at de får overføringsverdi til nye situasjoner. Dermed blir ikke sammenkoblingen mellom teori og praksis et spørsmål om lineær overføring, men om hvordan ulike erfaringer og perspektiver settes i arbeid gjennom analyse, fortolkning og kritisk dialog.

De kritiske innvendingene mot kontroll av kvalitet, og lærerutdanningens ulike kunnskapsformer, aktualiserer spørsmålet om hvordan utdanningen kan ivareta praktiske og teoretiske dimensjoner på en fruktbar måte. Det er i dette spennet den deliberative tilnærmingen blir relevant.

En deliberativ tilnærming

Så langt har artikkelen vist at forståelsen av teori og praksis i lærerutdanningen er tett forbundet med spørsmål om kunnskapsformer, definisjonsmakt, forståelse av kvalitet og utdanningens formål. På denne bakgrunnen foreslås deliberativ demokratiteori som en inngang til å møte samspillet mellom teori og praksis. Artikkelens hovedpoeng er ikke at

deliberasjon løser spenninger i lærerutdanningen, men at den gir et språk for å forstå hvorfor slike spenninger ikke bør oppheves eller motarbeides gjennom standardisering og kontroll.

I lærerutdanningen blir teori ofte assosiert med lærerutdanningsinstitusjonen, mens praksis forbindes med skolen. Forskning har pekt på avstanden mellom disse arenaene (Cohen et al., 2013; Ulvik et al., 2021), men forståelsen av teori og praksis som separate og uavhengige størrelser kan skjule det faktum at begge deler kontinuerlig blir konstruert og rekonstruert i fellesskap (Ellis & McNicholl, 2015; Lampert, 2010). Dersom teori forstås som refleksjons- og fortolkningsressurs, og praksis som dynamisk og situert, blir ikke hovedspørsmålet hvordan den ene størrelsen skal underordnes den andre, men hvordan de kan bringes i en gjensidig utfordrende og opplysende relasjon.

Her er den deliberative inngangen sentral. Deliberasjon viser til en prosess der ulike synspunkter prøves, veies og begrunnes i møte med hverandre. Deliberativ demokratiteori har blitt fremhevet i forbindelse med sammenkoblingen mellom demokrati og utdanning (Dewey, 1916/1998; Englund, 1999, 2000; Gutmann & Thompson, 2004). Deliberasjon tilknyttes den latinske meningen å *vekte* eller *balansere*, og kan spores tilbake til Aristoteles (2002) som definerer dette som prosessen forut for en bestemmelse. Gjennom deliberativ teoriutvikling er kommunikasjon forstått som en forutsetning for demokratiske prosesser og maktfordeling. Utdanningsinstitusjoner har i denne sammenhengen en sentral demokratisk rolle: «In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system» (Gutmann & Thompson, 1996, s. 359).

I nyere teorier er Habermas' (1984, 1987) begrep om kommunikativ handling særlig viktig for å forstå slike prosesser. I dette perspektivet er kommunikasjon ikke bare et middel for effektiv koordinering, men et vilkår for legitim meningsdannelse og maktfordeling. Med en deliberativ inngang blir Habermas' skille mellom strategisk og kommunikativ handling relevant. Et sentralt poeng er her å unngå at samtalen blir underordnet en konkurranse basert på personlige eller private agendaer (Habermas, 1992). I stedet bør gjensidig forståelse etterstrebes, hvor partene forsøker å innta hverandres perspektiv (Habermas, 1993). Kommunikativ handling retter seg mot forståelse, og Habermas (1984) understreker at dette forutsetter at deltakerne kan synliggjøre og begrunne premissene for sine påstander.

En deliberativ tilnærming til teori og praksis i lærerutdanningen

Overført til lærerutdanningen innebærer en deliberativ tilnærming at spørsmål som «hva er god undervisning?» eller «hva bør studentene eller elevene lære?» ikke bør behandles som rent tekniske spørsmål, men som vurderinger i lys av formål, kontekst og profesjonelt ansvar.

Å undersøke begrunnelsene til ulike svar på slike spørsmål kan være en sentral mulighet for profesjonell utvikling i lærerutdanningen.

Det samme gjelder forholdet mellom akademia og praksisfeltet. En sentral utfordring er at dette organiseres som en relasjon mellom kunnskapsprodusent og kunnskapsmottaker. En slik relasjon finner eksempelvis Garmannslund (2024) i en undersøkelse av partnerskapene Rekomp og Dekomp mellom UH-sektoren og praksisfeltet i barnehager og skoler. Undersøkelsen viser at en utfordring i partnerskapene handler om at UH-sektoren blir oppfattet som en kompetanse-leverandør, som skal levere etter praksisfeltets behov, noe som begrenser mulighetene for gjensidig utvikling av kunnskap.

En deliberativ tilnærming understreker her prinsippet om gjensidighet. Ifølge Gutmann og Thompson (2004) innebærer dette blant annet en gjensidig anerkjennelse som likeverdige parter, at argumenter kan utfordres og at man anerkjenner vedvarende uenighet og åpenhet i form av nye argumenter og kritikk. Dette muliggjør at praktiske og teoretiske perspektiver trer fram som ulike, men legitime, bidrag i en felles diskusjon. En deliberativ tilnærming motstrider dermed en leveranse av ferdige «produkter» fra UH-sektoren til praksisfeltet. Poenget er snarere at hva som teller som god undervisning eller relevant kunnskap, ikke bør fastsettes som et forhåndsdefinert svar, men være gjenstand for både praktisk og teoretisk begrunnelse, kritikk og revisjon.

Mer konkret kan en slik tilnærming belyse forholdet mellom praksisveileder, lærerutdanner og lærerstudent. I en instrumentell logikk vil spenninger mellom disse aktørene lett framstå som uttrykk for manglende sammenheng og koherens i utdanningen, og potensielt forstått som hemmende for utdanningskvaliteten. I en deliberativ logikk kan de samme spenningene i stedet forstås som produktive dersom de åpner for undersøkelse av ulike premisser. Lærerstudenten står da ikke bare mellom forskjellige forventninger, men i en posisjon hvor det blir mulig å kritisk undersøke hvorfor ulike hensyn trer fram som viktige, og hvilke faglige, didaktiske og pedagogiske forståelser de bygger på.

Et eksempel kan være en situasjon der praksisveileder vektlegger elevenes gradvise mestring av fagspesifikke ferdigheter i undervisningen, mens lærerutdanneren framhever elevmedvirkning og åpen utforskning som pedagogisk ideal. I en instrumentell logikk vil slike forskjeller lett bli forstått som uttrykk for manglende samsvar, og dermed som problematiske. I en deliberativ logikk blir spørsmålet i stedet hvilke begrunnelser som bærer de to posisjonene, hvilke erfaringer og normer de springer ut av, og hvilke elev- og kunnskapssyn de forutsetter. Lærerstudentens oppgave blir da å undersøke, sammenholde og kritisk prøve begrunnelser i lys av konkrete undervisningssituasjoner. Poenget er dermed ikke å produsere konsensus mellom ulike tilnærminger i lærerutdanningen eller å slå fast hvem som har «rett». Verdien ligger i at spenningen mellom perspektiver gjøres faglig eksplisitt, normativt prøvbar og til gjenstand for diskusjon.

Den deliberative tilnærmingen tilfører dermed mer enn en påminning om demokratiske verdier i lærerutdanningen. For det første flytter den oppmerksomheten fra spørsmålet om hvordan teori kan implementeres i praksis, til spørsmålet om hvordan ulike kunnskapsformer kan komme i en saklig og gjensidig utfordrende relasjon. For det andre synliggjør den at uenighet kan forstås som en ressurs for profesjonell læring og utvikling av kritisk dømmekraft. For det tredje understreker den at kvalitet i lærerutdanningen ikke bør reduseres til effekter i praksis, men må omfatte kvaliteten på de begrunnelsene som gis for pedagogiske og didaktiske valg i en gitt kontekst.

Deliberasjonens muligheter og begrensninger i lærerutdanningen

Den strukturelle inndelingen av lærerutdanningen, og den medfølgende forståelsen av hvor teori og praksis hører hjemme, har bidratt til et skeivt maktforhold mellom teori og praksis, og mellom akademia og praksisfeltet (Schön, 1983; Zeichner et al., 2014). I Norge finnes tilsvarende empirisk belegg for et asymmetrisk maktforhold mellom praksisfeltet og akademiske utdanningsinstitusjoner (Skotheim et al., 2016). Billett (2010) understreker utfordringen med at praksisskoler tradisjonelt har blitt sett på som et sted for å finpusse det som er tillært lærerstudenter på universitetet. Dette kan hindre praksisskolene i å delta som en legitim og verdifull part hvor lærerstudenter utvikler egen undervisningspraksis.

Internasjonalt har det vært en økende tilslutning til behovet for å fremme praksisbaserte tilnærminger i lærerutdanningen, ikke bare for å styrke relevans eller kvalitet, men også for å demokratisere profesjonsutdanningen (Townsend, 2014). Hvordan dette bør gjøres, eller hvilken forståelse av demokratisering som skal ligge til grunn for en slik prosess, er mer uklart. Som tidligere diskutert kan deler av utdanningsforskningen som argumenterer for praksisbaserte lærerutdanningsprogram oppfattes som problematisk i lys av et demokratisk formål. Dette på bakgrunn av formuleringer som antyder at feilende lærerutdanninger må forbedres gjennom kontroll av kvalitet og sentrering av evidensbaserte kjernepraksiser. En alternativ inngang til å ivareta de ulike funksjonene ved teoretiske og praktiske perspektiver, og dermed samspillet mellom disse, kan tenkes gjennom deliberativ demokratiteori.

I lys av deliberativ demokratiteori forstås demokratiet ikke primært som en styreform for kontroll, men som en samfunnsform der kommunikasjon, pluralitet og offentlig prøving av begrunnelser står sentralt. I sammenheng med spørsmålet om teori og praksis i lærerutdanningen understreker deliberativ teori vekting og forståelse av ulike perspektiver. Dette kontrasterer en tilnærming til praksis som forutbestemt av teori, og setter samtidig en direkte overføring av evidensbasert praksis i lærerutdanningen på prøve.

Dersom praktisk og teoretisk kunnskap forstås som forskjellige, men likeverdige og gjensidig betydningsfulle, utfordres forestillingen om at én arena alene skal definere hva som

teller som legitim kunnskap. Zeichner et al. (2014) omtaler dette som en demokratisk epistemologi i lærerutdanningen. En slik forståelse innebærer ikke at forskjeller viskes ut, men at det gis rom til gjensidig argumentasjon og ny innsikt. Produktive konflikter mellom perspektiver fra praksisfelt og lærerutdanning kan dermed bidra til utviklingen av lærerstudenters kritiske dømmekraft, heller enn å framstå som problematiske.

Samtidig må begrensningene ved en deliberativ tilnærming anerkjennes. Kritikere som Nancy Fraser og Chantal Mouffe har eksempelvis påpekt at maktdynamikk, sosial ulikhet og kommunikasjonens sosiale og institusjonelle betingelser må tas høyde for. I et intervju opprinnelig gitt for *Oxford Handbook on Deliberative Democracy* gir Habermas et likeverdig ideal for diskursiv praksis:

Som deltagere i diskusjonen vet vi at hvis meningsutvekslingen omfatter tvang eller manipulasjon, hvis noen blir ekskludert eller relevante oppfatninger og stillingstaker blir undertrykt, *diskuterer* vi egentlig ikke. (Habermas, 2023, s. 57)

Deliberasjon oppstår imidlertid ikke automatisk fordi man etablerer møteplasser eller etterstreber gjensidig forståelse og likeverd. Dersom asymmetrier i definisjonsmakt, ressurser, språk og institusjonell autoritet ikke problematiseres, kan deliberasjon bli rituell snarere enn reell. En deliberativ tilnærming forutsetter derfor ikke bare vilje til samtale, men også oppmerksomhet mot hvilke stemmer som faktisk høres, hvilke premisser som tas for gitt, og hvilke posisjoner og tolkninger som gis forrang. Den løser med andre ord ikke problemene knyttet til maktasymmetrier ved å oppheve dem, men krever at de gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon for å sikre at marginaliserte perspektiver gis reell adgang til diskursen.

I lærerutdanningskontekst betyr dette at deliberasjon forutsetter mer enn felles møteplasser og gode intensjoner. Den krever ordninger hvor praksisveilederes erfaringer faktisk får epistemisk tyngde, hvor lærerstudenten kan fremsette innvendinger uten å risikere sanksjoner, og hvor lærerutdanneren ikke på forhånd gis tolkningsforrang som representant for academia. Uten slike betingelser kan deliberasjon fungere som en forsterkning av allerede etablerte hierarkier i lærerutdanningen, snarere enn som rom for gjensidig utfordring og kunnskapsutvikling. Deliberasjon bør derfor forstås som en krevende praksis. Det forutsetter tid, tillit, gjensidighet og en åpenhet for å la egne faglige selvfølgeligheter utfordres.

På samme måte bør ikke deliberasjon forstås som et ideal om harmonisk konsensus. Habermas' senere formuleringer understreker snarere betydningen av retten til å si hverandre imot:

Den som argumenterer, sier imot. Men språkets epistemiske potensial, som er nødvendig for at vi skal kunne lære av hverandre, utfolder seg bare gjennom retten – ja, oppmuntringen – til å si nei til hverandre. (Habermas, 2023, s. 60)

I lærerutdanningen er dette avgjørende. En deliberativ tilnærming må nettopp gi rom for motstand, konflikt og uenighet, så lenge dette artikuleres i en form som gjør at begrunnelser kan utfordres og imøtegås. Her ligger også forbindelsen til artikkelens kritiske utgangspunkt. Deliberasjon er ikke et nøytralt samtaleideal, men en måte å motvirke at bestemte kunnskapsformer eller institusjoner monopoliserer definisjonsmakten over eksempelvis hva som skal telle som god eller meningsfull undervisning.

Dersom deliberasjon skal ha en reell betydning i lærerutdanningen, kan heller ikke tilnærmingen reduseres til et ideal om mer dialog mellom partene. Det avgjørende er om deliberative prosesser også forskyver hvem som har tilgang til å definere problemene, formulere relevante spørsmål og avgjøre hva som teller som gyldige begrunnelser. I relasjonen mellom UH-sektor og praksisfelt innebærer dette at praksisskolene ikke bare inviteres som en arena for implementering eller som mottakere av akademisk kunnskap, men som medskapere av problemforståelser, faglige vurderinger og ny kunnskap.

Dersom deliberasjon tilnærmes på en slik måte, kan det potensielt medvirke til en bedre gjensidighet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i lærerutdanningen. En deliberativ tilnærming kan dermed være en fruktbar tilnærming til forholdet mellom teori og praksis fordi den verken oppløser forskjellene mellom dem eller vektlegger det ene fremfor det andre. Tilnærmingen gir et språk for å forstå hvordan teori eksempelvis kan bidra med analytisk distanse, kritikk og begrepslig klargjøring, mens praksis kan bidra med situert innsikt, erfaringsnær dømmekraft og korrigerende av abstrakte forestillinger. Verdien ligger ikke i at perspektivene forenes, men i at spenningen mellom dem gjøres faglig eksplisitt, normativt prøvbar og løftes til felles diskusjon.

Avsluttende bemerkninger

Artikkelen har undersøkt hvordan forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen kan forstås på en måte som ivaretar både profesjonsrelevans og et demokratisk, kritisk utdanningsformål. Teori og praksis forstås her som uløselig sammenknyttet, men elementene utspiller ulike roller og innehar ulike verdier for lærerutdanningen. Gjennom drøftingen i artikkelen blir det synlig at spørsmålet om teori og praksis ikke bare handler om organisering av utdanningen, men om hvilke forståelser av kunnskap, kvalitet og profesjonsrelevans som får definere lærerutdanningens mandat.

Artikkelen har problematisert tilnærminger som søker å styrke koblingen mellom teori og praksis gjennom stadig sterkere kontroll, evidens og standardisering av

undervisningspraksis. Kritikken retter seg ikke mot praksisnærhet i seg selv, men mot en innsnevret forståelse av praksis som gjør undervisning til et spørsmål om implementering av forhåndsdefinerte teknikker. En slik forståelse risikerer å svekke teoriens kritiske funksjon og å redusere rommet for lærerstudenters subjektivering, dømmekraft og profesjonelle myndighet.

Som alternativ har artikkelen foreslått deliberativ demokratiteori som en inngang til å forstå forholdet mellom teori og praksis. Den deliberative tilnærmingen gjør det mulig å se teoretiske og praktiske perspektiver som ulike, men gjensidig betydningsfulle bidrag i en felles undersøkelse av undervisningens formål, innhold og form. Den peker mot en lærerutdanning der konflikter mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon ikke nødvendigvis skal unngås, men bearbeides som produktive læringssituasjoner gjennom argumentasjon, gjensidig respekt og kritisk prøving av premisser.

Samtidig er det nødvendig å understreke at en deliberativ tilnærming ikke opphever maktasymmetrier. Dersom deliberasjon skal ha reell betydning i lærerutdanningen, må også betingelsene for deltakelse, anerkjennelse og definisjonsmakt gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon. Den deliberative inngangen bør derfor ikke forstås som en løsning, men som et normativt og analytisk korrektiv til hierarkiske og instrumentelle forståelser av teori og praksis. I dette ligger også artikkelens teoretiske bidrag, å vise at balansen mellom teori og praksis i lærerutdanningen ikke først og fremst bør søkes gjennom sterkere styring og kontroll, men gjennom en mer eksplisitt bearbeidelse og undersøkelse av de spenningene som preger profesjonsutdanningen.

Referanser

- Aristoteles. (2002). *Nicomachean Ethics* (S. Broadie & C. Rowe, Overs.). Oxford University Press.
- Ball, D. L. (2010). *Summary of testimony to the US house of representatives committee on education and labor*. Education and the Workforce Committee. <https://democrats-edworkforce.house.gov/imo/media/doc/documents/111/pdf/testimony/20100504DeborahBallTestimony.pdf>
- Ball, D. L. & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, G. J. J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Billett, S. (2010). *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches*. Springer.
- Cochran-Smith, M. (2009). The new teacher education in the United States: Directions forward. I *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Routledge.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2010). Learning through and about Practice: A Lifeworld Perspective. I S. Billett (Red.), *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches*. Springer.
- Daniels, J. R. & Varghese, M. (2020). Troubling Practice: Exploring the Relationship Between Whiteness and Practice-Based Teacher Education in Considering a Raciolinguicized Teacher Subjectivity. *Educational Researcher*, 49(1), 56-63. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879450>
- Dewey, J. (1998). Democracy and Education. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.), *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 257-265). Indiana University Press. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dewey, J. (1998). Philosophy and Democracy. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.), *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy* (Bd. 1, s. 71-78). Indiana University Press. (Opprinnelig utgitt 1919)
- Edwards, G. & Blake, A. (2007). Disciplining the practice of creative inquiry: the suppression of difference in teacher education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 33-55. <https://doi.org/10.1080/17437270701207710>
- Ellis, V. & McNicholl, J. (2015). *Transforming teacher education: Reconfiguring the academic work*. Bloomsbury Publishing.
- Engelsen, B.U. (2012). Metodeorientering og læreplanlojalitet – fagdidaktikk i læreplaner for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), s. 258–268. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-0>
- Englund, T. (1999). Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I J. Dewey (Red.), *Demokrati och utbildning*. Daidalos. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313. <https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–77. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-02>
- Garmannslund, P. E. (2024). Partnerskap som strategi for kompetanseutvikling. I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i barnehage og skole* (Kap. 2, s. 25–42). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.224.ch2>
- Gjems, L. & Vinje, I. (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19-35. <https://doi.org/10.5296/jei.vii1.7591>
- Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. A. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-290. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

- Grossman, P., Kavanagh, S. S. & Dean, C. G. P. (2018). The Turn Towards Practice in Teacher Education: An Introduction to the Work of the Core Practice Consortium. I P. Grossman (Red.), *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Gundem, B. B. (1981). *Hermeneutikk og pedagogikk*. Universitetet i Oslo.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Belknap Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Overs.; Bd. 1). Heinemann.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. Beacon.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical Thinking* (W. M. Hohengarten, Overs.). The MIT Press.
- Habermas, J. (1993). *Justification and Application* (C. Cronin, Overs.). The MIT Press.
- Habermas, J. (2023). Deliberativt demokrati: Et intervju (A. Dunker, Overs.). I P. Veiden (Red.), *Den nye offentligheten. Strukturendring og deliberativ politikk* (s. 57-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Hammerness, K. (2012). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hatch, T. & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: Using technology to examine teaching. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70–85. <https://doi.org/10.1177/0022487108328533>
- Heggen K., & Smeby, J-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 4-14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Hellesnes, J. (1975). Foredrag av Jon Hellesnes. I A. Slaatsveen (Red.), *Pedagog eller funksjonær* (s. 15-25). Forlaget Novus.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 104-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, (2), 20-25. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation on Theory and Practice: Gap or Equilibrium? *Informal Logic* 32(3), 288-305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Linge, D. E. (1977). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K.-A. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanning i Norge; en forskningsoversikt*. Universitetet i Stavanger.
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., J. Carter Andrews, D., Stillman, J. & Varghese, M. (2019). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A-G. (2016). En lærende praksistrekant. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1730>
- Thomas, G. (1998). The myth of rational research. *British Educational Research Journal*, 24(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/0141192980240203>
- Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. T. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? - Om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogiske grunnbegreper. I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121-146). Fagbokforlaget.
- Townsend, A. (2014). Weaving the Threads of Practice and Research. I F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila & A. Townsend (Red.), *Promoting Change through Action Research* (s. 7-22). Sense Publishers.
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattende og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>

- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2014). *Democratising Knowledge in University Teacher Education Through Practice-Based Methods Teaching and Mediated Field Experiences in Schools and Communities*. University of Washington Center for the Study of Learning to Teach in Practice.
- Zeichner, K. & Sandoval, C. P. (2013). *Venture Philanthropy and Teacher Education Policy in the US: The Role of the New Schools Venture Fund*. American Educational Research Association.