

Lærerens profesjonskunnskap i historisk perspektiv

av Arve Mathisen

Integrating thought with action effectively has plagued philosophers, frustrated social scientists, and eluded professional practitioners for years. It is one of the most prevalent and least understood problems of our age (Argyris & Schön 1974:3).

Lærerens profesjonskunnskap har tradisjonelt vært delt i to hovedområder; kunnskap som teori og kunnskap som praksis. Teoridelen inneholdt gjerne fagkunnskap, fagdidaktisk kunnskap og pedagogisk teori. Lærerens praktiske kunnskap ble forstått knyttet til begreper som taus kunnskap, praksisfellesskap og intuisjon. Mens lærerens kunnskap tidligere ble avgrenset til en slik todeling yrkeskompetansen, er bildet etter hvert blitt mer sammensatt. Læreren befinner seg på mange måter i senteret for kunnskapssamfunnets 'kryssild', og det er blitt mer og mer vanskelig å bestemme grensene for lærerprofesjonens kunnskap eller yrkesmessige kompetanse (Hjort & Weber 2004:7). Kunnskap forstås ikke lenger primært som et kunnskapsinnhold eller situert praksis, men gjelder i like stor grad kulturelle og globale forhold så vel som kunnskapens transformativ og identitetsskapende aspekter.

Et innsyn i den historiske bakgrunnen knyttet til læreryrkets kunnskapsmessige utfordringer vil kunne gi en utvidet forståelse for dagens problematikk. I denne korte presentasjonen av noen karakteristiske trekk ved det historiske bakteppet for lærerens profesjonskunnskap gis først en sammenfattet presentasjon av profesjonsbegrepet. Kunnskapens sentrale betydning for profesjonene belyses kort og settes i relasjon til lærerens profesjonskunnskap. Deretter presenteres en skisse over ulike historiske tilnærminger til lærerprofesjonenes kunnskap de siste hundre årene.

Profesjonsbegrepets opprinnelse og status

Profesjonsbegrepet har en lang historie¹, men opphavet til begrepet slik det brukes innenfor profesjonsstudier forbindes gjerne med amerikansk sosiologi i første halvdel av det 20. århundret. En av de første sentrale profesjonsteoretikere var den funksjonalistisk orienterte sosiologen Talcott Parsons som hevdet at profesjonenes primære kjennetegn var det nyttige

¹ Eliot Freidson peker på at betegnelsen *profession* allerede fra 1500-tallet ble brukt både som betegnelse på de opprinnelige universitetsutdannede gruppene, leger, jurister og prester, men at ordet også kunne brukes om ethvert yrke (Freidson 1986:22).

samfunnsoppdraget de utførte. Parsons tolkning av profesjonene er knyttet til et av sosiologiens opprinnelige grunnspørsmål: hvordan forstå og motvirke de sosiale konsekvensene av tradisjonssamfunnets oppløsning? (Krejsler 2005:341). Slik ble profesjonene innenfor tidlig funksjonalistisk sosiologi i USA fremhevet som et av det moderne samfunnets 'bindemidler'. Dette tilkjente profesjonene en særegen stilling i samfunnet. De representerte i følge Parsons *the common good* til forskjell fra aktørene på det økonomiske markedet som ble drevet av *self-interest* (Ibid:342). Parsons hevdet at det eksisterte et *cultural and social psychological relationship* mellom profesjonene og samfunnets organisering (Sciulli 2005:932) I tråd med denne forståelsen av profesjonenes stilling ble deres yrkesutøvelse knyttet til bestemte kriterier. De viktigste elementene i disse kriteriene var at profesjonene baserte sin virksomhet på en praktisk-teoretisk kunnskapsbase, på bestemte etiske normer og at det råder en stor grad av autonomi og faglig autoritet innenfor profesjonen (Freidson 1986:28). Dette betyr at profesjonene for en stor del selv utvikler, avgrensner og forvalter sin kunnskap og sine etiske retningslinjer. Da kravet om en faglig og kunnskapsmessig autonomi ikke kunne tilfredsstilles for yrkesgrupper som for eksempel lærere og sykepleiere ble disse innenfor en funksjonalistisk profesjonsforståelse betegnet som semi-profesjoner (Etzioni 1969). Dette var yrkesgrupper som bygget sin kunnskapsbase på kunnskap utviklet utenfor profesjonen selv.

Talcott Parsons profesjonsmodell ble snart møtt med kritikk. For det første var denne forståelsen av profesjonene utpreget rasjonalistisk og ga derved et forenklet bilde av profesjonenes virksomhet. For det andre var modellen blind for profesjonenes maktposisjon i samfunnet og de interessekamper profesjonene utkjempet for å beholde og forsterke sine posisjoner. En rekke forskere fra 1960-tallet og fremover fokuserte på profesjonenes politiske og økonomiske innflytelse (Abbott 1988, Freidson 1986). Kort sagt var man tidligere opptatt av profesjonenes tjenesteytende funksjon, mens man nå var orientert mot det motsatte, de rettigheter og privilegier profesjonene tok til seg. Disse forskerne, som for en stor del tilhørte en ny-weberiansk tradisjon, frisatte profesjonsbegrepet fra alle 'essensielle' kjennetegn. De benektet at profesjonene hadde noe annet definisjonsgrunnlag enn at de utgjorde *expert occupations* på linje med en rekke andre yrkesgrupper (Sciulli 2005:917). Innenfor denne tilnærmingen til profesjonene mistet følgelig både ideen om en autonom kunnskapsbase og differensieringen mellom egentlige profesjoner og semi-profesjoner sin betydning. Forståelsen av profesjonene som nødvendige og konstruktive samfunnsaktører ble definitivt utfordret. Kritikken av profesjonsbegrepet må ses i sammenheng med en generell oppløsning

av essensialistiske definisjonsformer og en tiltagende forståelse for maktproblematikken. Michael Eraut uttrykker situasjonen slik: *The professions are a group of occupations the boundary of which is ill-defined* (Eraut 1988:1).

På tross av profesjonsbegrepets udefinerbare status er det visse egenskaper ved profesjonene som tenderer til å komme i forgrunnen. Ironisk nok sammenfaller disse ikke sjelden med Parsons fremhevelse av kunnskap, etikk og relasjonen til samfunnet i stort. I særdeleshet fremheves kunnskap som både betingelse og kjennetegn for profesjonene. Keith Macdonald peker på at profesjonene fikk sin utforming på bakgrunn av en frigjøring og selvstendigjøring av selve kunnskapsfeltet²: *Professions became possible only when knowledge emerges as a socio-cultural entity in its own right* (Macdonald 1995:157). Likeledes trekkes ofte profesjonskunnskapen frem som det viktigste kjennetegnet på en profesjon (Brusling 2001:114). Kunnskapens betydning og funksjon anerkjennes innenfor både kritiske og mer klassiske holdninger til profesjonsbegrepet:

Both apologists for, and critics of, the professions have been united in stressing the importance of a profession's knowledge base (Eraut 1988:14).

Læreryrkets tilknytning til profesjonsbegrepet er på ingen måte entydig. Yrket selv har eksistert lenge før profesjonsbegrepet ble tatt i bruk, og konfrontert med ulike kriterier for profesjonalitet kommer som regel læreryrket dårlig ut: *lærere skårer lavt på de formelle profesjonskriteriene* (Sundli & Ohnstad 2003). Yrket har liten autonomi, udefinert kunnskapsbase (Hiebert m.fl. 2002), har få privileger og relativt lav status. Enkelte har direkte gått i mot å tilkjenne læreryrket profesjonsstatus (Burbules 1991). Likevel finnes det en bred tradisjon for å betegne læreryrket som profesjon (Brusling 2001). I tråd med skoleutviklingen det siste tiåret har likevel profesjonsbenevnelsen stadig oftere blitt knyttet til læreryrket (Jedemark 2006:31). Særsilt fremheves kunnskapens rolle som viktig for læreryrkets tilknytning til profesjonsbegrepet (Brusling 2001:114).

Profesjonsbetegnelsen på læreryrket er i dag spesielt relevant i sammenheng med den økede fokuseringen på kompetansebegrepet. Lærerne forventes å forholde seg til bestemte samfunnsmessige rammer og målsetninger samtidig som det skal utøves både skjønn og kunnskapsmessig kreativitet innenfor disse rammene. I NOU 2003:16 angis lærerens profesjonskunnskap gjennom fem grunnleggende kompetanser:

² Macdonald knytter dette til vitenskapens fremvekst og kirkens gradvise tap av kunnskapsautoritet fra renessansen og fremover (Macdonald 1995:157-9).

... faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse (NOU 2003:16 §23.5).

En slik beskrivelse av profesjonskunnskapen er orientert mot både fag- og ferdighetsområder læreren skal mestre. Kompetansebegrepet har blitt knyttet til en internasjonal læreplanstrend i retning av større målstyring kombinert med lokal frihet når det gjelder undervisningens innhold og metode (Jedemark 2006:5).

Forskning på lærerens profesjonskunnskap

Forskningen knyttet til lærerens profesjonskunnskap utgjør i dag et bredt og sammensatt fagfelt, med innfallsvinkler så forskjellige som politisk økonomi (Persson 2005), etikk (Carr 2000), taus kunnskap (Sternberg & Hovrath 1999) og lærerens emansiperende transformasjon (Lieberman 1999). Likevel er det tre standpunkter som forener store deler av denne forskningen. Det hersker relativt bred enighet om at lærerens kunnskap er kompleks, handlingsorientert og rommer elementer av teoretisk kunnskap (Calderhead 1988:8, Sachs 2003:8, Squires 2004:342). I en artikkel om lærerens profesjonsmessige kunnskap karakteriserer Lee Shulman dette slik:

A profession is always a form of highly complex and skilled practice. But what makes it a profession is not the complexity of skills alone. A profession is a practice whose agents claim is rooted in bodies of knowledge that are created, tested, elaborated, refuted, transformed, and reconstituted in colleges, universities, laboratories, and libraries (Shulman 2004:531).

Mens tidligere forskning primært fokuserte på problematikken omkring pedagogisk teori og praksis, er oppmerksomheten omkring temaets kompleksitet blitt større de senere årene. Det er likevel liten tvil om at utfordringene knyttet til integrasjonen av profesjonskunnskapens teoretiske og praktiske elementer tilhører fagfeltets kjerneproblematikk. Thomas Kroksmark skriver representativt om to ulike kunnskapsnivåer som til sammen utgjør lærerens kunnskapsmessige kompetanse:

Den ena är av praktisk karaktär, det är en s.k. *i-kunskap*, som utmärks av en konkret handlingsnivå, kunskapen är i det här fallet i-att-undervisa. Den andra nivån är av teoretisk karaktär. Det är en s.k. *om-kunskap*, som utmärks av en teoretisk, vetenskaplig och reflekterande nivå, kunskap om-att-undervisa (Kroksmark 2000:66).

Å forene disse perspektivene på en fruktbar måte utgjør en vesentlig utfordring for profesjonene, både i forhold til arbeid og utdanning. Et hovedankepunkt fra NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006 var manglende integrasjon av teori og praksis:

Mangelen på sammenheng er også tydelig i beskrivelsen av teori og praksis, som ser ut til å foregå i ulike kretsløp. Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt (NOKUT 2006:4).

Et sentralt spørsmål i forbindelse både med lærerutdanning og yrkesutøvelse gjelder hvordan de to dimensjonene kan samvirke og befrukte hverandre.

Geoffrey Squires har påpekt at det har vært en tendens til at forskningen har fokusert enten på de teoretiske aspektene av lærerens profesjonskunnskap eller på praksis. Slik har det oppstått en unødige dikotomisering innenfor fagfeltet. Den eksisterende litteraturen om profesjonskunnskap kan i følge Squires grovt deles i to kategorier (Squires 2005:128). Den ene tar utgangspunkt i en historisk og sosiologisk analyse og konkluderer gjennomgående med at profesjonene opererer ut fra distinkte kunnskapsbaser, men sier lite om denne kunnskapens karakter. Den andre tradisjonen er psykologisk orientert og fokuserer på *the fine detail of situational perception, interpretation and decisionmaking, and the processes by which novices turn into experts* (ibid). Begge retningene mangler i følge Squires tilstrekkelig differensierte begreper for å kunne studere profesjonskunnskap på en tilfredsstillende måte, og han peker på at det har oppstått en ufruktbar oppdeling som splitter denne kunnskapen i en vitenskapelig - og en kunst-komponent.

I det følgende gis et kort overblikk over synet på lærerens profesjonskunnskap slik den har utviklet seg gjennom det 20. århundret. Dette gjøres ved å trekke frem representative eller viktige bidrag til fagfeltets utvikling.

John Dewey om lærerens profesjonskunnskap

Et tidlig eksempel på en mer helhetlig fremstilling av lærerens profesjonskunnskap kommer fra John Dewey i artikkelen *The relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* fra 1904. Her pekte Dewey på at både undervisningens 'teknikk' og den teoretiske kunnskapsbasen var nødvendige komponenter i lærerens kunnskapsbase:

Two controlling purposes may be entertained so different from each other... the necessary tools of their profession; control of the technique of class instruction and management; skill and proficiency in the work of teaching. ... On the other hand ... real and vital theoretical instruction; the knowledge of subject matter and of principles of education (Dewey 1965:142).

I denne artikkelen skilte Dewey mellom to modeller for lærerens profesjonelle læring. På den ene siden finnes *the apprenticeship approach* som bygget på tradisjon, imitasjon og mestring

av det håndverksmessige ved yrket. På den andre siden fremhevet Dewey idealet om *the laboratory view* hvor læreren utviklet sin kunnskap med en forskende grunnholdning (Shulman 2004:524). Gjennom en eksperimenterende og forskende tilnærming til praksis kunne læreren utvikle nye kunnskaper som samtidig, i følge Dewey, ble både mer reelle og mer vitale, sammenlignet med den tilbakeskuende tradisjonsmetoden. Under sitt engasjement for *The Laboratory School* ved universitetet i Chicago var Dewey opptatt av at lærerne der skulle få mulighet til å oppdatere sin vitenskapelig orienterte fagkunnskap og inviterte jevnlig forskere eller andre spesialister til lærerkollegiet (Bohnsack 2005). Likeledes fremhevet Dewey gang på gang betydningen av at læreren utviklet sin evne til egen tenkning og refleksjon (Dewey 1997:9).

Deweys forståelse av lærerens kunnskap gjaldt også andre dimensjoner enn teori/praksis og vitenskap/håndverk. Både i *How We Think* (Dewey 1997:29, 43), som primært er en skoleringsbok i pedagogisk refleksjon for lærere, og i *Democracy and Education* (Dewey 1997:46) var Dewey opptatt av refleksjonens og kunnskapens forankring i vanestrukturer. Dewey anså utviklingen av *active habits* som en integrert del av kunnskapsprosessen. Habit ivaretok det pragmatiske idealet om kontinuitet, og gjennom sin kroppslige tilknytning bidro habit til å overvinne en dualisme som skilte det mentale fra kroppen.

Lærerens kunnskap kan hos Dewey ikke forstås uten å trekke inn et samfunnsmessig og demokratisk perspektiv. Demokratiet var for Dewey både premissgiver for og avhengig av læring og kunnskapsutvikling:

Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder (Dewey 1997:99).

Prinsippet om kunnskapens forankring i demokratiske prosesser hos Dewey lokaliserer den i et nettverk av relasjoner og gir den samtidig et etisk fundament. Lærerens kunnskap i Deweys pedagogiske tenkning kan således forstås som en kompleks samvirkning langs flere dimensjoner. Den er kroppslig forankret, avhengig av tenkende refleksjon og utspiller seg i en vev av samfunnsmessige relasjoner. Dewey distanserer seg fra tradisjonslæring og fra et kunnskapssyn som vil gi læringens tause komponenter prioritet, selv om han anerkjenner disses betydning i et helhets- og kontinuitetsperspektiv.

Kognitiv orientering og målstyring av læreren

Med 'sputniksjokket' og en generell kognitivisering av både pedagogikk og psykologi videre utover i det 20. århundret ble lærerens kunnskap forstått mer avgrenset. Et eksempel på en slik tenkning er Wolfgang Brezinkas *Philosophy of Educational Knowledge*. I en empirisk-analytisk tilnærming opererer Brezinka med tre typer eller klasser pedagogisk kunnskap:

These classes of pedagogical knowledge are scientific, philosophical and practical. These three forms of knowledge have different bases and serve different purposes: none can be replaced by another (Brezinka 1992:25).

Lærerens rolle er for Brezinka i hovedsak knyttet til det praktiske feltet og nesten utelukkende underordnet kunnskapsmessig instruksjon fra ekstern vitenskapelig og filosofisk virksomhet. Den praktiske kunnskapen var for Brezinka av blandet deskriptiv-normativ natur og skulle primært foreskrive læreren hans eller hennes konkrete undervisningsmessige handlinger (Ibid:215). Riktignok anerkjenner Brezinka nødvendigheten av lærerens egne refleksjoner, men ser formelle studier (Ibid:231) og reseptivitet for normative instruksjoner (Ibid:224) som lærerens fremste kunnskapsressurs. Sammenlignet med Dewey syn på lærerens kunnskapsprosesser representerer Brezinka en asymmetrisk holdning. Læreren fremstilles som primært mottagende og mindre egenaktiv. Kunnskapen, også dens praktiske side, har først og fremst en mental funksjon. Det flerdimensjonale i Deweys kunnskapsforståelse har gjennomgått en kognitivt og normativt orientert reduksjon hos Brezinka. I utdanningspolitisk sammenheng er det ikke uvanlig å operere med et tilsvarende forenklet bilde av lærerens kunnskap. I Brezinkas pedagogiske tenkning fremstår som et eksempel på den målstyringsorientering som de siste tiårene har preget mange vestlige lands utdanningspolitikk (Ball 1994, Dale 1999).

Praksis i fokus

Etter en tid med overveiende kognitiv tilnærming til profesjonskunnskapen ble flere og flere forskere oppmerksomme på utilstrekkeligheten ved reduksjonistiske kunnskapssyn. Betydningen av de praktiske, personlige og etiske aspektene ved lærerens yrkesutøvelse kom igjen på dagsordenen. Den kognitive og mer positivistisk orienterte forståelsen av profesjonskunnskapen ble etter hvert erstattet av en verdsettelse og fremhevelse av praktikerens. Fra 1968 og noen år fremover skrev Joseph Schwab flere artikler om *the practical* hvor han argumenterte for at teori på en uheldig måte fullstendig hadde dominert praksis, særskilt innenfor læreplansfeltet (Schwab 1978). Schwab var kritisk både til store

deler av den pedagogiske forskningen og til læreplanteorien som han mente forsøkte å applisere teoretiske løsninger på et grunnleggende praktisk område (Shulman 2004:428).

I en artikkel fra 2001 trekker Fred Korthagen frem en rekke forskere som på 70- og 80-tallet som holdt praksis for å være den viktigste komponenten i lærerens profesjonskunnskap (Korthagen 2001). Bakgrunnen for store deler av denne forskningen var fremkomsten av studier som konkluderte med at den teoretiske kunnskapen fra lærerutdanningen kom til kort i forhold til de yrkesmessige utfordringene i arbeidslivet. Det ble også fremhevet hvordan en mer praksisorientert læringsform rustet studentene bedre til sine yrker. Resultatet av denne utviklingen var at teoretisk kunnskap i stor grad ble underordnet praksis og praksisfellesskapet. De teoretiske kunnskapsaspektene ble ansett som uvesentlige, og en sterk praksisorientering oppsto innenfor store deler av profesjonsforskningen. Donald Schöns 'reflekterende praktiker' og Lave & Wengers 'situerte læring'/'praksisfellesskap' tilhører denne praksisrettede nyorienteringen (Schön 2003, Lave & Wenger 1991, Wenger 2004). I ettertid kritiserer Ivor Goodson den ensidigheten som oppsto gjennom: *the embrace of 'practice' as a fundamentalist mantra defining forms of professional knowledge and professionalism* (Goodson 2003:4).

Lee Shulmanns '*pedagogical content knowledge*'

Nyere forskning har på ulike måter tilstrebet å restituere profesjonskunnskapens teoretiske og vitenskapelige komponenter uten å gi slipp på betydningen av praksis. Et sentralt bidrag til forståelsen for lærerens sammensatte kunnskapsbase kom fra Lee Shulman i 1986. Han skapte begrepet *pedagogical content knowledge* (Shulman 2004:203) som ikke bare representerte kunnskap om fag, læreplan, elever, pedagogisk kontekst, men også en praktisk innsikt og kyndighet i transformasjonen av disse kunnskapene til konkret pedagogisk handling:

pedagogical content knowledge ... represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction (Bullough 2001:655).

Ved siden av denne spesifikke pedagogiske profesjonskunnskapen satt Shulman lærerens *subject knowledge* og *curricular knowledge*. *Curricular knowledge* er hos Shulman et mindre normativt begrep enn det norske læreplankunnskap, og inneholder didaktiske, metodiske og tverrfaglige elementer i tillegg til den rene fagplankunnskapen. Dette er en kunnskap som læreren må bruke for å orientere seg innenfor det tilfanget av utstyr, opplegg, prosjekter osv.

som det kan trekkes vekslers på i undervisningen. Shulman vektla betydningen av pedagogisk refleksjon innenfor alle de tre kunnskapsområdene. Likeledes sondret han mellom de ulike kunnskapsformene *propositional knowledge, case knowledge and strategic knowledge* innenfor hvert område (Shulman 2004:205). Slik fremsto en relativt kompleks beskrivelse av lærerens profesjonskunnskap.

I en artikkel fra 1998 utvider Shulman sin forståelse av lærerprofesjonenes kunnskapsbase ytterligere og hevdet at profesjonene er karakterisert av følgende seks kvaliteter:

- the obligations of service to others ... ;
- understanding of a scholarly or theoretical kind;
- a domain of skilled performance or practice;
- the exercise of judgment under conditions of unavoidable uncertainty;
- the need for learning from experience as theory and practice interact; and
- a professional community to monitor quality and aggregate knowledge (Shulman 2004:530).

Her forenes etiske, samfunnsmessige, teoretiske og praktiske kunnskapselementer i en helhetlig beskrivelse av lærerens profesjonskunnskap. Disse seks punktene står i et visst spennings- eller motsetningsforhold til hverandre, et poeng Shulman fremhever når han anerkjenner motsetningen mellom teori og praksis som både fruktbar og nødvendig for en forståelse av profesjonenes kunnskapsmessige utfordringer. Shulman peker på hva han kaller begynnelsen av en *new era for professional education* der det vil råde en likeverdighet mellom alle de seks kunnskapsområdene knyttet til profesjonene (Shulman 2004:543). Slik tegner han et bilde der fruktbare spenninger kan få eksistere mellom individuell bedømmelse og fellesskapets normer, mellom teori og praktiske ferdigheter, mellom etisk forpliktelse og yrkesutøvelsens uforutsigbarhet. Likevel fremstår Shulmans forståelse av lærerens profesjonskunnskap som primært beskrevet ut fra det samfunnsmandat læreren må forholde seg til. I mindre grad er det tatt hensyn til de muligheter og begrensninger som kan knyttes til lærerens konkrete kunnskapsvirksomhet.

Avslutning

Denne presentasjonen av representative historiske bidrag til forståelsen av lærerens profesjonskunnskap viser til en generell trend som utvider og oppløser tradisjonelle dikotomier og kunnskapsgrenser. Både selve profesjonsbegrepet og tenkningen omkring profesjonskunnskapen fremstår i dag som vanskelig definerbare og avgrensbare. Samtidig er

både profesjonsbetegnelsen og -kunnskapen gjenstad for økt oppmerksomhet i sammenheng med de utfordringer skole og lærerutdanning står overfor.

John Dewey fremstår som forut for sin tid med en helhetsorientert pragmatisk tilnærming til lærerens kunnskap. Ellers har store deler av det 20. århundret vært preget av ulike ensidige kunnskapsforståelser som satt tydelige grenser for lærerens gyldige kunnskap. Lee Shulmans bidrag til en fornyet og utvidet innsikt i lærerens profesjonskunnskap representerer en mer helhetlig tilnærming til teoretiske, praktiske og sosiale aspekter av kunnskapen. Men heller ikke her er skrittet tatt helt ut slik at kunnskapens kulturelle, globale, transformative og identitetsskapende aspekter er inkludert. Disse temaene vil forskning og teoriutvikling innenfor lærerens profesjonskunnskap måtte bearbeide videre.

Litteratur

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argyris, Chris, Schön, Donald A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, Steven (1994). *Education reform: A critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bohnsack, Fritz (2005). *John Dewey - ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (1992). *Philosophy of educational knowledge, an introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brusling, Christer (2001). *Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I kvernbekk, tone: Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bullough, Robert V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education* 17.
- Burbules, N. C., Densmore, K (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, Vol. 5(1): 44-63.
- Calderhead, James (1988). *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.
- Carr, David (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Dale, Roger (1999). Specifying globalisation effect on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of curriculum studies*, 14(1).
- Dewey, John (1965). *The relation of theory to practice in education*. I Borrowman, M. L. (ed.), *Teacher education in America: A documentary history* (pp. 140-171). (publ. 1904). New York: Teachers College Press.
- Dewey, John (1997). *How we think*. Mineola, New York: Dover.
- Dewey, John (1997). *Democracy and education, an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Eraut, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.

- Freidson, Eliot (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodson, Ivor (2003). *Professional knowledge, professional lives, studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Hiebert, James, Gallimore, Ronald, Stigler, James W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, Vol. 31(5): 3–15.
- Hjort, Katrin, Weber, Kirsten (2004). *Hvad er værd at vide om professioner?* I Hjort, Katrin (red.): De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser. Fredriksbjerg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jedemark, Marie (2006). *Lärautbildningens olika undervisningspraktiker: En studie av lärautbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Korthagen, Fred A.J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001*.
- Krejsler, John (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49(4): 335-357.
- Kroksmark, Thomas (2000). *Didaktik och lärares yrkeskunskap i Alerby, Eva m. fl. (2000): Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean, Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, Ann, Miller, Lynne (1999). *Teachers - transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- MacDonald, Keith (1995). *The sociology of the professions*. London: Sage.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, del 1: Hovedrapport. http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf(hentet 12.06.2007).
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke - forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Persson, Magnus (2005). *Continuing professional development and networking in Europe*. In Alexandrou, Alex, et al.: *The continuing professional development of educators: emerging European issues*. Oxford: Symposium Books.
- Sachs, Judyth (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schwab, Joseph J. (1978). *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, Donald A. (2003). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. London: Ashgate.
- Sciulli, David (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, Vol. 53(6): 915-942.
- Shulman, Lee S. (2004). *Those who understand, knowledge growth in teaching*. In Shulman, Lee S. , Wilson, Suzanne M. *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee S. (2004). *Theory, practice, and the education of professionals*. In Shulman, Lee S. , Wilson, Suzanne M. *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee S. (2004). *Joseph Jackson Schwab (1909-1988)*. In Shulman, Lee S. , Wilson, Suzanne M. *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Squires, Geoffrey (2004). A framework for teaching. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52(4).
- Squires, Geoffrey (2005). Art, science and the professions. *Studies in Higher Education*, Vol. 30(2).
- Sternberg, Robert J., Horvath, Joseph A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice, researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sundli, Liv, Ohnstad, Frøydis Oma (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.