

Av Gudrun Sælen
Halmrast* og
Bergljot Østerås*

Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen

**Gudrun Sælen
Halmrast**
Høgskolen i Hedmark,
Norge.
E-post: gudrun.
halmrast@hihm.no

Bergljot Østerås
Høgskolen i
Hedmark, Norge.
E-post: bergljot.
osteras@hihm.no

*Gudrun Sælen
Halmrast og Bergljot
Østerås er likeverdige
forfattere.

Sammendrag

Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis og er særlig knyttet til profesjonsdannelse.

Som pedagogikk-lærere i utdanningen er vi opptatt av å legge til rette for undervisningssituasjoner som gir mening for studentene. Vår praksis er fundert i ulike perspektiver på danning, og skjer innenfor noen didaktiske rammer som gir føringer for undervisningen. For å bli mer bevisste på de pedagogiske danningperspektivene vi er en del av, har vi sett på hvordan analyse av praksisfortellinger kan åpne opp for og invitere studentene inn i danningprosesser. Vi diskuterer våre inntrykk og erfaringer med denne læringsstrategien ut fra to teoretiske hovedperspektiver på danning og i forhold til de overordnede samfunnsmessige rammene undervisninger opererer innenfor. Den etiske dimensjon er også sentral i artikkelen.

Summary

Preschool teacher education

Preschool teacher education takes place in the meeting place between theory and practice and is in particular related to professional training. As instructors in pedagogy within education, we are committed to facilitating teaching situations that are meaningful to students. Our practice is grounded in different perspectives on education and occurs within a didactic framework that provides guidelines for teaching. To increase knowledge about the pedagogical perspectives we use, we have looked at how shared reflection on practical situations can open up and invite students into the bildung process. We discuss our impressions and experiences with this learning strategy based on two main theoretical perspectives on bildung and in relation to the overall societal framework in which teachings operates. The ethical dimension is also central to the article.

Innledning

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning og må forholde seg til ulike sentrale styringsdokumenter, blant annet i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (KD, 2011b), *Nasjonalt forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (KD, 2012a) og *Nasjonale*

retningslinjer for barnehagelærerutdanning (KD, 2012b). I alle dokumentene fremheves dannelsesbegrepets aktualitet. Dette er i tråd med det sterke fokus dannings har hatt i diskusjoner rundt høyere utdanning i senere tid. Debatten om dannings fikk ny aktualitet gjennom Dannelsesutvalget som ble nedsatt i 2007. Noe av utvalgets mandat var å se på hvordan akademisk dannelse blir ivaretatt i de ulike studier. Sluttokumentet uttrykker et ønske om å stimulere til videre offentlig debatt om norsk utdanningspolitikk, men også å skape lokale diskusjoner om hvordan lærestedene kan ivareta sitt ansvar for samfunnsbygging og demokratisk dannelse. Slik ønsket utvalget å styrke dannelsesaspekter og -perspektiver på alle gradsnivåer (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009). Universitets- og Høgskolerådet fulgte opp drøftingene fra Dannelsesutvalget og nedsatte en arbeidsgruppe som skulle hente fram gode eksempler på «hvordan dannelse ivaretas i universitets- og høyskolesektoren» (UHR, 2011, s. 4). Arbeidsgruppen kom med flere anbefalinger. Vi har spesielt merket oss at rapporten uttrykker et ønske om større fokus på dannelseselementer i profesjons- og yrkesutdanningene. Utvalget konkluderer blant annet med en anbefaling om å «fortsette debatten i utdanningen, både med tanke på hva man forstår med begrepet, og hvordan det kan synliggjøres og integreres i utdanningene» (ibid. s. 39). Å tenke seg en utdanning uten dannings er vanskelig. Det blir derfor meningsløst når Universitets- og Høgskolerådet bruker integreringsbegrepet i denne sammenheng. Bevisstgjøring og synliggjøring er på sin plass fordi det er viktig å få fram hvordan didaktiske valg og ulike syn på læring og utvikling påvirker dannelsesprosessen. Dessuten kan dannelsesbegrepet belyses ytterligere ved å se på hvilke refleksjoner som kommer fram i felles drøftinger på ulike praksiserfaringer. Endringer i formålsparagrafen i *Lov om barnehager* (KD, 2011a) framhever dannings som et betydningsfullt begrep i barnehagen. For å bli bevisst på hva dannings er for barna må studentene i sin egen utdanning diskutere og reflektere over hva dannings kan være i et profesjonsperspektiv og hva det kan være for dem personlig (Straume, 2011). Stortingsmelding 24 om *Framtidens barnehage* (KD, 2013) understreker også dannelsesbegrepets plass i framtidens barnehage og skriver at dannings er en «... kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon» (s. 68).

Etter flere års forsknings- og utviklingsarbeid på bruk av praksisfortellinger i undervisningen og etter at dannelsesbegrepet har fått ny aktualitet både i barnehagen og i profesjonsutdanningen blir det stadig viktigere for oss å forstå vår undervisningspraksis ut fra et dannelsesperspektiv. Det understrekes også i de nasjonale retningslinjene for den nye barnehagelærerutdanningen at pedagogikk særlig skal bidra til studentenes dannelsesprosesser, «personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etisk refleksjon.» (KD, 2012b, s. 10). Vi oppfatter denne føringsen slik at dette langt på vei er et forsøk på å definere mer konkret hva dannings er. Det blir da nødvendig å se på gode arbeidsmåter for å få dette til. I denne sammenheng har vi stilt oss spørsmålet: Hvordan kan dannings bli forstått i barnehagelærerutdanningen, særlig knyttet til analyse av praksisfortellinger som læringsstrategi? Vi anser faglige møter mellom studenter og lærere som sentrale innenfor det sosio - kulturelle læringsperspektivet som vi mener skal kjennetegne profesjonsutdanningen. Her er praksis et integrerende element (Bakke, et al., 2011; Forfatter 1, 1 og medforfatter, 2011). Diskusjonen i artikkelen er derfor et

forsøk på å synliggjøre danning som en praksisnær og kontekstavhengig prosess som skjer i sosiale relasjoner innenfor en didaktisk sammenheng.

Vår forståelse av dannelsesbegrepet har elementer både fra det filosofiske postmoderne dannelsesbegrepet hos Lars Løvlie og det didaktiske moderne dannelsesbegrepet hos Wolfgang Klafki. Gjennom et forsøk på å gripe og begripe danning som bevegelse, prosess og transformasjon, men også som en del av en didaktisk og kulturell sammenheng, ønsker vi å gi dannelsesbegrepet et mer konkret innhold. Vi vil understreke at det er vår forståelse av danning og våre refleksjoner på egen praksis som kommer fram i diskusjonen. I arbeidet med artikkelen har vi gjennom andres tekster møtt både begrepet dannelse og danning med noe varierende innhold. I denne sammenheng har vi valgt å bruke begrepene om hverandre med samme overordnede betydning.

Analyse av praksisfortellinger i praksismøtene

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning med obligatoriske praksisperioder i barnehagen. Fortellinger fra praksis er utgangspunkt for arbeidskrav knyttet til disse periodene. I analysen av praksisfortellinger er samtalen sentral. Samtalen foregår i møte mellom praksislærere, studenter og pedagogikk lærere. Her legger studentene fram observasjoner fra sin praksis i barnehagen formulert som subjektive fortellinger (Fennefoss & Jansen, 2004). Poenget med å bruke fortellingen er å få fram erfaringer som kan berøre og sette i gang felles refleksjoner (Bruner, 2006; Czarniawska, 2004; Horsdal, 2012). De faglige drøftingene følger en bestemt strategi hvor studentene og lærerne sammen analyserer fortellingen ut fra noen spørsmålskategorier hvor faglige kunnskaper, handlingsalternativer og overføringsverdi er sentralt. Det legges altså til rette for et fellesskap med utgangspunkt i praksis, slik praksis er opplevd og gjenfortalt. Studentens erfaring og egen analyse vil her møtes av andres erfaringer og refleksjoner. I det ligger muligheten for nye erfaringer, nye perspektiver og ny forståelse. Særlig de motsetningsfylte samtalen gir mulighet for en dypere forståelse (Forfatter 1,2 og medforfatter, 2013). Bakhtin (2003) fremhever den flerstemte dialogen som et spenningsfelt mellom ulike utsagn. Samtidig foregår det en indre dialog hvor individet tenker og reflekterer i et forsøk på å skape mening. Gadamer (2003) er også opptatt av samtalen. Han hevder at ny innsikt oppstår når er erfaring møter noe fremmed og at det bare er en mulig måte å møte det fremmede på: gjennom samtale og dialog. Motargumenter og motstand har en veivisende kraft til nye forståelser. Et utsagn fra en av studentene kan beskrive dette:

I forhold til min praksisfortelling så fikk jeg ny kunnskap om hva for eksempel førskolelæreren i min fortelling kunne gjort annerledes. Ting som jeg ikke hadde tenkt på kom frem på møtet. Veldig lærerikt på sånne praksismøter, for da får vi flere syn og meninger på praksisfortellingen til hverandre . . . (2013).

Et dialektisk dannelsesbegrep

Det kan argumenteres for ulike dannelsesbegrep ut fra forskjellige historiske epoker og faglige disipliner, men uansett innfallsvinkel må begrepet danning undersøkes og debatteres

med tanke på hvordan det skal bli forstått i utdanningen og i profesjonsutøvelsen. Hvordan vi legger til rette for danningsprosesser i vår utdanningspraksis avhenger av hvordan vi hver for oss og sammen forstår danning og de prosesser som konstituerer danning hos den som danner seg. Siden vi arbeider innenfor en tydelig didaktisk tradisjon har vi valgt en av de mest markante didaktiske tenkere innenfor danningsteoretisk pedagogikk, Wolfgang Klafki, som utgangspunkt for å se nærmere på dannelsesbegrepet. Klafki (2011) videreutvikler det filosofisk åndsvitenskapelig perspektivet på danning, men samtidig er han sterkt kritisk til å objektivere begrepet i forhold til absolutte sannheter i betydningen ånd eller verdi. Han mener at erfaringer har en naturlig og viktig plass i all læring, men ikke uten at filosofiske betraktninger blir en del av erkjennelsesprosessen. Han har derfor heller ikke tiltro til en positivistisk forståelse av begrepet med vekt på empiri uten en dannelsesteoretisk forankring. Dette er i følge Klafki to retninger som indikerer et forfall i oppfatningen av hva danning er. Klafki har en dialektisk tilnærming som uttrykkes gjennom begrepet «den doble åpning» og «den kategoriale virkning» (ibid). Han mener at det gode eksemplet kan bidra til å åpne opp for innsikt i noen av de nøkkelpoblemer og utfordringer som til enhver tid vil være aktuelle i samfunnet, både i nære og mer fjerne relasjoner. Mennesket forstår verden og seg selv gjennom å kategorisere de fenomener som det stilles overfor. Den som danner seg er altså avhengig av et innhold som utgangspunkt for å skape mening. Tanken er at et bestemt innhold kan ha en pregende kraft.

Thoresen (2013) mener at Klafki har fanget opp «samtidens utfordringer i et dannelsediaktisk perspektiv» (s. 32), og hun etterlyser større interesse for hans tanker i en barnehagekontekst. Barnehagens tradisjoner bygger på lek, omsorg og utvikling. Vi har forståelse for at Klafki sin dannelsesdidaktikk har hatt lite gjennomslag i barnehagefilosofisk sammenheng. Hans dannelsesbegrep knyttes primært til læring og undervisning i skolen, og vi finner hans teoretiske perspektiver mere aktuelle for barnehagelærerutdanningen. Det er skolens didaktikk som er hans siktemål og han sier at det er bare i konfrontasjon med selve innholdet det blir mulig å planlegge å ta i bruk ulike metoder i undervisningen (Klafki, 1996). Tradisjonelt har utdanningens innhold vært bestemt innenfor det pensum som velges ut. Hva det kan være, bestemmes innenfor de rammer som er gitt i utdanningen, men påvirkes også av tilgang på forskningsbasert kunnskap, lærebøker og læreres egne preferanser. Det ligger mye makt i valg av pensumlitteratur, innhold og hvordan det blir presentert og undersøkt. I møte med det som kan framstå som sannheter om et felt eller et tema, må studenten utfordres til å reflektere og handle innenfor de faglige etiske krav profesjonen stiller.

I spenningsfeltet mellom det Klafki betegner som den objektive verden og personens integritet, konstituerer danning en formidlende verdi. Det vil si at danning skaper sammenheng, gir mening og er et bindeledd mellom individer som må bryte ut av sin individuelle ensomhet for å høre til i fellesskapet. Han beskriver dette som en kritisk-konstruktiv prosess knyttet til forholdet mellom subjektet og det kulturelle innholdet. Det kritiske er knyttet til to forhold i didaktisk tenkning: kritisk granskning av forholdet mellom skole og undervisning og hvilke samfunnsmessige og sosiale prosesser som påvirker disse. Et konstruktivt aspekt henviser til det praktiske forholdet, interessen for å handle, forme og forandre og må knyttes til de etiske dilemma vi står overfor i samfunnet til en hver tid.

Det kritisk – konstruktive uttrykkes i evne til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* som et overordnet mål for all undervisning (Klafki 2011). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet innebærer evne til å være deltakere i en rasjonell debatt der målet er å kunne påvirke ut fra klare meninger som er forankret og begrunnet i et demokratisk verdisyn. I sin omtale av Klafkis danningsteori peker Hohn på betydningen av at individet «settes i stand til å *skape* samfunnet gjennom samtale, refleksjon og samarbeid.» (Hohn, 2011, s. 169). Det er her snakk om å kunne ta andres perspektiver, være åpen for ulike argumenter, kunne se sammenhenger og ha evne til selvkritikk. Å skape handlingsrom for samtale, refleksjon og samarbeid er undervisningsinstitusjonens ansvar. De asymmetriske maktforholdene som tradisjonelt kjennetegner høyere utdanning gjør det derfor nødvendig å rette en spesiell oppmerksomhet mot hvordan vi ivaretar dette ansvaret.

Selv om også Klafki beskriver dannelse som en sosial prosess er det de didaktiske rammene og særlig innholdet og de overordnede målene som får den største oppmerksomheten i hans dannelsesteori. En annen innfallsvinkel kan være å rette oppmerksomheten mot det som skjer mellom mennesker som skal dele kunnskaper og individuelle erfaringer (Buber, 1992; Gadamer & Jordheim, 2003; Hellesnes, 1992; Lévinas, Aarnes, & Kolstad, 1993). Hellesnes (1992) mener at det er i møte med den Andre det kan skje en bevissthet om min egen forståelseshorisont. Det er i møte med andres forståelseshorisonter at individet kan prøve ut og reflektere over sin egen forståelse. Hellesnes beskriver hvordan ulike forståelseshorisonter blir en forutsetning for å forstå noe nytt. Det handler om å søke etter kunnskap i samspill med omgivelsene. Det krever en interesse, et engasjement og et ansvar i forhold til å se seg selv som en aktiv deltaker i møte med andre mennesker og omgivelser. Løvlie (2009) utvider møtet mellom jeg og den andre til møtet mellom individ og samfunn. Han er særlig opptatt av det han beskriver som «det postmoderne selv og den teleteknologiske kultur» (Løvlie, 2003a, s. 347). Gjennom begrepet *grensesnitt* beskriver han dannelse som veksling og overganger mellom selvet og kulturen, forstått som forvandling eller transformasjon. Grensesnittet representerer ikke noe konkret og avgrenset område, men kan heller beskrives som en form for bevegelse, prosess og - i dagens teknologiske samfunn- hypertransformasjon. Objektive verdier og innhold oppheves. Vi oppfatter at det her stilles spørsmål ved det Klafki omtaler som den objektive verden. En forståelse av at innhold og verdier oppheves kan også leses i kritikken av Klafkis solidaritetsbegrep. Den tyske pedagogikkprofessoren Giesecke mener kravet om solidaritet er et moralsk postulat (Giesecke 1998). I følge Giesecke kan Klafkis teori om å åpne opp for nøkkelproblemer forveksles med moraliserende oppdragelse. Det kan ikke være et dannelsesmål å være solidarisk med alle potensielt undertrykte. Han mener at solidaritet skal tematiseres, men at det i et pluralistisk samfunn er individets avgjørelse hvilke moralske verdier som skal godtas eller forkastes. Vi tolker ikke dette som et relativistisk syn i betydningen av at alt er like bra, men heller at det stilles større individuelle krav til den enkeltes kritiske refleksjon, personlige begrunnelser og en etisk ansvarliggjøring i forhold til begrunnelse for handlinger.

Selv om objektive verdier og innhold oppheves, mener Løvlie at det som skjer i grensesnittet er på samme tid både innhold og dannelse. Den teknokulturelle dannelse beholder forestillingene om humanitet, rettferdighet og frihet, ikke som substansielle og «objektive»

verdier, men som spørsmål og oppgave (2003a, s. 371). Her er ikke danning oppfattet som en formidlende verdi, men beskrives som relasjonell transformasjon og brudd. «Frambruddet av det nye skjer i åpningene mellom meg selv og de(t) andre. Ikke bare i spørsmålet, men også i protesten og opprøret.» (Løvlie, 1990, s. 13). Han beskriver danning som estetisk erfaring og praksis. Danning virkeliggjøres gjennom de praksiser individet er en del av, som deltakelse og kommunikasjon og den erfaring interaksjonen gir. Det kan beskrives som en skapende og forsøksvis samtale som frigjør subjektet fra subjektivitet ved å skape et ståsted utenfor den subjektive posisjonen.

Løvlie formidler en sterk tro på menneskets frihet og evne til selvbestemmelse i danningprosessen. Dannelse er uløselig knyttet til individet og individets frihet. Han er opptatt av at: . . . «autonomi eller selvbestemmelse både hører til elevens opprinnelige frihet og må samtidig formidles til henne» (2009, s. 35). Samtidig peker han på at «Danning forutsetter et menneske som identifiserer opplevelser, stemninger og beslutninger som sine egne, og som situert individ i forholdet til de andre» (2003a, s. 364). Individet er uløselig knyttet til ulike kontekster, og er alltid i relasjon til noe(n). Relasjonen står i sentrum og danningen går begge veier, også fra student til lærer. Det er i relasjonen danning utspiller seg.

Danning gjennom relasjonelle møter med et praksisnært innhold

Barnehagelærerens profesjonelle yrkesutøvelse ivaretas i ulike situasjoner hvor nærhet og samspill står i sentrum. Det unike i hver enkelt situasjon understrekes i Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011a). Her knyttes situasjonens unike krav til den sterke omsorgsforpliktelsen personalet bør ha. «. . . krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet for det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen (s. 29). Løvlie beskriver også det etiske ansvar som ligger i situasjonens unike krav (2009). Med bakgrunn i ideen om det autonome menneske og diskusjoner om hvilke vilkår vi gir individets rett til integritet og verdighet i pedagogiske situasjoner, peker han på lærerens ansvar. Han knytter ansvaret til det umiddelbare, å la seg berøre handle eller ikke handle ut fra et repertoar av erfaring og kunnskap, før det finner veien gjennom tanke og fornuft. En fintfølelse for menneskeverdet kan beskrives som takt og knyttes mer til kropp enn tanke. Her kan det etter vår mening skapes rom for individets frihet til å bli sett og forstått, men også utfordret innenfor fellesskapet.

Klafki vektlegger også et medmenneskelig ansvar i sitt danningperspektiv. Han sier: «. . . at den lærende formidlet via refleksjoner opplever seg som involvert og medansvarlig» (2011, s. 80). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet eksisterer her innenfor en etisk dimensjon som er begrunnet i spørsmålet om hva det er å være et ansvarlig menneske i et demokratisk samfunn. Hva dette vil si må studentene etter vår mening erfare gjennom sitt eget utdanningsløp. Det er utdanningens ansvar å legge til rette for at det kan skje. Studentene må i møte mellom teori og praksis få muligheter til å gjøre egne erfaringer som kan styrke og videreutvikle en opplevelse av å være innenfor en etisk fordring som er absolutt. Det vil gjelde i barnehagen, men også i situasjoner der studenten selv er i et asymmetrisk maktforhold. Den respekt som ligger i å gi den andre et rom og tid til å oppleve seg involvert og medansvarlig i en pedagogisk situasjon må komme frem gjennom de

muligheter vi gir studentene i det didaktiske opplegget og i det direkte møtet med hver enkelt student. Ved å utfordre ulike oppfatninger av hva det etiske ansvaret kan være i praktiske situasjoner med barn og andre voksne i profesjonsutøvelsen, mener vi ulike forståelser kan komme frem og bidra til en ny forståelse både hos student og lærer.

Som lærerutdannere er vi opptatt av at danning konstitueres på en sosial arena preget av undring, refleksjon og meningsutveksling. Vi legger også vekt på nærheten til praksisfeltet og studentenes egne opplevelser. Studentene tar oss med inn i et univers som er selvpålevd og erfart både med følelser, kropp og tanke. Dette er et univers der de identifiserer opplevelser, stemninger og beslutninger som sine egne. I følge Løvlie er det en forutsetning for danning (2009). For Klafki (2011) er innholdet sentrum for alle andre didaktiske valg. Et av hans spørsmål er da også hvilket faglig innhold som kan ha betydning for studenten både her og nå og i fremtiden. Det kan være et argument for å gå til praksis når innhold for refleksjon og samtale skal velges. Innenfor noen didaktiske rammer har studentene sin frihet til å velge erfaringer som de ønsker å formidle i praksismøte. Klafki mener at elevene må ha med seg en faglig horisont som er forskningsbasert, et objektivt innhold, som er kulturelt bestemt ut fra hva et samfunn til en hver tid mener er vesentlig. Det betyr imidlertid ikke at undervisningsprosessen betraktes som: «... formidling av forudgiven viden og fastlagte ferdigheter, men derimod som pædagogisk hjelp til elevens aktive læring, som «sokratisk læring»...» (ibid s. 168). Her kommer hans kritisk-konstruktive perspektiv på danning tydelig frem. Det er den sokratiske tilnærmingen vi ønsker å vektlegge i større grad i undervisningssituasjonene fordi vi mener det er helt sentralt i en dannelsesprosess.

Målet er å belyse erfaringer og opplevelser som kan være sentrale i profesjonsutøvelsen. Her ligger det muligheter for erfaringer hvor den enkelte student møter profesjonen og får en opplevelse av at 'noe åpnes'. Det vi opplever når vi sammen med studenter og andre lærere analyserer praksisfortellinger kan beskrives som berøring, undring, utprøving, motstand og oppdagelse. Å nøste opp i noe av det kommer fram betyr å gi slipp på noe annet, for her er et hav av muligheter som kan gi ny innsikt og føre til uro og ettertanke. Løvlie sitt bidrag i dannelsesdebatten har derfor vært vesentlig for å forstå de prosesser vi er i og er med på å skape. Møtene i dette faglige fellesskapet kan illustreres gjennom det Løvlie (2011) beskriver som grensesnittet. I følge Løvlie vender grensen to veier hvor det både forener og atskiller. Det å åpne seg for en profesjon krever at studenten må ha kunnskap om hva dette kan være, men også bli en del av prosesser mellom selvet og kulturen som kan beskrives som bevegelse, en form for permanent uro. Gjennom å tilføre denne prosessen et praksisnært innhold mener vi det er mulig å sette i gang en bevegelse som har med danning å gjøre. Det praksisnære innholdet i denne sammenhengen er praksisfortellinger.

Den individuelle dannelsesprosessen er avhengig av hvem studenten er og hvilket kulturelt innhold studenten møter. Løvlie (2011) mener at danning i profesjonsutøvelsen handler om en personlig disposisjon som blir utviklet i møtet mellom det repertoar den profesjonelle har i form av kunnskaper og erfaringer, og situasjonens unike krav. For å understreke det personlige og selvstendige forholdet i dannelsesprosessen mener vi at studenter i en profesjonsutdanning må kunne stille seg kritiske til det såkalte objektive innholdet fordi det i dette innholdet finnes sterke føringer, et mangfold av forskning og et utall ulike

oppfatninger og tolkninger. Det er mange alternative måter å forstå en situasjon på. I praksismøtene får studentene erfaring med å diskutere ulike alternative måter å forstå og reflektere over hverdagssituasjoner fra barnehagen. I analyse av praksisfortellinger skal handlingsalternativer drøftes ut fra faglige og erfaringsmessige begrunnelser. Dersom vi forventer at studentenes stemmer også skal være en del av en stadig pågående debatt, må de få muligheter til å foreta og begrunne faglige valg med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap, en flom av praksisintrykk og de sentrale føringer som er gitt. Studentens selvbestemmelse kommer til uttrykk når hun ved hjelp av kunnskap og erfaring må vurdere en situasjon og stille kritiske spørsmål til hva som er etisk og faglig forsvarlig innenfor situasjonens unike krav. Slik kan vi få frem det etiske alvor i profesjonsutøvelsen og legge til rette for at studentene kan delta som subjekter i sin egen dannelsingsprosess. Det er gjennom motivasjon, engasjement, anstrengelse og forsøk på å skape mening at danning skjer. Et praksisnært og subjektivt innhold som beskriver situasjoner fra praksisfeltet som studenten selv har erfart kan åpne opp for å se sammenhenger mellom forskningsbasert kunnskap, det verdigrunnlaget profesjonen bygger på og profesjonsutøvelsen. Analyse av praksisfortellinger forutsetter at studenten må anstrenge seg og delta i krevende debatter i et forsøk på å skape ny forståelse og mening. Samtidig kan egen og andres praksisopplevelser berøre på en kroppslig måte og gi erfaring med at danning også dreier seg om en rent fysisk opplevelse. Å bli berørt mener vi kan være en første innfallspport til å forstå hva som fordres av en profesjonsutøver. Kanskje vil fortellinger fra praksis gi mulighet for at utøvelse av takt i en situasjon formidles og diskuteres på en slik måte at dette også får en mer synlig plass i forståelsen av hva danning er. Slik kan analyse av praksisfortellinger være en læringsstrategi som kan virke dannende på flere måter.

Løvlie (2003a) mener at dannelse handler om å åpne verden *sammen* med barn og unge. Han beskriver flere aspekter ved dette dannelsesfellesskapet (Løvlie, 2003b). Som pedagogikk-lærere er det det faglige fellesskapet med studenter og andre lærere vi har i tankene. Her vil vi, i tråd med Løvlie, understreke noen aspekter vi mener er avhengige av hverandre og viktige med tanke på at profesjonsutøvelse i stor grad dreier seg om å ta valg som har store konsekvenser i barns dannelsingsprosesser. *Innvielse* er det første aspektet og viser til at oppdragelse og undervisning har en tradisjon som vi er en del av og som er et viktig bakteppe for å forstå og også stille spørsmål ved samtidens oppdragelse og undervisning. Der studentenes erfaringer møter tradisjonens tanker og forståelse, utfordres studentene til å rekonstruere «gamle» sannheter og skape noe nytt. Løvlie beskriver det som *resepsjon*. Ved å dvele ved det som er forskjellig kan studentene bli oppmerksomme på at forskjellighet, ikke bare kan føre til uro og usikkerhet, men være kilde til en ny forståelse. Å være oppmerksom på og holde ut med den *differens* som oppstår er etter vår erfaring krevende og skaper også tvil og usikkerhet for oss lærere. Det vi imidlertid oppdager er at denne usikkerheten tar oss videre til nye steder i vår egen undervisningspraksis og gjør arbeidet enda mer spennende og innviklet. Troen på enkle løsninger og ulike pedagogiske verktøy blir stadig mindre. Tvilen og usikkerheten tar oss inn i mellomrommenes dannelsingsarena. Dette fører oss videre til begrepet *dissens* som vi har erfart utløser til dels sterke følelser i møtene. Slik kan følelser også bli en kraft i den relasjonelle prosessen i møtene.

Rent didaktisk kan praksisfortellingen oppfattes som et innholdsmessig orienteringspunkt og analysestrategien kan oppfattes som en metodeorientert undervisning i Klafkis betydning. Den didaktiske gjennomføringen kan relateres til noe konkret og avgrenset som gir oversikt og form til møtet mellom lærere og studenter. En streng didaktisk form kan slik vi ser det komme til å stå i motsetning til det Løvlie (2003a) beskriver som et grensesnitt hvor dannelse handler om prosesser og bevegelse. Det er ikke nok å skrive en fortelling og lære analysestrategien. Innholdet i den yrkesrelaterte fortellingen må være så detaljert og beskrivende at det berører både tanke og følelser. Fortellingen skal inspirere til å skape bilder og interesse hos tilhørerne. Læringspotensialet i praksisfortellingene kommer til uttrykk eller oppstår først i dialogen om ulike forståelser knyttet til fortellingen. De personlige fortellingene fra praksis åpner opp for flere perspektiver og et mangfold av tolkninger først når de analyseres i et fellesskap. Analyseformen har ikke som mål å komme fram til en fasit eller en løsning på et problem, men være en form for bevegelse som setter noen spor. Dette kan relateres til de begreper Dobson (2011) bruker for å beskrive og diskutere dannelse i artikkelen 'Dannelse i byen'. Gjennom spørsmål og dialog mener vi at det kan skapes en felles refleksjon over de *inntrykk* studentene har fra praksis. Inntrykkene bearbeides gjennom å skrive fortellingen, analysere den og dele sine erfaringer med andre. Deltakerne i møtet *uttrykker* seg i en felles refleksjon over fortellingen og setter *avtrykk* eller spor som kan være personlige og nære. Når det skjer kan det i dialogen som oppstår rundt fortellingen åpnes for prosesser som kan beskrive det menneskelige i profesjonsdannelsen. Briseid (2008) mener da at vi er ved kjernen i dannelsesbegrepet. Erfaringsmessig har vi som lærerutdannere også denne opplevelsen.

Avslutning

Rapporten fra Universitets- og Høgskolerådet (UHR 2011) reiser spørsmål om hvordan det lar seg gjøre å operasjonalisere læringsutbyttet innenfor et dannelsesperspektiv. Vi mener dannelse er en prosess som har klare begrensinger med hensyn til operasjonalisering og vurdering knyttet til et individuelt læringsutbytte. Som lærerutdannere befinner vi oss i et system som i mange situasjoner har et instrumentelt syn på kunnskap og der de fleste prosesser, fag og arbeidsoppgaver har en begynnelse og en slutt. Vi vurderer og evaluerer ut fra det vi kan kalle en målbarhetsregulert nyttetenkning. Det kan, slik vi ser det, være uttrykk for at det som ikke er evaluert og målbart heller ikke har betydning i utdanningen. Artikkelen er et bidrag til å løfte fram det som er mindre synlig og vanskelig å måle og sette det inn i en danningsteoretisk og praktisk sammenheng. Det vi da setter fokus på kan relateres til rapportens vektlegging av at det skapes en ansvarlig holdning hos studentene i forhold til eget yrke og samfunn, til naturen og til egne overbevisninger. Utfordringen ligger i å synliggjøre hva det kan være og skape de gode situasjonene hvor det kan skje.

De gode situasjonene kan etter vår erfaring nettopp finne sted i dialogen og det fellesskapet som kan oppstå i praksismøtene. Her skapes de relasjonelle handlingsrommene som gir mulighet for dannelse som en praksisnær og erfaringsbasert aktivitet. Å lytte til flere stemmer er ikke nok til å skape dynamikk i samtalen og få større faglig og menneskelig innsikt. Dannelse handler om noe mer enn passiv tilpasning til eksisterende rammer og innhold. Dannelsesprosesser innebærer at vi tør å utfordre oss selv og hverandre. Å synliggjøre

meningsforskjeller kan føre til mere tankevirksomhet og grundigere refleksjoner over egne holdninger og tydeligere få fram hvordan ulik kunnskap og erfaring kan bidra til endring og utvikling i egen forståelse av praksis. Det må være rom for at de ulike forståelseshorisonter markerer seg og blir synlige for at det skal skapes noe nytt. Yrkesutøvelse i barnehagen handler ikke bare om teoretisk faktakunnskap og regelstyring, men må og bygge på en profesjonsetisk og erfaringsbasert handlingsberedskap som tar vare på det unike i den enkelte situasjonen. Det samme gjelder i studentenes egne dannelsingsprosesser, og dette ønsker vi at studentene får erfaring med. I utdanningens kontekst handler det om interaksjon mellom studentene, de teoretiske perspektivene og praksisfortellingens innhold, men også om forholdet mellom student og lærer og mellom studentene. Alle deltakerne har et ansvar for å skape et meningsfullt dannelsingsinnhold i møtene. Ut fra dette perspektivet kan studentens personlige kunnskap og frie tenkning gjøre det mulig å ansvarliggjøre studenten. Her kan hun forholde seg til utdanningsinstitusjonens teoretiske og barnehagens erfaringsbaserte kunnskaper på en kritisk og konstruktiv måte. I denne prosessen kan vitendiskurser som produseres i institusjonell praksis synliggjøres og diskuteres.

Vi har erfart at integrering av praksis og teori, utvikling av analytiske ferdigheter og vitenskapelig tenkemåte kan ivaretas gjennom bruk av praksisfortellinger. Våre erfaringer fra praksismøtene viser også at det er relativt enkelt å forholde seg til samtaler om hvilket pensumstoff som kan relateres til fortellingene, men vanskeligere å utfordre studenter til å komme fram med begrunnet uenighet og kritisk refleksjon. Det kan være en utfordring å skape en dannelsesfundert kultur som gir rom for personlig vekst, utvikling og etisk refleksjon fordi det forutsetter at selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ikke bare er viktige verdier i utdanningen, men at deltakerne selv konkretiserer og undersøker hva det kan være. I møtene har vi allikevel erfaring med at det er mulig å skape en arena for danning forstått som en kritisk konstruktiv prosess, bevegelse og transformasjon og at dette er opplevelser som setter spor både hos studenter og lærere. Erfaringen gir løfter om at denne siden av dannelsesbegrepet har betydning og bør få en større plass i profesjonsutdanningene.

Litteratur

- Bakhtin, M. & Mørch, A. J. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forl. Forfatter og medforfattere.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 4*, 331–339.
- Bruner, J. S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. I M. Hermansen, J. S. Bruner, J. Molin & C. F. Feldman (Red.);, *Narrative, learning and culture* (s. 13–25). Copenhagen: Institute of Organization and industrial Sociology Copenhagen Business School.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. [Oslo]: Cappelen.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Lokalisert, på <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.);, *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359–373). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
Forfatter 1 og 2 samt medforfatter, Rapport fra en Høgskole.
- Forfatter 1 og 2 samt medforfatter. Tidsskriftsartikkel.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusion Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.); *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen til Wolfgang Klafki. I K. Steinholt & S. Dobsen (Red.); *Dannelse introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–177).
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives: exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- KD. (2011a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2011b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR): fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2012a). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*
- KD. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.
- KD. (2013). *Framtidens barnehage (St. meld. 24, 2012–2013)*. Oslo: Departementet.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling Klassiske tekster* (s. 167–259). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Lévinas, E., Aarnes, A. & Kolstad, H. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug: I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogikk*, 1–2, 1–17.
- Løvlie, L. (2003a). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.); *Danelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Løvlie, L. (2003b). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1–2, 3–18.
- Løvlie, L. (2009). *Dannelse og profesjon Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvet & C. Ognjenovic (Red.); *Dannelse tenkning modning refleksjon* (s. 735–753). Oslo: Dreyer.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 5–17.
- Thoresen, I. T. (2013). Lanseringen av dannelsesbegrepet. I K. Steinholt & M. Øksnes (Red.); *Danning i barnehagen perspektiver og muligheter* (s. 20–40): Cappelen Damm Akademisk.
- UHR. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og Høgskolerådets utdanningsutvalg*. Oslo: Universitets- og Høgskolerådet.