



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kunnskapsformer ved det kommende
profesjons- og arbeidslivsrettede Universitetet
på Vestlandet: en kvalitativ dokumentanalyse

Forms of knowledge at the upcoming professional and working life-
oriented University in Western Norway: a qualitative document analysis

Victoria Bendixen

MGUMU 550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for kunstfag

Veileder Øystein Røsseland Kvinge

16.05.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Punktum; tegnet jeg setter for denne masteroppgaven nå. Med mange komma, spørsmålstegn, utropstegn og prikk, prikk, prikk, har jeg nå satt punktum. Reisen fra start til slutt har vært spennende. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven kommet over mange spørsmålstegn, ettersom prosessen med å skrive en masteroppgave har vært utfordrende og nytt for meg. Dette er den delen jeg har lært mest av; spørsmåltegnene. Ting jeg ikke vet svare på, eller veien til. Jeg har heldigvis fått uvurderlig hjelp av medstudenter, venner, familie og veileder. Takket være de, sitter jeg nå med et stykke arbeid, som jeg har lært utrolig mye av. Både om meg selv som forsker og skriver, men også om oppgavens tematikk. Jeg har lært mye om kunnskapsformer, hva kunnskap er, og hvordan man kan se på verdien av ulike kunnskaper forskjellig for å dekke ulike samfunnsmessige behov. Samtidig har jeg også lært mer om hvordan kunnskap har betydning for utviklingen av en god profesjonsutdanning, hvordan kunnskapsformer påvirker danning hos studenter og hvordan man kan forstå kunnskapsformer ut i fra ulike aspekter ved musikkfaget. Dette tar jeg med meg i min bagasje, og retter snuten mot klasserommet og kunnskapen som jeg skal hjelpe elevene mine å lære.

Tusen takk til min veileder for mange gode idéer og innspill til oppgaven, konstruktive tilbakemeldinger, utviklende veiledning og forståelse for meg som masterstudent. Takk til medstudenter, og særlig Tone Bernhardsen for nyttig samarbeid, og en god støttespiller og venn i arbeidet med masteren. Takk til familien for forståelse, heiarop, omsorg, og en glede over og interesse for det arbeidet jeg nå har gjort. Jeg gleder meg nå over å ha satt punktum for dette arbeidet, for å kunne bruke det jeg har lært gjennom masterarbeidet og gjennom hele lærerutdanningen som en profesjonell lærer, som utvikler seg litt hver dag. Mitt hovedmål som kommende lærer i grunnskolen er å legge til rette for gode hverdagssituasjoner der elevene kan utvikle seg personlig til gode individer og trives i lag med sine medelever og ellers dem de er satt sammen med. Her har jeg verdens viktigste jobb foran meg, som jeg går inn i med ærefrykt.

Sammendrag

Denne masteroppgaven ser på Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine ambisjoner om å omgjøres til Universitet på Vestlandet, og i denne sammenhengen undersøkes kunnskapsformer som kan forstås hos det kommende universitetet. Hensikten for masterarbeidet har vært å undersøke og sette lys på hvordan kunnskapsformer ved det kommende universitet kan forstås i lys av lærerutdanningen som en profesjonsutdanning. Videre var det et ønske om at dette kunne sette lys på lærerutdanningen på en måte som kunne bidra positivt fremover for utvikling av en lærerutdanningen med musikk som fordypningsfag, i lys av kunnskapsformene som kan forstås ut i fra strategien til HVL for perioden 2019-2023 (Høgskulen på Vestlandet [HVL], 2018), i den grad det kommer frem av dette prosjektet. For min personlige del har hensikten med masteroppgaven vært å få større kunnskap om og innblikk i hva kunnskap er, hvordan forskjellig type kunnskap skiller seg fra hverandre, hvordan den kommer til syne, og hvordan man kan forså kunnskap som premissgivende og som grensesettende for hva som kan læres og videre utøves gjennom handling, noe som spesielt er aktuelt i en profesjonsutdanning som lærerutdanningen er. Jeg sitter også igjen med en innsikt om kunnskap som jeg i mitt fremtidige læreryrke er glad for å ha tilegnet meg, da en stor del av lærerjobben handler om at elevene mine skal tilegne seg ulike definerte kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Jeg har da en dypere innsikt i kunnskapsformer nå, og dette kan komme til å bidra positivt inn i hvordan jeg tilnærmer meg læring av kunnskap og en bevissthet rundt hvordan grunnskolen tilnærmer seg kunnskapsbegrepet i arbeid på ulike nivå i skolen.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan kan kunnskapsformer studentene blir presentert for i det kommende Universitetet på Vestlandet bli forstått i lys av lærerutdanning som profesjonsutdanning?* Jeg har to forskningsspørsmål som lyder: *Hvilke aristoteliske kunnskapsformer er det mulig å identifisere i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for 2019-2023? Og Hvilket forhold fremtrer mellom kunnskapsformene i overordnet strategidokument og lærerutdanning som profesjon med musikk som fordypningsfag?*

For å få svar på problemstillingen har jeg undersøkt styrende dokument fra HVL, som er HVL sin Strategi 2019-2023 (HVL, 2018). For å undersøke dette dokumentet har jeg gjennomført en dokumentanalyse med å hentet inspirasjon fra hvordan Jóhannesson (et al., 2011) bruker analysenøkler for å identifisere innholdet i teksten i en islandsk læreplananalyse.

For å kunne sette dette i et teoretisk perspektiv, har jeg valgt å trekke inn teori fra Aristoteles tre ulike kunnskapsformer, profesjonsteori for å skape en forståelse av kunnskapsformene i lys av en profesjonsutdanning og Frede V. Nielsen (1998) sin *ars- og scientia* modell. I tillegg har jeg med tre ulike danningsteorier som en utvidelse av kunnskapsformene til Aristoteles.

Det som peker seg ut som funn fra min studie er: 1) Det er mulig å forstå alle de tre aristoteliske kunnskapsformene i HVL sin strategi gjennom min analyse. De blir vektlagt i ulik grad. Den kunnskapsformen som jeg finner i størst grad gjennom strategien for 2019-2023 er *episteme*. Det er et gjennomgående stort fokus på forskning i strategien (HVL, 2018). Hvis man skal forstå *ars- og scientia-modellen* til Frede V. Nielse (1998, s. 110) i lys av kunnskapsformen, vil musikkfaget ved lærerutdanningen ha en tyngst vektlegging av fagets vitenskapelige dimensjon. 2) *Episteme* er ikke den eneste kunnskapsformen, men kan forstås å stå i et samspill med kunnskapsformen *techne* og *fronesis* ut i fra analysen. Dette samspillet er positivt for hvordan den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen kan dras nytte av i en profesjonsutdanning som lærer med musikk som fordypningsfag. 3) Jeg forstår det som tjenlig for det fremtidige profesjons- og arbeidslivsrettede Universitetet på Vestlandet med et sterkere fokus på kunnskapsformen *fronesis* enn det jeg kan finne i analysen, og at *fronesis* er i godt samspill med *techne* og *episteme*.

Jeg håper mitt prosjekt kan være med å skape en større bevissthet rundt hvordan man kan forstå sammenhengen mellom en profesjonsutdanning som lærer og kunnskapsformer som

vektlegges i den. Og at prosjektet kan bidra positivt inn i en større debatt om utvikling av lærerutdanningen som profesjonsutdanning og sammenhengen mellom dens forskjellige kunnskapsmessige innhold, med særlig fokus på et kritisert gap mellom teori og praksis.

Abstract

This master's thesis looks at the University College of Western Norway (HVL)'s ambitions to be transformed into a University of Western, and in this context forms of knowledge that can be understood at the coming university are examined. The purpose of the master's thesis has been to investigate and shed light on how forms of knowledge at the coming university can be understood in the light of teacher education as a professional education. Furthermore, there was a wish that this could shed light on teacher education in a way that could contribute positively in the future to the development of a teacher education with music as a profession, in light of the forms of knowledge that can be understood from the strategy of HVL for the period 2019-2023 (Høgskulen på Vestlandet [HVL], 2018), to the extent that it emerges from this project. For my personal part, the purpose of the master's thesis has been to gain greater knowledge about and insight into what knowledge is, how different types of knowledge differ from each other, how it appears, and how to understand knowledge as a premise and as a boundary for what can be learned and further practiced through action, which is especially relevant in a professional education such as teacher education. I am also left with an insight into knowledge that I in my future teaching profession am glad to have acquired, as a large part of the teaching job is about my students acquiring different defined knowledge, skills and competencies. I then have a deeper insight into forms of knowledge now, and this may contribute positively to how I approach learning knowledge and an awareness of how primary school approaches the concept of knowledge in work at different levels in school.

The problem for the thesis is: *How can the forms of knowledge the students are presented with in the coming University of Western Norway be understood in the light of teacher education as professional education?* I have two research questions that read: *What Aristotelian forms of knowledge is it possible to identify in the University College of Western Norway's strategy for 2019-2023?* And *What connection emerges between the forms of knowledge in the overall strategy document and teacher education as a profession with music as a specialization subject?*

To get an answer to the problem, I have examined the governing document from HVL, which is HVL's Strategy for 2019-2023 (HVL, 2018). To examine this document, I have conducted a document analysis, and I have a hermeneutic scientific approach in the study. In the analysis, I have analyzed the document by drawing inspiration from how Jóhannesson (et al., 2011) uses analysis keys to identify the content of the text in an Icelandic curriculum analysis.

In order to put this in a theoretical perspective, I have chosen to draw on theory from Aristotle's three different forms of knowledge, professional theory to create an understanding of the forms of knowledge in the light of a professional education and Frede V. Nielsen's (1998) model of *ars* and *scientia*. In addition, I have with three different theories of formation as an extension of the forms of knowledge of Aristotle.

What stands out as findings from my study are: 1) It is possible to understand all three Aristotelian forms of knowledge in HVL's strategy through my analysis. They are emphasized to varying degrees. The form of knowledge that I find to the greatest extent through the strategy for 2019-2023 is *episteme*. There is a generally strong focus on research in strategy (HVL, 2018). If one is to understand the *ars- and scientia model* of Frede V. Nielse (1998, p. 110) in the light of the form of knowledge, the music subject in teacher education will have the heaviest emphasis on the subject's scientific dimension. 2) *Episteme* is not the only form of knowledge, but can be understood to interact with the form of knowledge *techne* and *phronesis* based on the analysis. This interaction is positive for how the theoretical and scientific knowledge can benefit from a professional education that teaches with music as a profession. 3) I understand it as useful for the future professional and working life-oriented University in Western Norway with a stronger focus on the knowledge form *phronesis* than what I can find in the analysis, and that *phronesis* is in good interaction with *techne* and *episteme*.

I hope my project can help to create a greater awareness of how to understand the connection between a professional education as a teacher and forms of knowledge that are emphasized in it. And that the project can contribute positively to a larger debate about the development of teacher education as a professional education and the connection between its various knowledge-based content, with particular focus on a criticized gap between theory and practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
Abstract	VII
Innholdsfortegnelse	X
Tabeller	XII
1 Innledning	1
1.1 Temabeskrivelse.....	1
1.2 Formål	2
1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	6
2 Teorikapittel	8
2.1 Innledning	8
2.2 Kunnskapssyn fra Aristoteles	8
2.2.1 Episteme	9
2.2.2 Techne	10
2.2.3 Fronesis.....	12
2.2.4 Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse	14
2.3 Danningssyn	15

2.3.1 Material danning	16
2.3.2 Formal danning	17
2.3.3 Kategorial danning	18
2.4 Profesjonsutdanning	19
2.5 Ars- og scientia-dimensjonen i musikkfaget	23
3 Metode	27
3.1 Hermeneutisk vitenskapelig ståsted	27
3.2 Kvalitativ metode	28
3.3 Begrunnelse for valg av metode	28
3.4 Dokumentanalyse	29
3.5 En dokumentanalyse med fokus på innholdet	30
3.6 Analysering med analysenøkler	32
3.7 Et supplement til dokumentanalysen	34
3.8 Studiens validitet.....	34
3.9 Studiens reliabilitet	35
3.10 Forskningsetiske problemområder	36
4 Analyse.....	38
4.1 Introduksjon til analysekapittelet	38
4.2 Analyse med analysenøkler fra Aristoteles.....	39
4.3 Analytisk resonnement av Strategi 2019-2023.....	39
4.3.1 Resultater fra analysen av Strategi 2019-2023	40

4.4 Fortolkning og funn.....	48
5 Diskusjon.....	50
5.1 Lærer som profesjonsutdanning og kunnskapsformene	50
5.1.1 Erfarings- og forskningsbasert kunnskap.....	58
5.1.2. Ars- og scientiamodellen og Aristoteles kunnskapsformer.....	63
5.2. Ekstern og intern kunnskap	67
5.3 Oppsummering	71
6 Avslutning	73
6.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning.....	74
7 Litteraturliste.....	77
Vedlegg 1 – Kvalitativ dokumentanalyse av Høgskolen på Vestlandet sin strategi for perioden 2019-2023	82
Fargekoder for analysenøkler	82
Analysenøkler markert i relevante deler av dokumentet.....	82

Tabeller

Tabell 1.1: Presentasjon av analysenøkler side 39

Tabell 1.2: Presentasjon av funn fra analysen side 49

1 Innledning

Jeg skal i dette kapittelet beskrive temaet for oppgaven og dens formål. Jeg beskriver bakgrunn og motivasjon for hvorfor jeg har valgt denne tematikken, og presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre presenterer jeg tidligere forskning på området og oppgavens oppbygging.

1.1 Temabeskrivelse

Høgskulen på Vestlandet (HVL) har gått ut med en kunngjøring om at de i løpet av 2023 skal gå over til å bli et universitet. Lærerutdanningen i Bergen har gått fra å være en egen lærerhøgskole, til å bli slått sammen med andre profesjoner og utdanninger ved Høgskolen i Bergen, til å videre få en større regional omkrets som en del av Høgskulen på Vestlandet. Og nå er tanken at lærerutdanningen skal finne sted på et Universitet. Hvordan dette påvirker lærerutdanningen som en profesjonsutdanning og med musikk som fordypningsfag som er et praktisk-estetisk fag er det som interesserer meg ved denne overgangen. HVL skriver i denne sammenhengen følgende på sin prosjektside:

«Det at vi blir universitet vil forsterke Vestlandet som region, ved at vi utdannar endå meir kompetente studentar, og ved at vi driv forskning tett på samfunns- og arbeidslivet.

For å nå dette målet må vi ha sterke fagmiljø med samansatt kompetanseprofil. Vi må skape god samanheng mellom utdanning, forskning og arbeidsliv, vi må samarbeide meir internasjonalt og vi må styrke alle dei fem studiestadane» (Høgskulen på Vestlandet [HVL], 2019)

HVL ønsker å gjøre endringer for at studentene blir mer kompetente for å styrke Vestlandet som region, og dette henger sammen med kompetanser som studentene skal tilegne seg i løpet av studiene. Her er det trolig noe som HVL gjør i dag, som ikke er tilstrekkelig for et ønsket nivå på kompetansen hos studentene de utdanner. De presenterer styrking av forskningen tett på arbeidslivet som en «løsning» på ønske om å øke kompetansen til studentene, samt bredere samarbeid. Overføringsverdi fra forskningen til lærerutdanningen

har ikke samme premisser som andre, mer teoretiske tunge studier og fagdisipliner som man forbinder med universitet. Universitetsambisjonene er å utdanne *mer* kompetente studenter, som HVL (2019) skriver. De har i dette arbeidet et ønske om en profesjons- og arbeidsrettet profil som Universitet, og har laget en strategi for dette (HVL, 2018). Det er i denne sammenhengen interessant å spørre seg om ambisjonen om å bli et universitet dreier fokuset vekk fra profesjonsstudiet, og kunnskapsformer som kjennetegner dette. Fokuset som HVL sier skal omhandle forskning i universitetsambisjonene er allerede et velkjent problematisert tema innenfor lærerutdanningen (Høgheim & Jenssen, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017;), og en diskusjon om vektlegging av dette innen profesjonsstudier (Elstad et al., 2014). Jeg er interessert i hvilke kunnskapsformer som utpeker seg i forbindelse med at HVL vil utdanne *mer* kompetente studenter (HVL, 2019) ved Universitetet på Vestlandet i en profesjonsutdanning som lærerutdanningen, med tanke på at det kommende universitetet skriver at de skal ha en profesjons- og arbeidsrettet profil (HVL, 2018). En pedagogisk profesjon er et mandat som er gitt til blant annet lærere for å sikre enkeltpersoner og samfunnet generelt best mulig utdanning (Solbrekke, 2014, s. 556). Dette er en omfattende og kompleks oppgave, og det er derfor et tjenlig mål at denne store lærerutdanneren som HVL er i dag, utdanner profesjonelle lærerne som kan møte skolen på en profesjonell måte.

1.2 Formål

Krumsvik & Jones (2019, s. 73) snakker om at man bør ha et personlig, intellektuelt og praktisk mål for å avklare hva som er målet med studien, som også et redskap til navigering i løpet av studien. Mitt *personlige mål* for denne studien har bakgrunn i min personlige erfaring som lærerstudent, og blant annet hvordan jeg opplever overgangen mellom praksis ute i skolen og undervisningen jeg får ved HVL. Det blir derfor interessant å undersøke nærmere hvilke endringer overgangen til et universitet vil gi for synet på kunnskapsformer hos HVL og lærerutdanningen. Jeg går åpensinnet inn i studien, men med et inntrykk av at denne overgangen først og fremst vil styrke den teoretiske og vitenskapelige delen av institusjonen på grunn av formelle krav som blir stilt til HVL for å bli et universitet. Jeg tenker her spesielt hvordan lærerutdanningen som profesjon, og et fag med en så sterk praktisk dimensjon som musikk, vil dra nytte av en mer forskningsbasert undervisning i utdanningen,

slik universitetsambisjonene antyder.

Mitt *intellektuelle mål* er å få mer kunnskap om ulike kunnskapsformer, og videre hvordan disse bidrar inn i utviklingen av utdanningen av lærere med musikk som fordypningsfag. Jeg ønsker også for min personlige del som lærer å få god kjennskap til ulike kunnskapsformer, da jeg skal jobbe med utvikling av kunnskap hos elevene mine gjennom hele skolegangen. Det å ha inngående kunnskap om ulike kunnskapsformer, vil være positivt for en bevisstgjøring rundt min undervisning og dens innhold og form, og handlingene jeg gjør som lærer.

Mitt *praktiske mål* er at dette masterarbeidet skal bidra til å skape et større fokus på kunnskapsformer hos en så stor utdanner av lærere som HVL er, og hvordan kunnskapsformene kan forstås i lys av lærerutdanningen som profesjonsutdanning. Jeg ønsker at min studie skal bidra i arbeidet med å skape et mindre skille mellom teori og praksis i lærerutdanningen, noe den ferske studien fra Høgheim & Jenssen (2022) peker på som problematisk i lærerutdanningen.

1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling

Hvordan kan kunnskapsformer studentene blir presentert for i det kommende Universitetet på Vestlandet bli forstått i lys av lærerutdanning som profesjonsutdanning?

Forskningsspørsmål

Hvilke aristoteliske kunnskapsformer er det mulig å identifisere i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for 2019-2023? Og

Hvilket forhold fremtrer mellom kunnskapsformene i overordnet strategidokument og lærerutdanning som profesjon med musikk som fordypningsfag?

1.3 Tidligere forskning

Feltet jeg undersøker ligger i et møtepunkt mellom teori- og praksisspørsmålet i lærerutdanningen, og jeg belyser dette ved hjelp av de aristoteliske kunnskapsformene. Teori- og praksisspørsmålet i lærerutdanningen er et område som mange har interesse for i sammenheng med profesjonsutdanninger, og spesielt lærerutdanningen. Spenningsfeltet mellom teori og praksis i lærerutdanningen er mye forsket på og diskutert (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017), og det kommer stadig nye retningslinjer og regler på hvordan man skal forholde seg til dette (Kunnskapsdepartementet, 2017; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016; Høgheim & Jenssen, 2022). Den nye femårige lærerutdanningen har i større grad fokus på forskning enn tidligere, og ny forskning viser at GLU-studentene opplever utdanningen som lite samsvarende med deres forventninger til studiet og læreryrket, og etterlyser mer praktisk rettet undervisning (Høgheim & Jenssen, 2022). Det ligger altså en problematikk i at lærerstudentene opplever et gap mellom teori og praksisen de får i løpet av studiene, og en utfordring med å knytte disse sammen.

De aristoteliske kunnskapsformene viser seg også å komme mer og mer på banen innen lærerutdanningen, og en av disse kunnskapsformene som handler om praktisk klokskap blir blant annet omtalt i en artikkel som «veien til en profesjonell lærerutdannelse» av Hovdenak & Wiese (2017). Jeg har valgt å belyse denne teori og praksis tematikken med Aristoteles sine kunnskapsformer. Unneland (2009) skriver også om forholdet mellom teori og praksis, og presenterer dette som et grunnleggende problem i lærerutdanningen. Hun skriver at kritikken i hovedsak retter seg mot en økende teorisering av utdanningen, og en utfordring med at utdanningen oppleves fragmentert på grunn av gapet som finnes mellom teori og praksis. En enkel løsning med å knytte mer praksis til studiet mener Unneland (2009) ikke er tilstrekkelig, men at det er en kunnskapsorganisatorisk utfordring der teoretisk og praktisk fornuft må gå inn i et dialektisk forhold slik at de kan berike hverandre. Her trekker også hun inn Aristoteles sine kunnskapsformer for å belyse teori- og praksisproblematikken. I internasjonal forskning om profesjonsutdanning er også Aristoteles tre kunnskapsformer satt på dagsorden. En av Aristoteles sine kunnskapsformer, *fronesis*, er i denne sammenheng viet

ekstra oppmerksomhet for dens potensielle motsvar til en økende instrumentell rasjonalitet, som synes å prege flere profesjonsutdanninger i økende grad (Hovdenak, 2017). Samtidig møter lærere større forventninger om at de skal vise til forskning i sin egen begrunnelse av praksisen de utøver. De må forsvare at de gjør det som forskning underbygger effekten av (Hermansen & Mausethagen, 2016).

Kunnskapsdepartementet (2017) løfter også særlig frem utfordringene rundt praksisrelevans og forskningsforankring i lærerutdanningen, som områder som bør vies ekstra oppmerksomhet til. Praksisrelevansen handler om at det som skjer på campus og praksisundervisningen i stor grad har vært to adskilte arenaer, og forskningsforankringen skal gi lærerne en nasjonal og internasjonal forskningsbasert utdanning. Dette er særlig interessant i forbindelse med resultatene av en ny studie, som viser at til tross for fokuset på praksisrelevans og forskningsforankring, så synes teori- og praksisgapet å vedvare i den nye lærerutdanningen, basert på studentenes opplevelse av studien (Høgheim & Jensen, 2022). Forskningsforankringen som utdanningen gir synes ikke å gi en bedring i gapet mellom teori og praksis, men heller noe som bidrar til å utvide den teoretiske delen av utdanningen. Korthagen & Kessels (1999) diskuterer forholdet mellom episteme og fronesis i lærerutdanningen, og de hevder at undervisningen ved lærerutdanningen bidrar med epistemisk kunnskap, og savner kunnskap som er konkretisert til å gjelde spesifikke situasjoner eller kontekster.

Jeg har hentet inspirasjon fra Georgii-Hemming (2013) i koblingen jeg gjør mellom kunnskapsformene til Aristoteles og musikkfaget. Hun er en av dem som har vist hvordan kunnskap i musikk henger sammen med de tre Aristoteliske kunnskapsformene, og viser i sin studie at man kan finne alle disse tre formene for kunnskap som tjenlig for musikkutdanningen og for å få et nyansert bilde av hva musikkfaget innebærer. Georgii-Hemming (2013) mener at den Aristoteliske filosofien, forstått som hans tre kunnskapsformer, gitt med en forståelse av at kunnskap er ulike former for menneskelig aktivitet individuelt og i grupper, gir et rammeverk for å diskutere kunnskap i musikkutdanning «without reducing it to the level of practice versus theory; art versus craft;

verbal versus tactit; and so on» (s. 34). På grunn av denne komplekse innsikten vi får rundt kunnskap i musikkfaget, ved hjelp av disse tre kunnskapsformene, så ønsker jeg å bruke det disse for å belyse kunnskap i musikkdimensjonen i min studie. Hun tar selv utgangspunkt i en svensk studie av musikk lærerstudenter, der de blir intervjuet individuelt og i fokusgruppe-intervju om deres tanker om hva kunnskap er i en musikkutdannings-sammenheng. Georgii-Hemming (2013) bruker denne studien for å illustrere hvordan vi kan forstå de tre formene for kunnskap i musikk.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler som er delt inn i innledning (kapittel 1), teori (kapittel 2), metode (kapittel 3), analyse (kapittel 4), diskusjon (kapittel 5) og avslutningskapittel (kapittel 6).

I teorikapittelet tar jeg for meg Aristoteles tre kunnskapsformer og beskriver dem. Videre kobler jeg disse til begrepene *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Jeg presenterer også ulike danningsteorier som jeg kobler til kunnskapsformene. Videre tar jeg for meg hva en profesjonsutdanning er, for å senere kunne si noe om hva som krevet i en profesjon, med tanke på kunnskapsformene. Til slutt går jeg inn på Ars- og scientia-modellen til Frede V. Nielsen (1998) som jeg bruker til å belyse musikkfagets ulike dimensjoner. Denne har jeg med for å kunne relatere kunnskapsformene til musikk lærerutdanningen.

I metodekapittelet starter jeg med å beskrive mitt forskningsdesign. Videre beskriver jeg mitt vitenskapelige ståsted som er hermeneutisk, før jeg går videre inn på kvalitativ metode. Jeg begrunner så valg av metode, før jeg går nærmere inn på selve metoden og begrunnelser for den. Jeg skriver også om studeins validitet, reliabilitet og forskningsetiske utfordringer.

I analysekapittelet introduserer jeg med hva jeg ønsker å finne ut i studien, og hva jeg har brukt av verktøy for å finne svar på disse spørsmålene. Jeg presenterer funnene mine i kategorier etter analyseredskapene, og presenterer til slutt funn og fortolkninger.

I diskusjonskapittelet tar jeg for meg temaer som erfaringsbasert- og forskningsbasert undervisning og kunnskapsformene koblet til Ars- og scientiamodellen. Jeg presenterer en ny inndeling av kunnskaper, der jeg kategoriserer kunnskaper som eksterne- og interne kunnskaper.

I avslutningskapittelet kommer jeg med en konklusjon ut i fra analysen. Jeg skriver også om hva som kan forskes på videre innenfor dette området.

2 Teorikapittel

I dette kapitlet skal jeg presentere ulike teorier som er relevante for mine forskningsspørsmål, og som et verktøy i arbeidet med analysen, videre tolkning og utarbeiding av resultater og funn. Jeg har en deduktiv tilnærming til analysen min, der teorien har en sentral rolle som «briller» jeg bruker når jeg studerer dokumenttekstene (Krumsvik, 2019, s. 145). Jeg har derfor valgt ut teori som jeg mener kan være med å belyse og gi studien interessante aspekter for å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

2.1 Innledning

Arbeidet med å velge ut teori gikk forholdsvis fort, da en viktig del av utgangspunktet for denne oppgaven var en artikkelen til Unneland (2009) som jeg kom over, som brukte Aristoteles kunnskapsformer som utgangspunkt. Når jeg søkte videre rundt i litteratur om tematikken, så jeg at det var flere som fattet interesse for Aristoteles sine kunnskapsformer i tematikken rundt profesjon, skole og utdanning. Etersom jeg har videre søkt rundt i artikler, og min veileder har tipset meg om relevante artikler for studiens tema, så har jeg også kommet fram til at det vil være givende for studien med ulike danningsteorier og redegjøre for hva en profesjon er i studiens sammenheng. For å kunne forstå lærerutdanningen i lys av kunnskapsformene, har jeg knyttet teori om profesjonsutdanning til oppgaven. For å kunne knytte studien opp mot musikk, og hvordan kunnskapssynet ved HVL kan forstås ut i fra en lærerutdanning med musikk som fordypningsfag, så har jeg valgt å trekke inn Frede V. Nielsen (1998) sin ars- og scientia modell. Det hermeneutiske vitenskapelige ståstedet fant jeg som naturlig å velge, da det passet godt med min måte å tilnærme meg studien min, og tolke prosessen som jeg opparbeidet meg forståelse rundt studiens tematikk og forskningsspørsmål.

2.2 Kunnskapssyn fra Aristoteles

Tidlig i arbeidet med utforming av studien kom jeg over en interessant artikkel, hvor

avstanden mellom lærerutdanningen og læreryrket i praksis ble tatt opp (Unneland, 2009). Dette synes jeg var veldig interessant med tanke på utformingens av denne studiens tema, som handler om syn på kunnskap, danning og profesjonsforståelse i et utdanningsperspektiv rettet mot musikkundervisning. I denne artikkelen ble den anerkjente filosofen Aristoteles trukket frem, og hans kunnskapskategorier ble brukt for å se på utfordringen som ble presentert. Ettersom disse kunnskapsformene er kategorisert etter en aktivitetsform, og denne aktivitetsformen kunne si noe om hvilken type kunnskap som vektlegges, synes jeg det var interessant å bruke den som teoretiske «briller» i arbeide med min studie av hvilke kunnskapsform og danningssyn som blir vektlagt i omgjøringen av Høgskulen på Vestlandet til et universitet, og hvilke implikasjoner dette kan få for musikkfaget på lærerutdanningen.

Aristoteles, som regnes som opphavsmannen til teori og praksisbegrepet, og av mange som den største filosofen i den europeiske tradisjon, presenterer tre former for kunnskap (Unneland, 2009). Disse kunnskapsformene bygger på en lang tradisjon som står sentralt innenfor dagens filosofi, i følge det Gustavsson (2001, referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 27) skriver i sin anerkjente bok *Vidensfilosofi*. Disse kunnskapsformene vil jeg bruke som teoretisk utgangspunkt for min oppgave, der jeg vil belyse HVL sitt kunnskap- og danningssyn blant annet i lys av disse tre kunnskapsformene til Aristoteles. Disse tre kunnskapsformene er *episteme*, *techne* og *fronesis*. De kan defineres som

«Vitenskapelig kunnskap: viten om de uforanderlige ting (*episteme*), teknisk kunnskap: viten om hvordan man utfører en målrettet handling (*techne*) og praktisk klokskap: viten om hvordan man skal handle i situasjoner med skjønn (*fronesis*). (Unneland, 2009)

2.2.1 *Episteme*

Episteme er den kunnskapsformen som er teoretisk og vitenskapelig (Hovdenak & Stray, 2015, s. 27). Kunnskapsformen knyttes gjerne til forskning (Ilgaz, 2017, s. 8-9), og Unneland (2009) beskriver den gjennom et fokus på forståelse, innsikt og analyse. Denne kunnskapsformen er kontekstuavhengig, og utgjør teorigrunnet i forskjellige fag som vi møter i lærerutdanningen, som f.eks. pedagogikk og didaktikk (Page & Moen, 2020, s. 88).

«*Episteme* er ifølge Aristoteles den subjektive kompetansen eller kunnskapen som er resultatet av den teoretiske aktivitet med de uforanderlige tingene. *Episteme* kan læres i auditoriet, det kan undervises i fordi det kan overføres gjennom ord.» (Unneland, 2009). Unneland (2009) trekker også frem at antikkens tenkemåte setter praksisen i en overordnet posisjon ovenfor teorien, og at teorien skal bistå praksisen gjennom innsikt i hvordan vi skal handle og hva det innebærer. I dag mener Unneland (2009) at det ser ut til at denne posisjonen har snudd, og at det er teorien som er den overordnede posisjonen. Aristoteles selv mener at teorien i seg selv ikke fører til noe, men legger verdien til handlingen. Aristoteles knytter *episteme* som kunnskapen til aktivitetsformen *theoria*. «*Episteme* er en subjektiv handlingsdisposisjon knyttet til det nødvendige, som ikke kan være annerledes, og *theoria* er en handling med et praktisk sikte; «en människa som vet bättre» [...]. *Episteme* er å vite hva, men også hvorfor.» (Unneland, 2009).

Page & Moe (2020) trekker frem forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (5-10) for å vise et eksempel på hvordan denne kunnskapsformen kommer til syne i lærerutdanningen og har betydning for lærerstudentenes læring og danning; «Kandidaten har inngående kunnskap om læringsteori og barn og unges utvikling, danning og læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2)» (s. 88). Gustavsson (2001) trekker frem kunnskapsformen *episteme* sitt solide fotfeste i den vestlige kulturen, der det blir ansett som viktigere en praktiske kunnskapsformer (referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 28).

2.2.2 *Techne*

Techne er den formen for kunnskap som er praktisk-produktiv, og som vektlegger handling og skapende aktiviteter, estetikk, produksjon og resultater. Fokuset til denne kunnskapsformen er utførelsen av selve teknikken eller metoden, der handlingen er et middel for å nå et definert mål (Georgii-Hemming, 2013, s. 34; Hovdenak & Stray, 2015, s. 28). *Techne* knyttes gjerne opp mot håndverk, estetikk og kompetanseutvikling i arbeidslivet. I lærerutdanningen handler *techne* om metodisk kunnskap i undervisningen (Hovdenak &

Wiese, 2017). Studenten vil innen denne kunnskapsformen lære ferdigheter som gir muligheter for å produsere noe; «å utføre produktive handlinger, eller å inneha produktiv kyndighet» (Fosse & Hovdenak, 2014, referert til i Page & Moen, 2020, s. 88). Techne er en kunnskapsform, som på engelsk blir oversatt til «art», mens det på norsk blir oversatt som praktisk kunnskap, skriver Varkøy (2012, s. 58), som er blant dem som knytter techne til kunsten. «Gjennom *poiesis* kan kunnskapen tre fram både som håndverk i det tekniske og som kunst i det skapende.» (Unneland, 2009). *Poiesis* er et begrep for aktivitetsformen som Aristoteles knytter opp til kunnskapsformen techne. Poesis betyr å skape noe eller å produsere noe. Målet for denne aktiviteten er utenfor seg selv, og det å skape noe (*poiesis*) og gjøre dette på «en god måte» er et hovedmål innen kunnskapsformen techne (Unneland, 2009). Saugstad (2007) skriver at *techne* både er innsikt, praktiske ferdigheter og en erfaringsbasert situasjonsfornemmelse for hvilke generelle lover og prinsipper som bør brukes i konkrete situasjoner (s. 231, referert til i Unneland, 2009). Jeg vil i denne studien se techne, og videre kunsten, med fokus på utvikling av godt håndverk, der det å vite hva man gjør, å kjenne sitt materialet og mestre det er det sentrale av kunnskapformen. Dette er den klassiske oppfatningen av kunsten, med spor helt tilbake til Aristoteles (Varkøy, 2012, s. 59). Heidegger (referert til i Varkøy, 2012, s. 60) mener at techne ikke handler om å ha en teknikk, å produsere noe eller å ha en praktisk prestasjon, men kunnskapsformen indikerer en måte å *ha* kunnskap på. Det handler om å «se», i vid forstand. Å kunne se gjennom «avdekking av det værende». En evne til å gjøre sannhetens tilsynekomst. Dyktige malekunstnere som får frem dype menneskelige følelser i et maleri er eksempel på en som er rik på kunnskapsformen techne gjennom evnen til å se og tolke menneskelige følelser. Disse må bruke de riktige virkemidlene for å få visualisert de menneskelige følelsene som de ønsker å få frem. I denne sammenhengen er det jo lettere å «se» mer, jo mere kunnskap man har om fenomenet man studerer. På denne måten har den epistemiske kunnskapformen en svært relevant posisjon for malekunstneren i arbeide med å få frem realitetene. I en musikalsk sammenheng, handler dette om evnen til å uttrykke noe musikalsk, og om evnen til å avdekke «den musikalske sannheten», slik Varkøy (2012, s. 60) skriver. Slik Georgii-Hemming (2013, s. 34) og Hovdenak & Stray (2015, s. 28) ser det, har kunnskapsformen techne et større fokus på den håndtverkmessige delen av musikkfaget.

2.2.3 *Fronesis*

Fronesis er konkret knyttet til begrepet praktisk klokskap, et begrep som kan knyttes til et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon gjennom demokratiske praksiser. Det handler om en kunnskapsform som «inkluderer blant annet evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner» (Hovdenak & Wiese, 2017). Å utvikle god dømmekraft, handle etisk, være en demokratisk medborger og videre handle ut i fra det i de ulike komplekse situasjonene som man møter er altså et hovedmål innen denne kunnskapsformen (Hovdenak & Stray, 2015 s. 29). De trekker frem at *fronesis* representerer «en kompleks holdning til individets og samfunnets muligheter, utvikling og utforming kombinert med kritisk tenkning» (s. 29). Her er det som Aristoteles kaller *praxis*, den aktivitetsformen som er knyttet til denne praktisk-etiske kunnskapsformen (Unneland, 2009). Hovdenak & Stray (2015) trekker frem erfaringen som utgangspunkt for overveielser i den nye situasjonen, men at denne må stå i forhold til nye, kontekstavhengige overveielser, og det er i dette krysningpunktet at kunnskap og handling møter hverandre (s. 29). Flyvbjerg (2006) vier også erfaring oppmerksomhet i møte med god dømmekraft innen kunnskapsformen *fronesis*, hvor han skriver at:

Phronesis er den intellektuelle aktivitet, som er relevant i forhold til *praxis*. Den fokuserer på det, der er variabelt. Det, som ikke kan fanges i universelle regler. Den forudsætter vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg. Mere end noget andet kræver *phronesis* erfaring. (s. 73, referert til i Hovdenak & Wiese, 2017)

Det snakkes altså om god dømmekraft, der sammenhengen med det generelle, som kan tolkes som den epistemiske og tekniske kunnskapsformen, blir overført gjennom god dømmekraft og kritisk tenkning til den konkrete situasjonen som man står ovenfor. Flyvbjerg (2006) peker altså på forholdet mellom det generelle og det konkrete, hvor *fronesis* spiller

en viktig rolle for evnen en person har til å utføre gode handlinger i konkrete situasjoner. Den konkrete situasjonens betingelser endrer seg fra situasjon til situasjon, og en «korrekt» handling eller reaksjon i ulike situasjoner er dermed umulig å beskrive. Når skolens mål er å fremme demokratiske medborgere og praktisk klokskap, er ikke et fokus på episteme og techne alene tilstrekkelig i utdanningen, sier Nussbaum (1997, referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 29). Det er slik å forstå at de generelle kunnskapene som ikke er knyttet til konkrete kontekster, plasseres innen episteme og techne, forstått ut i fra Flyvbjerg sin beskrivelse over.

Page & Moe (2020) trekker frem at fronesis bygger på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er uavhengig av situasjonen (episteme), og at fronesis drar nytte av denne kunnskapen i en kontekstavhengig situasjon. Dette gjør at man utvikler evnen til å reflektere over hvordan de ulike kontekstuavhengige kunnskapene man har tilegnet seg, kan være tjenlig i ulike praktiske situasjoner som man møter (s. 89). Hovdenak & Wiese (2017) trekker også frem relasjonen mellom fronesis og techne, som to praktiske handlingsorienterte kunnskaper, der relasjonen mellom disse handler om å vurdere og gjennomføre handlinger i den praktiske situasjonen i sin kontekst. De tre kunnskapsformene står altså i en innbyrdes relasjon til hverandre, og bygger på hverandre. Dette er til tross for, som det er nevnt tidligere, at det er en bred oppfattelse, spesielt i den vestlige kulturen, at det er den epistemiske kunnskapen som veier tyngst i forhold til de praktiske og kontekstavhengige kunnskapene (Hovdenak & Stray, 2015, s. 28). Hovdenak & Stray (2015) trekker også frem at fronesis som kunnskapsform er det de kaller et «motsvar på et instrumentelt syn på kunnskap og avhumanisering av kunnskapsbegrepet» (s.29), en oppfattelse de deler med Page & Moen (2020, s. 89). I min masteroppgave er fronesis en kunnskapsform som skal være med å belyse kunnskaper som er relevant å utvikle i en profesjonsutdanning som musikk lærer. Denne kunnskapsformen er noe som Hovdenak & Wiese (2017) i sin artikkel ser i relasjon med å utvikle seg som en profesjonell lærer og som relevant i en profesjonsutdanning. Det er derfor interessant å undersøke hvordan universitetsambisjonene, sett gjennom Strategi 2019-2023 , kan gi indikasjoner på hvordan kunnskapsformen fronesis blir prioritert, ut i fra forståelsen av dens relevans for et fremtidig Vestlands-universitet som ønsker å ha en profesjonsrettet profil (HVL, 2018). Page & Moen,

2020) knytter fronesis i lærerutdanningen til kritisk refleksjon og etiske overveielser av ulike konkrete utfordringer som lærerstudentene møter i praksis (s. 89).

Sellman (2012) beskriver det han kaller den profesjonelle praksisutøver som «the competent practitioner aspires toward the Aristotelian ideal of doing the right thing to the right person at the right time in the right way and for the right reason» (Sellman, 2012, s. 127). Sellman (2012) snakker om en teknisk rasjonalitet, der fronesis er en motvekt til denne med sitt innhold av både en kognitiv og en emosjonell dimensjon av kunnskapsformen. Birmingham (2004) trekker frem eksempelets makt som den beste måten å lære bort fronesis, gjennom stimulering og utvikling av studenten, der den sammen med den erfarne inviteres inn i situasjonen for å reflektere. Ut i fra denne påstanden til Birmingham (2004) vil en fokus på kunnskapsformen fronesis i campusundervisningen være å forstå som en tjenlig måten å arbeide på ved det nye vestlandsuniversitetet for at studentene skal utvikle seg som gode profesjonsutøvere.

2.2.4 Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse

I *Nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16) brukes beskrivelser som ligner Aristoteles tre kunnskapsformer, når det gjelder livslang læring for blant annet studenter, lærere, arbeidsgivere og storsamfunnet. Nokut bruker navnelappene kunnskap, kompetanse og generelle ferdigheter om ord som beskriver det som kan sammenlignes med Aristoteles sine kunnskapsformer. Kunnskapsdepartementet definerer læringsutbyttebeskrivelsene på følgende måte:

«Kunnskap: Kunnskap er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker. Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner i

utdanning- og yrkessammenheng gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (*Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16*).

Ut i fra teorien i kapittel 2.2 som beskriver Aristoteles sine tre kunnskapsformer, så ser jeg den epistemiske kunnskapsformen som passende under NOKUT sin beskrivelse av *kunnskap*, da det vektlegges teori, fakta og prinsipper i denne kategorien. Jeg legger nærmere beskrivelse av kunnskapsformen i kapittel 2.2.1 til grunn for denne sammenligningen. Jeg sammenligner kunnskapsformen *techne* med NOKUT sin beskrivelse av *ferdigheter*, da NOKUT sin beskrivelse av ferdigheter er kunnskap for å løse problem og oppgaver, er helt i tråd med Aristoteles sin praktiske kunnskapsform *techne*, som er beskrevet nærmere kapittel 2.2.2. Den *generelle kompetansen* som NOKUT beskriver kan forstås i tråd med beskrivelsen av kunnskapsformen *fronesis* som fremmer kontekstavhengig praktisk klokskap, og som er nærmere beskrevet i kapittel 2.2.3. Jeg vil videre i oppgaven operere med synet på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som sammenfallende med kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*.

2.3 Danningssyn

Aristoteles vektlegger tilegnelse av moralske dyder som en forutsetning for å kunne utvikle *fronesis* (Hovdenak & Wiese, 2017). Page & Moe (2020) trekker en rød tråd mellom kunnskapssyn og utvikling av dyder, altså et danningperspektiv som står i relasjon med utviklingen av kunnskapsformene. Jeg vil derfor videre ta for meg ulike danningssyn som i følge Page & Moe (2020) står i relasjon til Aristoteles tre kunnskapsformer. De vektlegger *material*, *formal* og *kategorial danning* som utgangspunkt for utvikling av *episteme*, *techne* og *fronesis*, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i disse tre danningsteoriene. Danning står også i nær relasjon til profesjonskompetanse, som jeg vil ta for meg litt lengre nede.

Danning er et vanskelig begrep å definere, da ulike danningssyn er med å forme hvilken rolle danningen har. En formulering som jeg synes passer godt i lag med min forståelse av danning, og denne oppgavens fokus på ulike kunnskapsformer er «evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne

krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 32). Denne definisjonen har Hovdenak & Stray hentet fra rapporten *Dannelsesaspekter i utdanning*, som er levert av Universitets- og høgskolerådets utdanningsvalg i 2011. Hovdenak & Stray (2015) ser forholdet mellom kunnskap og danning som tett sammenvevd, og legger også selv til definisjonen at «egne krefter og talenter som regel utvikles gjennom kunnskapstilegnelse og refleksjon over hvordan kunnskapen omsettes og brukes i det daglige liv» (s. 32). Dette synet på danning som Hovdenak & Stray (2015) presenterer ser jeg i sammenheng med utvikling av kunnskapsformen fronesis, på grunn av vektleggingen av den praktiske dimensjonen hvor kunnskapstilegnelsen omsettes til bruk i konkrete situasjoner og at kunnskapen dermed er utgangspunktet for danning. Samtidig inneholder den, slik jeg forstår den, tilegnelsen av et kunnskapsgrunnlag som kan plasseres i både den epistemiske og tekniske kategorien, og som er grunnlag for tilegnelsen av den fronesiske kunnskapsformen. Altså trekker også Hovdenak & Stray (2015) disse kunnskapsformene sammen som i et avhengighetsforhold til og et hensiktsmessig grunnlag for danning.

2.3.1 Material danning

Klafki (2001) deler dannelsesbegrepet i to kategorier; *material danningsteori* og *formal danningsteori*. Han finner at den materiale danningsteorien innebærer holdninger, kunnskaper og verdier som har framkommet gjennom kultur og samfunn (Klafki, 2001, s. 173). Frede V. Nielsen (1998, s. 55) peker på at innen den materiale dannelsesteorien er det undervisningsstoffet som er i sentrum, som både et middel og et mål for undervisningen. I denne danningsteorien er det den objektive kunnskapen og det innholdsmessige som står i fokus, og danningen handler om å «oppdage» undervisningsstoffet. Det er et mål at studentene skal tilegne seg og bli en del av en forhåndsdefinerte kunnskaps- og kulturforståelse (Klafki, 2001, s. 173). Page & Moe (2020) trekker frem at studentene «overtar» en kunnskaps- og kulturforståelsen på en måte som kan tolkes som instrumentell, som allerede er definert, og som de ikke gjør til sin egen.

Page & Moen (2020, s. 90) poengterer det kunnskapsteoretiske grunnlaget for denne danningsteorien, og knytter den videre til kunnskapsformen episteme. Det er fokuset på det objektive som gir grunnlag for denne koblingen, slik de beskriver det materiale dannelsidealet. Danningsteorien kommer til syne i lærerutdanningen gjennom føringer og retningslinjer, f.eks. gjennom læringsutbytteformuleringer knyttet til kunnskap og ferdighetsmål i rammeplanene som studentene skal tilegne seg i den teoretiske utdanningskulturen (Page & Moen, 2020, s. 90).

2.3.2 Formal danning

Den andre kategorien som Klafki (2001) delte danningssyn inn i et *formalt dannelsidealet*. Dette dannelsidealet tar utgangspunkt i den som skal lære og utvikle sin kompetanse og evner, og læringsinnholdet vurderes med utgangspunkt i hvordan det bidrar til å utvikle den som lærer, og dens evne til å bearbeide kunnskap (Klafki, 2001, s. 179). Så viktige utgangspunkt for det formale dannelsidealet er personlig vekst og utvikling hos den som lærer og de mulighetene den har til å utfolde og forme seg. Frede V. Nielsen (1998, s. 65) trekker også frem mennesket som skal dannes, som det sentrale innen denne dannelsesteorien, og fokuset hos den som dannes er at den skal utvikle egenskaper, fremfor å bli presentert for et bestemt innhold. Det innholdet man velger i undervisningen her er mer et middel mot målet om å utvikle visse egenskaper.

Dette dannelsidealet ligger vekt på livserfaringer som utgangspunkt for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, og det er derfor relevant i denne danningsteorien å legge til rette for at studenten sine egne erfaringer og kompetanse er relevant i møte med den læringskulturen den inngår i. Læringsinnholdet blir her sett på som subjektivt i studentenes dannelsesprosess, som skal bidra til utvikling av refleksjon og resonnement. Et kjennetegn på danningstankegangen i lærerutdanningen, er at studentene skal «tilegne seg ferdigheter om metoder, strategier og tenkemåter som skal bidra til å utvikle evnen til å skaffe seg informasjon, lære og utvikle seg» (Brekke, 2014, referert til i Page & Moen, 2020, s. 91). Page & Moen (2020) trekker frem at den formale danningen har en relasjonell dimensjon, som går

ut på at studentens evner utvikles i møte med et faglig innhold. I tillegg til perspektivet om danning der studenten tilpasser seg det som forventes innen et forhåndsdefinert handlingsrom, presenterer de et perspektiv som vektlegger studentenes egen kunnskapsforståelse og dets betydning for studentens didaktiske valg i egen pedagogisk praksis (s. 92). De trekker videre fram at det gir mening å diskutere det formale danningsidealet i lys av kunnskapsformen *techne*, for å få en større forståelse av sammenhengen mellom kunnskap og danning som det sentrale i studentens profesjonsutvikling. Dette gir mening, ettersom *techne*, på samme måte som formal danning vektlegger handlinger/metoder hos personen, som brukes for å nå konkrete mål. Dette blir da en måte å tilegne seg kunnskap på, slik som Hovdenak & Stray (2015) trekker frem at er en viktig del av dannelsesgrunnlaget, i sin definisjon av danning (presentert i kapittel 2.3).

2.3.3 Kategorial danning

Klafki (2001) legger også frem en tredje danningsteori, som kan kaller *kategorial danning*. Han plasserer den kategoriale danningen et sted mellom den materiale og formale danningsteorien, og den har en viktig historisk dimensjon ved seg, som gjør dannelsesinnholdet bevegelig. (Klafki, 2001, s. 200). Denne danningsteorien vektlegger den gjensidige prosessen, der danning foregår mellom studenten og læringsinnholdet. Studentens møte med både de praktiske og teoretiske kunnskapene er i denne danningsteorien et viktig grunnlag for å dannes som en profesjonell lærer, som har kunnskaper til å analysere og fortolke innenfor konkrete situasjoner som den møter. Denne beskrivelsen av den kategoriale danningen, ligger nært den fronesiske kunnskapsformen, som også vektlegger den praktiske og teoretiske grunnlaget for utøvelsen av praktisk klokskap (Page & Moen, 2020, s. 93). Denne praktiske klokskapen, som er sentral innen den fronesiske kunnskapsformen, kan man også kjenne igjen i Klafki (2001) sin beskrivelse av dannelseskategorien hvor han snakker om handlingskompetanse, som noe som skal springe ut fra studentens møte med kategorier av kunnskaper og erfaringer i møte med samtiden den skal virke i, og Raen (2004) argumenterer for at dette handler om samspillet mellom det materiale og formale danningssynet (referert til i Page & Moen, 2020, s. 92). Her trekker Page & Moen (2020) en sammenligning med profesjonsutdanningens dannende og utdannende funksjon, som et dialektisk utgangspunkt mellom formal og kategorial danning

(ibid.). Her er det den indre utviklingen som skjer hos studentene som møter de ulike kunnskapsformene viktig for den kategoriale danningen, der de utvikler av det de befester som personlige egenskaper som analytisk kompetanse og evne til å ta gode, metodiske valg i møte med utfordringer (Page & Moen, 2020, s. 93).

En måte vi kan identifisere denne danningsteorien i lærerutdanningen, er vektleggingen av studentenes evne til å møte utfordringer som har betydning for lærerrollen og skolens virksomhet gjennom kritisk analyse. Her trekkes det frem et konkret kompetansemål som eksempel på et fokus på kategorial danning: «Studentene skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)» (Page & Moen, 2020, s. 93).

Gustavsson (2003, 2007b) peker på en subjektiv og en objektiv del ved dannelsesbegrepet, som kan sees som nærliggende til det kategoriale danningssynet (referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 34). Den subjektive delen ved dannelsesbegrepet, handler om at danningen starter i det personlige og er en indre prosess, mens den objektive delen handler om de målene vi setter oss, og forbildene vi har. Gustavsson (2003, referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 34) argumenterer for at det han kaller danningens alfa og omega, kunnskap, bør inngå i den subjektive delen av dannelsesbegrepet, for at dette kan virke utviklende på et personlige plan og være forankret i personligheten og dens interesser. Dette handler i utdanningen om å vektlegge elevenes erfaringer, interesser og motivasjon. Den andre objektive siden ved danningen handler om at man har et mål eller et forbilde, og i utdanning knyttes denne siden til prosessen med formidling og utvikling av kunnskap.

2.4 Profesjonsutdanning

I min studie er profesjonsutdanning relevant i sammenheng med at det kommende Universitetet på Vestlandet skriver at de skal være profesjons- og arbeidslivsrettet (HVL,

2019). Utgangspunktet for dette kapittelet om profesjonsutdanning er at jeg ønsker å forstå kunnskapsformene til Aristoteles i sammenheng med hvordan man kan forstå aspekter i profesjonsutdanninger. Profesjonsutdanninger rettes også inn mot læreryrke som profesjon. I min studie er profesjonsutdanning relevant i sammenheng med at det kommende Universitetet på Vestlandet skriver at de skal være profesjons- og arbeidslivsrettet (HVL, 2019).

En profesjon, og mer spesifikt en pedagogisk profesjon er et mandat som er gitt til lærere, spesialpedagoger og førskolelærere, for å sikre enkeltpersoner og samfunnet generelt best mulig utdanning (Solbrekke, 2014, s. 556). Dette er en omfattende og kompleks oppgave, og det stilles krav til utøvelse av det profesjonelle skjønn i arbeidet. Når Elstad, Helstad & Mausethaug (2014) skal gi en forklaring på hva som kan forstås som en profesjon, trekker de frem Molander & Terum (2008), som poengterer at det er en bred enighet om at profesjoner utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom spesialisert utdanning. Men hvilke utdanninger dette gjelder for er det uenigheter om. Leger, advokater, prester, politi, sykepleiere, fysioterapeuter og lærere trekkes frem som eksempler på profesjoner. Definisjon av profesjoner er også noe som Elstad et al. (2014) trekker fram er ulikt. Profesjonsteoretikere på sin side har definert kjennetegn på det de mener særpreger en profesjon. Klassisk profesjonssosiologi legger vekt på at utdanningen eller yrket skal ha en vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder. Ingersoll & Merrill (2011), som Elstad et al. (2014) refererer til, legger frem følgende elementer i sin modell av hva som særpreger en profesjon:

- (1) profesjonsutøveren må ha formelle kvalifikasjoner, (2) profesjonalisering vil innebære spesialisering basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, (3) innvielse i yrket er karakterisert gjennom induksjon, det vil si et program for støttet innvielse i yrkets profesjonsutøvelse, (4) profesjonsutøveren har høy grad av autoritet når beslutninger fattes, men blir også ansvarliggjort med tanke på hva profesjonsutøvelsen fører til, og (5), profesjonsyrker har høy lønn, høy prestisje og høy status. (Elstad et al., 2014)

Disse definisjonene representerer begge en profesjon, men vi kan se at de vektlegger

forskjellige aspekter ved profesjonene. Særlig har læreryrket sin status som profesjon vært diskutert, og her diskuteres dens forskningsbaserte forankring, handlingsrommet de har frihet til og etiske standarder. Læreryrket som profesjon passer f. eks. godt inn i den første beskrivelsen som vektlegger å ha en vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder. Den andre definisjonen som gis, som også har fokus på f. eks. prestisje og høy lønn, kan være mer problematisk å gjelde for læreryrket (Elstad et al., 2014). Man kan jo også stille spørsmål ved at læreryrkes grad av autonomi utfordres gjennom en sterkere organisatorisk kontroll av de virksomhetene som profesjonsutøveren er en del av, og man står i et spenningsfelt mellom individuell autonomi og kontroll utenifra. (Elstad et al., 2014, s. 22). Elstad et al. (2014) beskriver det komplekse forholdet mellom ulike typer kunnskaper som er sentral i læreryrket, noe som også gjør at det har vært utfordrende å direkte konkludere med profesjonsstatusen til yrket. Her trekker de frem at den vitenskapelige tradisjonen i yrket har vært svakere enn klassiske profesjoner som lege og advokater, men utdanningen innebærer også bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap som er nødvendig for å utvikle en god praksis i klasserommet. Den nye lærerutdanningen har en forankring og tilnærming til kunnskap som er mye mer forskningsrettet enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2017; Høgheim & Jenssen, 2022). Sullivan & Rosin (2008) skriver om forholdet mellom kompetanse, ferdigheter, holdninger og dømmekraft som forutsetter profesjonsutøvernes praksis at:

Professional practice demands that students learn to blend knowledge, skill, and appropriate attitude in response to unique situations that require expert judgment. The practitioner cannot bring knowledge to bear without skillful performance. Nor can the practitioner apply her knowledge and skill responsibly without exercising proper care and judgment. Professional practice at its best is a prime exemplar of practical reasoning. (s. xxi)

Sullivan (2005, s. 28) deler den kompetansen studenter i profesjonsutdanninger skal utvikle inn i tre aspekter, noe Havnes (2011, s. 35, referert til i Hatlevik, 2014, s. 29) skriver kan sees på som det vi i Norge kaller for kompetanse, ferdigheter og kunnskap. Disse tre aspektene

forstår jeg, som skrevet over i kap 2.2.4, i sammenheng med kunnskapsformene til Aristoteles.

I diskusjonen rund hva profesjonsutøvelsen til en lærer innebærer, løfter Utdanningsforbundet frem aspekter som kollegiale former for styring, relasjonell tillit mellom lærer og elever, faglig autonomi og lite kontroll utenfra. Kunnskapsdepartementet på sin side forankrer sin profesjonsforståelse i større grad på samspillet mellom læreren og kontrollen utenifra, de ønsker at lærerne skal få mer fag- og forskningsbasert kompetanse, samtidig som de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter, og er opptatt av å kontrollere profesjonaliteten til lærerne (Elstad et al., 2014, s. 24). Elstad et al. (2014) skriver at profesjoner er utfordret med et voksende fokus på vitenskapelig kunnskap og resultater, noe som utfordrer lærere i arbeide deres som profesjonsutøver (s. 21). Sentrale aspekter ved en profesjon er, etter nyere forskning, opptatt av kunnskap, autonomi og ansvar. Disse aspektene er det behov for å ytterlig styrke for at profesjonsutøverene kan utvikles og profesjonaliseres i større grad (Elstad et al., 2014, s. 21). Det er en enighet om at profesjoner er yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap, ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Profesjonell kompetanse innebærer både kunnskapsaspektet “know that” og “know how” slik Hatlevik (2014, s. 28) trekker fram i sin doktorgradsavhandling om profesjonell kunnskap. En profesjonell utøvelse av sin profesjon trekkes frem, der man kan bruke både sine praktiske og teoretiske kunnskaper på en adekvat måte. Molander & Terum (2008) skriver i denne forbindelse at

den profesjonelle «is or might be a mediator between the world of pure study and the world of everyday life», og siden «the same language is not spoken in both», er den profesjonelle ikke bare en formidlet men også en fortolker (...). (Molander & Terum, 2008, s. 14)

Det er her snakk om forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og allmenne regler på den

ene siden, og praksiskunnskaper og situasjonsrelatert dømmekraft på den andre (Molander & Terum, 2008, s. 14). Det ligger her en kompleksitet i utøvelsen av lærerprofesjonen, hvordan den i sitt arbeid med å tolke og handle, påvirker elevene og de foresatte. Det ligger altså et stort ansvar på lærere som fortolkere og praktiske utøvere av sin profesjon, i kraft av det mandatet de har i læreryrket. Elstad et al. (2014, s. 23) løfter frem to ulike syn på profesjonalitet, *utvidet* og *begrenset* profesjonalitet, som de henter fra Evans (2008). Der forklares den begrensede profesjonaliteten med at den baserer seg mest på den erfaringsbaserte kunnskapen som skjer i klasserommet og lærerens intuisjon. Den erfaringsbaserte kunnskapen er her sentral. Den utvidede profesjonaliteten har man en mer rasjonell tilnærming til undervisningen, der man kombinerer pedagogisk og didaktisk teori og praksiserfaringer på en stadig mer integrert måte. Den praktiske situasjonen som krever handling er i den utvidede profesjonaliteten i mer samspill med teoretiske begrunnelse for valg av handling (Elstad et al., 2014, s. 23). Jeg forstår den utvidede profesjonaliteten i større grad å bygge på det som jeg i min studie forstår som både kunnskapsformene episteme, techne og fronesis på en stadig mer integrert måte, mens den begrensede profesjonaliteten i større grad er begrenset til kunnskapsformen techne når den skal handle.

2.5 Ars- og scientia-dimensjonen i musikkfaget

Et annet teoretisk perspektiv som jeg vil gi en sentral rolle i oppgaven min, er Frede V. Nielsen sin ars- og scientiadimensjon i musikkfaget. Hvilke former for kunnskap musikkundervisningen skal representere er et grunnleggende fagdidaktisk spørsmål. Mine refleksjoner gjort rundt kunnskapsformene til Aristoteles vil jeg koble til musikk og musikk lærerutdanningen ved hjelp av ars- og scientia dimensjonen til Frede V. Nielsen (1998) i kapittel 5 i diskusjonskapittelet. Denne modellen vil jeg bruke for å belyse de ulike sidene ved musikkfaget som modellen beskriver, og hvordan disse forskjellige sidene kan være uttrykk for forskjellige kunnskapsformer. Modellen finnes visuelt i Frede V. Nielsen sin bok *Almen musikdidaktik* (1998, s. 110).

Nilsen (1998) tar for seg musikkfaget, og skriver om musikk som vitenskapsfag, håndverksfag

og kunstfag, noe han knytter opp mot sin modell for musikkundervisning (s. 110). Her er utgangspunktet for faget denne tredimensjonale basisen, som tar utgangspunkt i at faget er vitenskapsorientert, håndverksmessig og har et kunstnerisk aspekt. Nielsen (1998) legger frem dette som innholdet i det basisfaglige fundamentet til undervisningsfaget musikk. Han plasserer de praktiske, håndverksmessige og kunstneriske sidene ved musikkfaget innen *ars-dimensjonen* (s. 106). Dette er en dimensjon som skiller faget sterkt ut fra andre fag i skolen, i det faget er et *kunstfag*, som Nielsen (1998) kaller det (s. 105). Dette kjennetegnes ved at persepsjonen står i sentrum, der vi «opplever og erkender her umiddelbart i den forstand, at vi ikke behøver koble vor intellektuelle, verbale erkendelse ind» (Nielsen, 1998, s. 105). Her er det snakk om at kunsten, musikk-kunsten, som henvender seg direkte til sansene våre, og vår bearbeidelse av dem. I dette ligger det, slik Nielsen (1998) skriver, at menneskenes virkelighet består av mer enn bare det som kan oppfattes, beskrives og forstås via språket vårt (s. 111). Han er ganske tydelig på at det er den kunstneriske *ars-dimensjonen* som er den grunnleggende i musikkfaget, den praktiske musikalske virksomhet, fremfor den vitenskapelige *scientia-dimensjonen* (s. 106). Det er dette som gjør faget så unikt i en skolesammenheng, på grunn av den praktiske og estetiske strukturen som faget bygger på. Nielsen (1998) skriver videre at *ars-dimensjonen* handler om vår daglige sansebaserte og erfaringsbaserte omgang med musikk. Forøvrig kaller Nielsen (1998) den erfaringsbaserte omgangen med musikk for den praksisorienterte (s.110). Nielsen (1998) skriver at kunsten ikke kommer av naturen selv, men at det er vi mennesker som skaper den. I all kunstnerisk virksomhet ligger det en kreativ eller skapende virksomhet, som også skjer gjennom et praktisk håndverk. Dermed er denne håndverksmessige dimensjonen gitt plass i undervisningsmodellen, sammen med begrepet hverdagskultur, som sier noe om hvor praksisen foregår. Ofte skjer denne praktiske håndverksmessige dimensjonen av musikkfaget gjennom et produktivt aspekt (f. eks. å komponere et partitur) og et reproduktivt aspekt (f. eks. å spille dette partituret på et instrument), som begge forutsetter kreativ virksomhet og håndverksmessig kunnskap.

Scientia-dimensjonen er den vitenskapelige siden ved faget. *Scientia-dimensjonen* er med å belyse og språkliggjøre ulike aspekter i musikken, som gjør at man oppnår større bevissthet og klarhet rundt musikk og hva man ønsker å undervise i (Nielsen, 1998, s. 107).

Den vitenskapelige dimensjonen ved faget er et helt nødvendig redskap for å kunne samtale om et musikalsk fenomen som belyses gjennom språket, skriver Nielsen (1998, s. 108). På denne måten åpnes det opp for mulighet til viktige faglige samtaler mellom lærere, eller lærer og elever. Nielsen (1998) legger særlig frem tre argumenter som aktualiserer den vitenskapelige dimensjonen i musikkfaget. Han skriver at vitenskapen og teorien er med å gjøre musikalske fenomener objektive, som ikke hadde eksistert fysisk på sammen måten uten språkliggjøringen av det, gjennom identifisering, definering og navngiving. Her trekkes frem den opplevelsesmessige dimensjonen av det objektive som kommer til syne ved musikkens scientia-dimensjon (s. 108). Det andre argumentet som Nielsen (1998) trekker frem er navngivning av et fenomen, der dette er med på å først og fremst oppdage fenomenene, og at man derfor videre har mulighet til å undervise i det når man kan snakke om det. Det blir vanskelig å undervise i noe man ikke har språklige begrep på. Man kan på denne måten kategorisere og skille musikalske fenomen. Det er her snakk om et samspill mellom persepsjonen vår på den ene siden og den intellektuell verbal-avhengige erkjennelsen som har sitt utspring fra den teoretiske og vitenskapelige dimensjonen på den andre siden. Det tredje argumentet som Nielsen (1998) legger frem er at man som lærer trenger et redskap, altså det verbale språket, til å diskutere faglig innhold med andre (kollegaer, foreldre, elever og seg selv), og for å kunne ha en forestilling om hvilket faglig innhold som går an å lære og velge undervisningsinnhold ut i fra, og legge opp undervisningen systematisk deretter. Her blir de teorier og metoder man legger til grunn for undervisningen også en del av et viktig argument for denne vitenskapelige dimensjonen av musikkfaget sin virksomhet, og i den grad undervisningsinnholdet bestemmes av faglige overveielser (Nielsen, 1998, s. 109).

Modellen til Nielsen (1998) inneholder et skille mellom musikk som basisfag og musikk som undervisningsfag. I boken beskriver han et eksempel for å forklare dette skille, der vitenskapsfaget fysikk er et basisfag for undervisningsfaget fysikk (s. 104). Dette mente Nielsen (1998) kunne overføres til andre skolefag, som f. eks. musikk. Altså bygger undervisningsfaget musikk på basisfaget musikk som igjen bygger på en tredimensjonal

basis. Her er det læreren sine valg av innhold og metode i musikkundervisningen ut i fra læreplanen, som i stor grad bestemmer hvilke former for kunnskap som undervisningen i musikkfaget representerer ut i fra basisfaget musikk. Hvordan basisfaget musikk formidler og læres videre til elevene vil dermed i stor grad være avhengig av læreren.

Jeg vil se denne modellen i sammenheng med kunnskapsformene som kan identifiseres i HVL sin strategi for 2019-2023 (HVL, 2018) i kapittel 5, og drøfte hvordan kunnskapsformene samsvarer med de dimensjonene som Nielsen (1998) mener gjør musikkfaget unikt. Dette vil da gi meg et grunnlag for å si noe om hvordan universitetsambisjonene vil være med å påvirke musikkfaget i lærerutdanningen.

3 Metode

Metoden man velger, påvirker forskningen og hva jeg kan finne ut. Den bestemmer hvordan man kan skaffe seg kunnskap og informasjon, og den begrenser hvilke kunnskap og informasjon man får tak i. En definisjon på metode er “en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Furuseth & Everett, 2020, s. 137). Å avgrense området man arbeider på ved å velge en eller flere metoder, er hensiktsmessig og nødvendig i et masterarbeid. Det er viktig at metoden jeg velger, samsvarer med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Metoden må derfor velges med det formålet å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt, og den blir de brillene jeg leter og belyser informasjonen jeg leter i med. Her avgrenser man blant annet ved å velge om man ønsker å bruke kvalitative eller kvantitative metoder. Jeg har en problemstilling og forskningsspørsmål som handler om overordnede styringsdokumenter, noe som har vært med å bestemme min metode som er dokumentanalyse.

3.1 Hermeneutisk vitenskapelig ståsted

Det hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståstedet tror jeg blir et fornuftig ståsted for min oppgave, da jeg ønsker å få en utvidet forståelse for kunnskapsformene ved HVL, og hvordan dette påvirker praktiske-estetiske fag som musikk i lærerutdanningen når det skrives at omgjøringen til et universitet vil utdanne *mer* kompetente studenter (HVL, 2019). Jeg gikk inn i studien med en forforståelse av hva universitets-overgangen ville gjøre med lærerutdanningen og musikkfaget, men jeg manglet viktige kunnskaper for å forstå overgangen i en større sammenheng, som videre kan gi konsekvenser for musikkfaget. Den hermeneutiske tilnærmingen gir en forståelse som blir mer kompleks på området, og som viser at komplekse sammenhenger og praktiske situasjoner står i en forbindelse med hverandre (Hjardemaal, 2018, s. 187). Dette blikket får man ved, ut i fra sin forforståelse, å «zoomer inn og ut» vekslende, og på denne måten stadig få en større forståelse for fenomenet, og også forstå det i dens kontekst (den hermeneutiske spiral). Det gir rom for å forstå fenomenet på en stadig ny og videre måte. Hjardemaal (2018) snakker om *den*

hermeneutiske spiral, å vekselvis se på *delen* og *helheten*, og at dette er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi kan forstå en tekst (s. 188). I mitt tilfelle ble det å zoome inn og ut en veksling mellom å sitte meg inn i ulike teorier, HVL sine planer og strategier, sentrale dokumenter ifm. overgangen og “zoome ut” ved å se dette i en helhet vekselvis for musikkfaget sin del. Hermeneutikken ser på det spesielle ved et fenomen (Hjardemaal, 2014, s. 59), en side ved det vitenskapelige ståstedet som henger sammen med den kvalitative metoden, som også er opptatt av å gå i dybden og undersøke noe nærmere (Krumsvik, 2019, s. 156).

3.2 Kvalitativ metode

Forskningsdesignet for denne studien er en kvalitativ dokumentanalyse av kunnskapsformer i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for perioden 2019-2023 (Krumsvik, 2019, s. 156). Jeg ønsket å få et innblikk i aristoteliske kunnskapsformer som kan forstås ut i fra HVL sin strategi for 2019-2023. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming til min forskning, da jeg som forsker har nærhet til feltet og feltarbeidet (Krumsvik, 2019, s. 156). Jeg jobber med det utgangspunkt at jeg ønsker å komme nærmere den komplekse sannheten, og forstå hvordan ting er som de er, som jo er tjenlig for mine forskningsspørsmål om de aristoteliske kunnskapsformene ved HVL. Jeg ønsker å forstå en prosess hvor HVL har ambisjoner om å bli et universitet, og dykker derfor nærmere ned i detaljer (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30). Dette er til forskjell fra den *kvantitative* forskningen, som på sin side ønsker å avdekke og finne sammenlignbarhet av datamaterialet på tvers av individ, tid, kontekster, og ulik forskning (Krumsvik, 2019, s. 154). Forskningen ser mer på generelle spørsmål, og det trengs et større datamateriale for sikre et representativt svar, så større statistikker er sentralt ved bruk av denne type forskning (Krumsvik, 2019, s. 30).

3.3 Begrunnelse for valg av metode

Dokumentene jeg analyserer avhenger naturligvis først og fremst av mine forskningsspørsmål, da det i mitt tilfelle er de som gir retning hvor jeg skal finne empirien min. Dokumentene må på en eller annen måte kunne gi meg relevante svar, fremfor andre

dokumenter. For min del var det ikke en stor prosess med å velge ut dokumenter, da min undersøkelse så på noe så konkret som en statusomgjøring fra høyskole til et universitet. Det var derfor naturlig å velge et overordnet dokumenter som gikk på nettopp dette. Jeg var innom tanken å analysere alle dokumentene som står oppført som førende dokumenter for HVL sin virksomhet, i forbindelse med universitetsomgjørelsen, men jeg ønsket heller noe som kunne gi meg informasjon om hva HVL ville fokusere på for å bli et universitet, noe som mer konsentrert er formulert i strategien for 2019-2023. HVL sin strategi frem til overgangen, *Strategi 2019-2023* (HVL, 2018), var derfor et enkelt valg for studien, som jeg kom raskt fram til i samarbeid med min veileder. Dette dokumentet ligger inne som et av de førende dokumentene for HVL sin virksomhet og arbeidet med å omgjøres til et universitet. I dette dokumentet kommer det fram hva skolen ønsker å fokusere på i prosessen med å bli et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet. Jeg var og innom å skulle analysere nettsiden til HVL for universitetsprosjektet for å få mer informasjon rundt selve arbeidet med prosessen, men jeg valgte å ikke gjøre det for å holde meg mer tett på tematikken om kunnskapsformer i overordnede styringsdokument ved HVL.

3.4 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en analyse av et dokument. Asdal & Reinertsen (2015) bruker en definisjon av dokument som beskriver det som “ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvirke et fysisk eller intellektuelt formål” (s. 15). Dokumentanalyse kan defineres som «en systematisk behandling eller evaluering av dokumenter [egen oversettelse]» (Bowen, 2009, s. 27). Jeg har valgt å gjøre en dokumentanalyse i min studie, da det er godt egnet for kvalitative studier; “As a research method, document analysis is particularly applicable to qualitative case studies—intensivestudies producing rich descriptions of a single phenomenon, event, organization, or program (Stake, 1995; Yin, 1994). “ (Bowen, 2009, s. 29). Bowen (2009) beskriver dokumentanalyse som:

Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating

documents—both a printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge[...]. (Bowen, 2009, s. 27)

Bowen (2009) tar frem fordeler og ulemper ved å bruke en dokumentanalyse, som kan være viktig å ta i betraktning i forhold til materialet jeg jobber med, og hvilke muligheter metoden gir. Oppsummert trekker han frem at de viktigste fordelene er at det er et effektivt materiale å jobbe med, at dokument ofte er lett tilgjengelige, det er en kostnadseffektiv måte å samle inn data på, dataene er stabile og påvirkes ikke av selve forskningsaktiviteten, dokument gir ofte nøyaktig informasjon om referanser, hendelser og andre detaljer og at de gjerne dekker over mye informasjon og prosesser som har foregått (s. 31). Sentrale begrensninger som Bowen (2009) trekker frem er at dokumentene ofte er laget for et annet formål en forskning, eller kanskje at tidligere studier ligger grunnlaget for dokumentet, at man ikke får tilgang til alle dokumenter, og at man kan gjøre dårlige utvalg av dokument som skal analyseres. Men Bowen (2009) sier til slutt at disse begrensningene ikke er store ulemper, men at de heller er potensielle feil som kan skje. Fordelene er mye større enn ulempene ved bruk av dokumentanalyse. (s. 32) Det er interessant å merke seg det Bowen skriver om dokumenter fra organisasjoner, da dette er noe jeg tar i bruk i min studie: «In an organisational context, the available (selected) documents are likely to be aligned with corporate policies and procedures and with the agenda of the organisation's principals.» (Bowen, 2009, s. 32).

Disse fordelene og begrensningene som her trekkes frem er noe jeg i mitt arbeid med datainnsamling og metodedrøfting må ta i betraktning, i forhold til validiteten til studien. Det er viktig å gjøre klart hva som kan være eventuelle svakheter ved studien jeg gjennomfører, noe jeg kommer inn på senere i dette metodekapittelet.

3.5 En dokumentanalyse med fokus på innholdet

Jeg ønsker å undersøke kvalitativt det valgte dokumentet for min studie, slik jeg har presisert i metodekapittelet. Dette ønsker jeg for å få et større innblikk i HVL sitt kunnskapssyn, og få nærmere innsikt i hva HVL ligger i det synet på kunnskap som kan tolkes ut fra strategien for 2019-2023 (HVL, 2018). Jeg trenger analyseredskaper som analyserer dokumentenes innholdsmessige dimensjon, med et fokus på meningsinnholdet. Jeg har derfor valgt å bruke analysenøkler, med inspirasjon fra en tidligere islandsk studie (Jóhannesson et al., 2011). Disse analysenøklerne har jeg laget ut i fra Aristoteles tre former for kunnskap. Dette blir dermed en *deduktiv analyse*, ved at jeg bruker teori som en linse for å analysere empirien (Krumsvik, 2019, s. 145), og i mitt tilfelle opprette jeg analytiske kategorier som jeg anvender på mitt datamaterielt. Denne måten å tilnærme seg et dokument ser jeg på som en gunstig måte å bruke for å svare på mine forskningsspørsmål og gi meg innblikk i kunnskapsformene som utarter seg i HVL sin strategi for 2019-2023 (HVL, 2018) i forbindelse med universitetsambisjonene. Jeg ser nærmere på egenskapene ved de dataene som jeg finner i min analyse, slik Krumsvik (2019, s. 185) beskriver den kvalitative tilnærmingen. Krumsvik trekker frem en beskrivelse av en kvalitative innholdsanalysen av dokumenter:

Ethnographic content analysis is used to document and understand the communication of meaning, as well as to verify theoretical relationships. It's distinctive characteristic is the reflexive and highly interactive nature of the investigator, concepts, data collection and analysis. (...) The investigator is continually central, although protocols may be used in a later phases of the research.(...) The aim is to be systematic and analytic, but not rigid. (Altheide, 1987, s. 68, referert til i Krumsvik, 2019, s. 186).

Her viser Krumsvik at man undersøker meningsinnholdet i det aktuelle dokumentet, slik man som forsker tolker det, og forstår det i teoretiske sammenhenger. Dette er noe jeg har gjort når jeg har brukt de aristoteliske kunnskapsformene som utgangspunkt for analysen, og brukt disse som briller for å se på innholdet i dokumentet jeg har analysert. Han trekker også frem forskerens rolle i analysen som sentral, en rolle jeg også har som fortolker av teorien

som brukes til å analysere med.

3.6 Analysering med analysenøkler

Jeg ønsker å gjøre min analyse inspirert av en islandsk læreplananalyse og utdanning for bærekraft og bærekraftig utdanning (Jóhannesson et al., 2011). I den Islandske studien av læreplananalyse og bærekraftig utvikling, bruker de definerte "keys" (analysenøkler) for å analysere innholdet i læreplanene. Dette er noe jeg har hentet inspirasjon fra i mitt valg av analysemetode. Forfatterne bak den Islandske studien begrunner analyseverktøyet med at det skaper en mer helhetlig (holistisk) forståelse av begrepet bærekraftig utvikling for deres del, da begrepet nødvendigvis ikke blir brukt direkte så ofte, men heller indirekte beskrives i læreplanens formuleringer (Jóhannesson et al., 2011, s. 374). Dermed blir kategoriseringen av bærekrafts-begrepsets innhold tydeligere beskrevet og gitt en felles forståelse gjennom analysenøklerne som er utformet gjennom en gitt felles definert av begrepet.

We knew we would hardly find the terms sustainability and sustainable development and not much about education for sustainable development. Faced with that initial knowledge, we determined that we would search the curriculum for signs and indicators of ways of thinking about sustainable development. For this task, we created a tool for analysis. We believed that such a tool would need to connect the policies of the government and the United Nations and other relevant agencies and organisations with school curricula and research knowledge. The GETA group drafted a tool that we called 'a key'. The group discussed what needed to be in the key, and the curriculum analysis team pilot-studied a prototype on some curriculum guides to determine which characteristics of education for sustainable development should be included. (Jóhannesson et al., 2011, s. 378)

I min studie hvor jeg skal analysere kunnskapsformer i fra strategien til HVL for 2019- 2023 (HVL, 2018) som er laget i forbindelse med universitetsambisjonene til HVL, så blir ikke den

innholdsmessige dimensjonen i disse kunnskapsformene forklart tydelig i strategien, slik jeg oppfatter det etter å ha lest gjennom dokumentet. Å se etter bruk av kunnskapsbegrepet alene, ville dermed ikke gitt meg tilstrekkelig ønsket innsikt i de aristoteliske kunnskapsformene som kommer frem i prosessen med å bli et universitet. Dermed vil jeg, med inspirasjon fra den islandske studien, definere egne analysenøkler som gir en felles forståelse av hva som legges i kunnskapsformene. Med analysenøkler som redskap, kan jeg få dypere innsikt i min analyse av dokumentets innhold, hvor kunnskapsformene jeg leter etter mer indirekte kommer frem.

Denne måten å se etter den innholdsmessige dimensjonen i en dokumentanalyse, kan kobles til Bowen (2009) sin beskrivelse av en dokumentanalyse. Han skriver blant annet at dokumentanalyse innebærer "skimming" (en overfladisk undersøkelse), lesing (grundig undersøkelse) og tolkning av teksten (Bowen, 2009, s. 32). Denne prosessen er et eksempel på hvordan den hermeneutiske tilnærmingen til studien kjennetegnes av mer og mer forståelse ut i fra de tolkningene som blir gjort av studiens deler. Denne gjentakende analyserende prosessen som foregår, kombinerer elementer av innholdsanalyse og tematisk analyse.

Content analysis is the process of organising information into categories related to the central questions of the research. (...) it entails a first-pass document review, in which meaningful and relevant passages of text or other data are identified. The researcher should demonstrate the capacity to identify pertinent information and to separate it from that which is not pertinent. (Bowen, 2009, s. 32)

Bowen (2009, s. 32) trekker frem kategorisering som et viktig redskap når man skal gjennomføre en dokumentanalyse. Jeg vil tilnærme meg hans tankegang med kategorisering med å utforme ulike *analysenøkler*, eller såkalte nøkkelsetninger, som er tenkt å vise til de ulike innholdsmessige dimensjonene i de ulike kategoriene i min studie. Om tematisk analyse skiver forfatteren videre at:

Thematic analysis is a form of pattern recognition within the data, with emerging themes becoming the categories for analysis (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). [...]Predefined codes may be used, especially if the document analysis is supplementary to other research methods employed in the study. (...) Codes and the themes they generate serve to integrate data gathered by different methods. The researcher is expected to demonstrate objectivity (seeking to represent the research material fairly) and sensitivity (responding to even subtle cues to meaning) in the selection and analysis of data from documents. (Bowen, 2009, s. 32)

Jeg utformer slike forhåndsdefinerte koder som jeg kaller analysenøkler, og bruker Aristoteles tre kunnskapsformer som utgangspunkt for utformingen av mine analysenøkler. Det at bruk av analysenøkler med inspirasjon fra den islandske studien, også kan gjenkjennes i måten Bowen beskriver dokumentanalyse, gjør at denne måten å analysere på gir meg et godt metodisk grunnlag for studien.

3.7 Et supplement til dokumentanalysen

I forkant av analyseringen av dokumentene, deltok jeg på HVL-konferansen 2021. Her ble universitetsambisjonene til HVL diskutert mellom fagpersoner med ulik kompetanse, rektorer fra flere Høyskoler og universitet, samt studenter var også med her. De tok opp flere relevante temaer, som f. eks. hvordan man kan være et praksisorientert Universitet som er tett på nærings- og arbeidsliv, praksissituasjonen ved ulike studier og hva det har å si for studiene, samt ble det diskutert om universitets-overgangen til HVL vi gjøre dem mindre "jordnære" med tanke på de svært ulike utdanningene de tilbyr. Denne konferansen er ikke en del av min studie, men jeg deltok på denne av interesse for innholdets relevans for min studie og med et ønske om å forstå mer av de spenningene som ligger i at HVL ønsker å bli et universitet.

3.8 Studiens validitet

Validitet i forskningen, er en viktig del av et kvalitativt forskningsdesign, som jeg har i denne studien (Krumsvik, 2019, s. 191). Et viktig moment i den kvalitative studiens validitet, er om funnene som blir gjort kan tolkes som troverdige og brukes, noe som kan være vanskelig å bedømme i en kvalitativ studie (Krumsvik, 2019, s. 191). Som Bowen (2009) trekker frem, så er det viktig å ikke gå inn med et ukritisk blikk til dokumentene man velger å analysere (s. 33). Dokumentene er ikke alltid nøytrale, og i mitt tilfelle finnes det spenninger i spørsmålet om HVL skal bli et universitet, som ikke kommer til syne i det dokumentet som jeg velger å analysere. Dokument sitt bidrag er heller av relevans og betydning til problemstillingen som jeg utforsker, men ikke et helhetlig bilde av de ulike sidene som saken kan bringe frem. Jeg kommer dermed ikke ut av studien med et nyansert bilde av HVL som institusjon, og alle de oppfatningene og meningene som finnes innad der om kunnskapsformer som bør være sentral i forbindelse med universitets-omgjørelsen, men jeg kommer heller ut med en forståelse av hva HVL utad indikerer som aristoteliske kunnskapsformer gjennom sin strategi (HVL, 2018). Et annet aspekt ved studiens validitet handler om at jeg har valgt å bruke teori som er datert tilbake til antikken. De er derfor ikke nødvendigvis et svar på «dagens» kunnskapsbegrep, men har sin tyngde gjennom sin robusthet, der kunnskapsformene fortsatt i dag er aktualisert i kunnskapstematikken og er aktualisert i sammenheng med profesjonsutdanninger og lærerutdanningen. Aristoteles regnes også som opphavsmannen til teori og praksisbegrepet (Unneland, 2009).

3.9 Studiens reliabilitet

Reliabilitet i studien handler om studiens pålitelighet, og hvordan denne kan bli utfordret. Etterprøvbarehet er vanskelig i en kvalitativ forskningsstudie, men målet er at jeg i min studie heller vektlegger transparens (Krumsvik, 2019, s. 200). Jeg har vært spent på hvordan jeg har klart å bruke analysenøkler laget med inspirasjon fra Aristoteles kunnskapsformer til å forstå aristoteliske kunnskapsformer i HVL sin strategi for 2019-2023, med tanke på at de tar utgangspunkt i min forståelse av Aristoteles sine kunnskapsformer. Jeg har etterstrebet å analysere dokumentet på en objektiv måte. Jeg gikk inn i analysen med en forståelse av hva som kunne kategoriseres under de forskjellige analysenøklerne som jeg hadde utarbeidet, og har med utgangspunkt i denne forståelsen analysert dokumentet. Det har vært vanskelig å være helt objektiv i analysen, på grunn av at den forståelse og tolkning jeg har av Aristoteles

kunnskapsformer. Jeg ønsker heller å være åpen om at dette er min forståelse og fortolkning av analysenøkklene som ligger til grunn for analysen, slik Krumsvik (2014, s. 200) oppfordrer til. Analysenøkklene ligger til grunn for hvilke teoretiske «briller» jeg har brukt når jeg har analysert dokumentet. Min forståelse og tolkning har også utviklet seg gjennom studien, slik at analysens fortolkninger er i en dynamisk prosess gjennom hele studien, og har også bidratt til at jeg har gått tilbake i analysen og gjort endringer. Med en hermeneutisk tilnærming til forskningen, har den vekslende forståelsen av “delen” og “helheten” gitt meg en stadig større innsikt og forståelse av tematikken jeg har studert.

3.10 Forskningsetiske problemområder

Det er viktig i all forskningsarbeid med god forskningsetikk, noe som også gjelder i min studie. Vi har et eget nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata, Norsk senter for forskningsdata (NSD), som arbeider med å sikre at forskning som gjennomføres skjer på en forskningsetisk måte i tråd med internasjonale standarder. “Forskningsetikk innebærer å sikre at vi samler inn og bruker informasjon på en etisk forsvarlig måte” (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). For å sikre at mitt arbeid er i tråd med det forskningsetiske retningslinjer, har jeg sendt inn søknad til NSD i forkant av studien, hvor jeg har forklart hvilket tema jeg ønsket å forske på og hvordan jeg hadde tenkt til å gjennomføre forskningen. Planene mine om å gjøre dokumentanalyse av strategien til HVL (2018) i forbindelse med HVL sine universitetsambisjoner ble godkjent av NSD. Arbeidet med å analysere åpent tilgjengelige dokumenter er ikke regulert på samme måte som andre forskningsmetoder, hvor behandling av personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner må godkjennes. I mitt tilfelle skal jeg gjennomføre en analyse av offentliggjorte dokumenter som ligger åpent på HVL sin nettside, og studien min omfattes derfor ikke av nevneverdige forskningsetiske problemområder. HVL selv er utgiveren av disse dokumentene offentlig. Derfor ser jeg det ikke som nødvendig å holde tilbake informasjon, som finnes i disse dokumentene som kan være relevant for min studie.

Et annet etisk aspekt ved min forskning er hvordan det er etterrettelig og etterprøvbart. Jeg

har derfor etterstrebet å være åpen og nøye med referanser, for at alle mine funn, fortolkninger og teoretiske utgangspunkt kan være etterprøvbare. Asdal & Reinertsen (2020) skriver i denne sammenheng at “god referanseskikk handler dermed både om forskningsmetode og om forskningsetikk” (s. 217). Så måten vi refererer på “avgjør om bidraget vårt blir vurdert som mindre betydningsfullt eller som solid og av høy kvalitet” (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 218). Referansene danner grunnlaget for oppgavens validitet sammen med metodebruken. Metoden min som er dokumentanalyse, med bruk av analysenøkler som redskap for å analysere dokumentet er en metode hvor man presenterer utdrag av dokumentet i selve masteroppgaven. Jeg har vært bevisst på at jeg i arbeidet skulle vise til nyanser og ulike sider av fremstillingene som jeg gjør, og at jeg med utvalget presenterer et bilde av dokumentet som mest mulig helhetlig representerer innholdet.

Med utgangspunkt i at HVL er en norsk statlig høyskole, skriver NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè) i sine forskningsetiske retningslinjer i den forbindelse at

Offentlige organer bør stille seg til disposisjon for forskning på sin virksomhet.

Befolkningen har en legitim interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer. Dette tilsier at forskere i størst mulig grad bør ha innsyn i offentlig forvaltning og organer. Det bør kunne forsker på offentlige arkiv. (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 23)

Med utgangspunkt i dette går jeg inn i forskningen med en visshet om at jeg, med NSD og NESH i ryggen, kan bruke den informasjonen jeg finner i dokumenter og analysere det, uten å legge skjul på hvor den kommer fra. Det ligger derfor ikke ved et dokument som godkjenner min studie nærmere.

4 Analyse

4.1 Introduksjon til analysekapittelet

I dette kapittelet starter jeg med å gjenta forskningsspørsmål og problemstilling, før jeg videre presenterer praktiske sider ved utarbeidelsen av analysenøkklene jeg bruker for å analysere og betraktninger rundt gjennomføringen av analysen. Videre presenterer jeg funn som jeg har gjort. Jeg presenterer utdrag fra analysen i kategorier fra analysenøkklene som jeg har brukt. I analysen kobler jeg de ulike formuleringene opp til teori som viser sammenhengen til analysenøkklene jeg har valgt å se de i lys av. Til slutt kommer en oppsummering av det som er mine viktigste funn og en enkel statistikk-fremstilling av analysenøkler, for å skape et bilde av hva jeg har funnet. Videre drøfting av mine funn skjer i diskusjonskapittelet. Analysedokumentet finner du bakerst i denne oppgaven som vedlegg, og analysenøkklene mine blir presentert i kapittel 4.2.

Jeg har gjort en dokumentanalyse av HVL sin strategi, *Strategi 2019-2023* (HVL, 2018). Jeg svarer på problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine ved hjelp av Aristoteles sine tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis (Unneland, 2009) og ars- og scientia-modellen til Freve V. Nielsen(1998). Min problemstilling lyder: *Hvordan kan kunnskapsformer studentene blir presentert for i det kommende Universitetet på Vestlandet bli forstått i lys av lærerutdanning som profesjonsutdanningen?*

Forskningsspørsmålene mine er: *Hvilke aristoteliske kunnskapsformer er det mulig å identifisere i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for 2019-2023? Og Hvilket forhold fremtrer mellom kunnskapsformene i overordnet strategidokument og lærerutdanning som profesjon med musikk som fordypningsfag?* Svaret på det første forskningsspørsmålet vil komme tydelig frem i kapittel 4. Jeg tror det vil tjene svaret på det sistnevnte forskningsspørsmålet at jeg trekker sammen fortolkninger og funn fra analysen og drøfter dette opp mot relevant teori i diskusjonskapittelet. Det sistnevnte forskningsspørsmålet vil derfor besvares nærmere i kapittelet 5. Jeg skal analysere med analysenøkler som er laget med inspirasjon fra

metoden i en islandsk læreplananalyse for bærekraft og bærekraftig utdanning (Jóhannesson et al., 2011).

4.2 Analyse med analysenøkler fra Aristoteles

I arbeidet med å utforme analysenøklerne, så tok jeg utgangspunkt i teorien som beskriver Aristoteles sine kunnskapsformer i kap 2.2. Jeg formulerte kunnskapsformene på en kortfattet måte i skjemaet nedenfor som viser analysenøklerne. Denne tredelingen inneholder de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Når jeg i analysearbeidet har vært usikker på hvilken analysenøkkel jeg mener den passer inn under, har jeg gått tilbake til teorikapittelet, kap 2.2, der kunnskapsformene er beskrevet nærmere i sin helhet.

Kategorier:	Kort beskrivelser av analysenøkkel:
Kunnskapsformen fronesis	Kunnskap som vektlegger kompetanse som praktisk klokskap i konkrete situasjoner gjennom god dømmekraft, kritisk tenkning, etiske overveielser og demokratiske prosesser.
Kunnskapsformen techne	Kunnskap som vektlegger ferdigheter og som vektlegger handling, evnen til å se i vid forstand og er praktisk produktiv.
Kunnskapsformen episteme	Kunnskap som vektlegger teori, fakta, forskning og vitenskap.

Tabell 1.1: Presentasjon av analysenøkler

4.3 Analytisk resonnement av Strategi 2019-2023

Fremstillingen av analysen er en forenkling av virkelighetens kompleksitet. Jeg har ikke analysert alle formuleringene i strategien, men de som jeg kan forstå en av Aristoteles sine kunnskapsformer ut ifra. Plasseringen av formuleringer fra strategien i de ulike analysenøklerne er en forenklet nyansering av innholdet i formuleringene. Flere av

formuleringene er ikke «vanntett» og kun rettet mot en av analysenøkklene. Fremstillingen er derfor en vurdering som jeg har gjort, hvor jeg har veid meningsinnholdet, forstått ut fra kunnskapsformene som er presentert i kapittel 2.2. Dette gjør at fremstillingen av Strategien ikke er utelukket objektiv, men at den inngår i en tolkningsprosess, hvor min tolkning av teorien opp mot strategiens innhold er det som leder arbeidet (ref. kapittel 3.9). Jeg har heller ikke et mål om å være utelukkende objektiv, da min fremstilling er basert på et hermeneutisk vitenskapelig ståsted, der min fremstilling tar utgangspunkt i tolkning av teksten ut i fra min forforståelse. Samtidig streber jeg etter å være ærlig og etterrettelig i arbeidet, slik at det ikke er min mening som kommer frem, men heller mine tolkninger ut i fra de teoretiske brillene som jeg bruker. Jeg er også åpen for å «se» utenfor mine teoretiske briller, ettersom en teoretisk fremstilling av virkeligheten ikke kan gjenspeile alle dets komplekse sider (Biesta, 2007). Jeg vil i det følgende gå gjennom fortolkninger som er gjort i analysen av dokumentet *Strategi 2019-2023* (HVL, 2018). Jeg vil nå presentere resultater og funn med utdrag fra analysen, og drøfte rundt hvilket kompetasesyn vi kan antyde og identifisere innenfor de ulike kunnskapsformene til Aristoteles.

4.3.1 Resultater fra analysen av Strategi 2019-2023

Strategi 2019-2023 (HVL, 2018) inneholder en del formuleringer som kan indikere kunnskapssyn. Det er ingen konkretisering av et kunnskapssyn i analysen, men ut i fra formuleringen kan man likevel identifisere kunnskapssyn. Jeg har gjennom analysen funnet formuleringer som kan indikere både kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Jeg vil videre presentere det som tegner seg ut som tendenser fra analysen av strategien.

4.3.1.1 Fronesis

I HVL sin strategi for 2019-2023 (HVL, 2018) fant jeg en del indikasjoner på at HVL har en kunnskapsform som vektlegger kompetanse som praktisk klokskap i konkrete situasjoner gjennom god dømmekraft, kritisk tenkning, etiske overveielser og demokratiske prosesser. Dette har jeg plassert innenfor analysenøkkelene *fronesis*. Denne kunnskapsformen kommer til syne både gjennom strategiens ambisjoner og profil, verdier, strategiens tenkte bidrag til

samfunnet, dens felles faglige satsningsområder og hvordan HVL vil bygge organisasjonen. Det som kjennetegner funnene er kunnskapsutvikling i konkrete situasjoner og i disse formuleringer med ordbruk som f. eks. «kompetanse» (HVL, 2018, s. 3), «kritisk tenkning og evne til refleksjon» (HVL, 2018, s. 4), «danne» (HVL, 2018, s. 7), «kompetanseutvikling» (HVL, 2018, s. 7) og «reflekterte kandidatar» (HVL, 2018, s. 9). Videre vil jeg presentere noen av formuleringene som jeg har plassert under den fronetiske analysenøkkelen.

I HVL sin strategi finner vi f. eks. formuleringen «[...] og ruste studentane med kompetanse og kritisk dømmekraft for eit digitalisert arbeidsliv» (HVL, 2018, s. 11). HVL viser her et fokus på kritisk tenkning, med ordlyden kritisk dømmekraft. Dette er noe som kan knyttes til Hovdenak & Wiese (2017) sin beskrivelse av den fronetiske kunnskapsformen, hvor de legger fokus på evne til refleksjon og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner ut i fra dette. Vi finner ordlyden og meningsinnholdet av kritisk tenkning igjen flere steder i strategien. Under de felles faglige satsningsområdene i strategien finner vi formuleringer som også refererer til kritisk tenkning som f. eks. «ta høgde for [...] etiske [...] aspekt» (s. 9) og «HVL skal utdanne reflekterte kandidatar» (HVL, 2018, s. 9). Med tanke på at HVL skriver at de felles faglige satsningsområdene skal styrke den profesjons- og arbeidslivsrettede profilen, med samspill, bærekraft og nyskapning som bærende element, så er dette positive satsninger for plassen til den den fronetiske kunnskapsformen i det fremtidige vestlands-universitetet, og videre for å styrke den fronetiske kunnskapen i et erfaringsbasert eller praksisbasert kunnskapsgrunnlag i profesjonsutdanningene.

Formuleringer fra forklaringen på strategiens slagord *Nyskapning* har jeg valgt å blant annet plassere under analysenøkkelen fronesis. Under slagordet nyskapning står det at «vi skal være innovative og utruste studentane med kompetanse som gjerd ei kreative, løysningsorienterte og nyskapande» (HVL, 2018, s. 3). Begrepet kompetanse knytter HVL opp mot kreativitet, løsningsorientering og nyskapning som utgangspunkt. Kreativitet, løsningsorientering og nyskapning er gjerne begrep som indikerer praktiske ferdigheter som kan knyttes til techne, men å ha en kompetanse til å bruke disse ferdighetene på en god

måte som kan "forbetre produkter og tenester, videreutvikle profesjonar og teknologi, arbeidsmetodar og undervisningsformer" (HVL, 2018, s. 3), slik HVL skriver over og knytter formuleringen med kompetansebegrepet til, sier noe om at kompetansen skal benyttes i en mer konkret kontekst. Man kan her argumentere for at kompetansen må brukes sammen med kritisk tenkning, etiske overveielser og praktisk klokskap i konteksten som HVL beskriver. Å overføre det *generelle* grunnlaget over til det *spesielle* gjennom kontekstualisering, er noe som Hovdenak & Wiese (2017) legger vekt på i kunnskapsformen fronesis.

Et annet eksempel på en formulering fra strategiens slagord som indikerer en fronetisk kunnskapsform er slagordet *bærekraft*, et begrep som også kommer igjen i HVL sine felles faglige satsningsområder. Slagordet bærekraft «handlar om vårt felles globale ansvar for dei som lever i dag og dei som kjem etter oss [...]» (HVL, 2018, s. 3). Formuleringen fordrer til etisk bevissthet, rettferdighet og kritisk tenkning overfor små og større valg som gjøres, med et bærekraftig perspektiv. Ordene etisk overveielse og kritisk tenkning brukes ikke direkte i formuleringen, men det kan likevel forstås ut av meningsinnholdet for slagordet. Hovdenak & Wiese (2017) argumenterer jo, som skrevet tidligere, for at kritisk tenkning og etiske overveielser er en del av den fronetiske kunnskapsformen. Samtidig skriver Page & Moe (2020) at fronesis bygger på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er uavhengig av situasjonen (episteme), og at fronesis drar nytte av denne kunnskapen i en kontekstavhengig situasjon, slik som det bærekraft-rettete fokuset er. Denne formuleringen er et eksempel som illustrerer nettopp hvordan den fronetiske kunnskapsformen bygger på den epistemiske kunnskapsformen, der den epistemiske kunnskapen om bærekraft er satt i en kontekst hvor man skal kritisk reflektere og handle etisk for å kunne opptre på en bærekraftig ansvarlig måte.

Vi finner også kunnskapsformen i strategiens verdigrunnlag under verdien *utfordrande*. Her skriver HVL at de «stiller spørsmål ved det etablerte ved å fremme handlekraft, kritisk tenkning og evne til refleksjon» (HVL, 2018, s. 4). Uttrykk som kritisk tenkning og evne til refleksjon er kjennetegn jeg har plassert i analysenøkkelen for kunnskapsformen fronesis,

når dette knyttes opp mot konkrete kontekster. Dette trekker Hovdenak & Stray (2015 s. 29) frem i sin beskrivelse av kunnskapsformen, der de skriver om komplekse holdninger til samfunnets og individets muligheter og kritisk refleksjon rundt overføringen av den epistemiske kunnskapen til konkrete situasjoner. I formuleringen som er gjort av HVL her, så skriver de at de stiller spørsmål ved det etablerte. Det vil si at de ønsker at kritisk tenkning og evne til refleksjon skal ta utgangspunkt i en kontekst, og utfordret derifra.

I felles faglige satsningsområder i strategien har jeg valgt at blant annet satsningsområdet *danning* plasseres innenfor analysenøkkelen *fronesis*. Her står det at «[...] Danning skal bidra til at vi tar i bruk kunnskap med klokskap. Det inneber òg ansvar for å utdanne studentane til kritisk reflekterte samfunnsborgarar og yrkesutøvarer» (HVL, 2018, s. 9). Meningsinnholdet i denne formuleringen passer godt sammen med Hovdenak & Stray (2015, s. 28) sin beskrivelse av kunnskapsformen *fronesis*, hvor det å handle etisk, være en demokratisk medborger og videre handle ut i fra det i de ulike komplekse situasjonene , tenke kritisk og bruke praktisk klokskap står sentralt, og er satt i sammenheng med det å være en samfunnsborger og yrkesutøver.

4.3.1.2 *Techne*

I strategien fant jeg noen indikasjoner på at HVL har en kunnskapsform som vektlegger ferdigheter og som vektlegger handling, evnen til å se i vid forstand og er praktisk produktiv. Dette har jeg plassert innenfor analysenøkkelen *techne*. Jeg fant formuleringer som kan forstås ut fra et kunnskapssyn med fokus på formen *techne* i strategiens verdier, strategiens tenkte bidrag til samfunnet, dens felles faglige satsningsområder og hvordan HVL vil bygge institusjonen. Funnene kjennetegnes av å handle om å forstå ulike fenomen og et fokus på utførelse av en teknikk, metode eller handling, ofte i forbindelse med å kunne forstå fenomenet. Jeg vil videre presentere noen av formuleringene som jeg har plassert under analysenøkkelen *techne*.

I strategiens slagord finner vi begrepet *nyskaping*, som jeg tidligere har argumentert for en plassering i analysenøkkelen *fronesis*. Jeg plasserte det i den analysenøkkelen da jeg hadde fokus på den siste setningen av forklaringen på slagordet. Den første setningen velger jeg å plassere i analysenøkkelen *techne*, hvor HVL skriver at «Nyskaping handlar om å forbetre produkt og tenester, vidareutvikle profesjonar og teknologi, arbeidsmetodar og undervisningsformer[...]» (HVL, 2018, s. 3). Denne formuleringen har et fokus på å kunne forbedre produkt, tjenester, profesjoner, teknologi og arbeidsmetoder. Dette krever en sammensatt kunnskapsform, og man kan argumentere for at alle de tre aristoteliske kunnskapsformene ligger inne i denne formuleringen. Grunnen til at jeg har valgt å plassere den innenfor kunnskapsformen *techne* er dens fokus på å forbedre og videreutvikle. For at man skal gjøre dette ser jeg på Heidegger (referert til i Varkøy, 2012, s. 60) sin argumentasjon for kunnskapsformens fokus på å kunne *se*, i vid forstand, for å forstå et fenomen. Å kunne «se» hvordan et produkt eller en tjeneste virker er grunnlag for å kunne utvikle den. Samtidig kan man også vektlegge den praktiske handlings- og ferdighetsaspektet som Georgii-Hemming (2013, s. 34) og Hovdenak & Stray (2015, s. 28) heller mer mot, for å argumentere for plasseringen innen denne analysenøkkelen. Med samme teoretisk argumentasjon kan man også argumentere for at deler av beskrivelsen av strategiens verdien *utfordrende* kan, i tillegg til å plasseres innen analysenøkkelen *fronesis*, plasseres i analysenøkkelen *techne*. «Vi stiller spørsmål ved det etablerte ved å [...]» (HVL, 2018, s. 4). Evnen til å *se* det som er etablert, i vid forstand av dets kompleksitet, er en forutsetning for å kunne fremme det de spør etter; handlekraft, som også er et praktisk rettet ord, kritisk tenkning og evne til refleksjon.

En annen verdi i strategien som kan argumenteres for at kan plasseres i analysenøkkelen *techne*, er verdien *tett på*. «[...] Vi arbeider praksisnært og vidareutviklar studia til beste for regionen» (HVL, 2018, s. 4). Det å arbeide praksisnært som grunnlag for å kunne videreutvikle studiene til det beste for regionen kan man argumentere for at har et fokus som retter seg mot å bli god på og oppdatert rundt «det som skjer der ute» i dag. I denne sammenheng argumenterer Hovdenak & Wiese (2017) for den metodiske kunnskapen i undervisningen som sentral for lærerutdanningen innen kunnskapsformen *techne*, et aspekt ved kunnskapsformen som også Georgii-Hemming (2013, s. 34) og Hovdenak & Stray (2015,

s. 28) vektlegger. De fokuserer på utførelsen av selve teknikken eller metoden, og handlingen som gjøres er et middel for å nå et definert mål, som i denne sammenheng kan sies å handle om å «videreutvikle regionen til det beste for regionen» (s.4).

HVL skriver under vårt bidrag til samfunnet, under kategorien danne og utdanne, at «[...] Vi skal stimulere studentane til å vere aktive og nysjerrige , og til å ta ansvar for eiga læring» (HVL, 2018, s. 6). Å stimulere studentene til å være aktiv og nysjerrig kan argumenteres for at handler om at man i studentenes studier ved HVL fremmer deres evne til å se komplekse fenomen i en vid forstand, og at denne evnen til å se er med på å stimulere studentenes nysgjerrighet og aktivitet. Evnen til å se i vid forstand, er noe Heidegger (referert til i Varkøy, 2012, s. 60) argumenterer for at ligger i kunnskapsformen techne.

4.3.1.3 Episteme

I strategien er det mange formuleringer som indikerer et syn på kunnskap som vektlegger teori, fakta, vitenskap og forskning. Dette har jeg plassert innenfor analysenøkkelen *episteme*. Jeg fant formuleringer som kan forstås ut fra et kunnskapssyn med fokus på formen episteme i strategiens tenkte bidrag til samfunnet, dens felles faglige satsningsområder og hvordan HVL vil bygge institusjonen. Funnene kjennetegnes av å handle om ny, forskningsbasert kunnskap, hevde seg internasjonalt, publisering, deling og kvalitetssikring. Jeg vil videre presentere noen av formuleringene som jeg har plassert under analysenøkkelen episteme.

HVL har en egen overskrift i strategien som heter «Bygging av institusjonen» (s. 10). Her skriver de at de vil legge ned særlig innsats på noen prioriterte områder for å nå ambisjonene sine. Her skriver de blant annet under underoverskriften Digitalisering at «Med fem campusar treng vi digitale løysingar for å sikre effektiv kunnskaps- og informasjonsdeling» (HVL, 2018, s. 11). Hvis man skal forstå et kunnskapssyn ut i fra denne formuleringen, i dens kontekst, så har jeg valgt å plassere den under analysenøkkelen

episteme, på grunn av det teoretisk orienterte meningsinnholdet som jeg tolker ut fra målet om å dele kunnskap og informasjon. Dette kan sees i sammenheng med det Unneland (2009) skriver i sin artikkel om at den epistemiske kunnskapsformen er den av de tre aristoteliske formene for kunnskap som kan læres og deles i et auditorium, fordi den kan formidles gjennom ord. Videre i «Bygging av institusjonen», under overskriften «Sikkerhet» skriver HVL f. eks. at «HVL vil prioritere kunnskapsutvikling innan liv, helse og miljø.» (HVL, 2018, s. 9). Dette er en formulering som indikerer kunnskap *om*, noe som jeg, ut i fra (Page & Moen, 2020, s. 88) sin beskrivelse av kunnskapsformen episteme som kontekstuavhengig, og som kunnskap som utgjør teorigrunlaget i forskjellige fag.

En annen formulering som kan argumenteres for at ligger innenfor analysenøkkelen episteme finner vi i *felles faglige satsningsområder*, under *Profesjons- og arbeidslivsretting*. «[...] Vi skal systematiske utvikle ny kunnskap som er relevant for profesjonsutøvinga, i eit spenningsfelt mellom akademisk og praksisbasert kunnskap i dei ulike utdanningene» (HVL, 2018, s. 9). Denne formuleringen kan også argumenteres for at ligger i både den analyseformen *techne* og *fronesis*, men jeg har valgt å plassere den i episteme på grunn av at de ønsker at det skal være praksisbasert kunnskap. Jeg knytter dette til kunnskap *om* praksis, altså teori, prinsipper og forskning om hvordan praksis foregår basert på praksis og gjerne knyttet til evidensbasert praksis. På den andre siden kan man også forstå dette ut i fra et mer metodisk meningsinnhold, hvor praksisbasert kunnskap er kunnskap som man tilegner seg ved at man er ute i yrkesfeltet og «prøver ut» praksis, og videre tar med seg den kunnskapen som man tilegner seg inn i utdanningen igjen. I så tilfelle ville jeg plassere denne formuleringen under analysenøkkelen *techne*.

En formulering som er i tråd med den som er nevnt over finner vi i HVL sitt bidrag til samfunnet, der de skriver at «Utdanningane skal halde høg kvalitet også i internasjonal sammenheng, og bygge på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.» (HVL, 2018, s. 6). Her legger også HVL inn et kvalitetsperspektiv. Min tolkning av en målbar kunnskapsform, handler om standardisering av kunnskapsoppnåelser, spesielt når man snakker om kvalitet i et internasjonalt perspektiv. Det lar seg mer vanskelig gjøre å kunne måle den indre refleksjonen og den etiske vurderingen som ligger til grunn for f. eks. valg som studenter gjør

i en undervisningssituasjon, eller kroppslig kunnskap som studentene tilegner seg gjennom kunnskapsformen *techne*. Det som lettere lar seg måle er den kunnskapen som lar seg formidles gjennom ord, slik som Unneland (2009) skriver i sin artikkel om at den epistemiske kunnskapsformen som den som kan formidles gjennom ord. Samtidig formulerer også HVL et kunnskapsgrunnlag som baserer seg på erfaring. Dette kan også sees i lys av både det Flyvbjerg (2006, referert til i Hovdenak & Wiese, 2017, s. 73) skriver om den viktige erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget i *praxis* ut i fra den fronetiske kunnskapsformen, og det Saugstad (2007, s. 321, referert til i Unneland, 2009) skriver om den «erfaringsbaserte situasjonsfornemmelsen» som er med å bestemmer hvordan man skal ta i bruk kunnskap fra kunnskapsformen *techne* gjennom *poesis*. Dette er et eksempel på at formuleringene fra strategien ikke er entydige, men kan sees fra mange vinkler. Et annet argument for å plassere denne formuleringen innen analysenøkkelen episteme er at den, i følge Page & Moen (2020, s. 88) handler om generelle kunnskaper, som ikke er spesifisert til konkrete situasjoner. Skal kunnskapen holde et internasjonalt nivå, ligger det nært til å forstå at kunnskapen som her deles er generell kunnskap, og som ikke gjelder en konkret situasjon med dens komplekse faktorer som er av betydning. Den samme teoretiske begrunnelsen for en plassering i analysenøkkelen episteme kan brukes som argument for formuleringen HVL har, der «Undervisning og vurdering skal vere kjenneteikna av gode lærarar som nyttar framtidretta, forskningsbaserte og varierte arbeidsformer.» (HVL, 2018, s. 6). Her ligger det igjen et forskningsfokus på de praktiske metodene som gjennomføres, og ikke et fokus på undervisningssituasjonens kompleksiteter ved instutisjonen. Man kan forstå det slik at foreleserne blir oppfordret til å ta i bruk arbeidsformer som det er forskningsmessig grunnlag for å bruke, og at disse også skal være fremtidsrettet og varierte.

HVL skriver også i «Vårt bidrag til samfunnet» at de ønsker “Omfattande vitenskapelig publisering av høg kvalitet” (HVL, 2018, s. 7) som er ett av målene fra strategien på at HVL lykkes med sitt bidrag til samfunnet. Et annet eksempel er at “HVL skal styrke forskning i nettverk og partnerskap på Vestlandet” (HVL, 2018, s. 7) og “Vi skal ta ei leiande rolle på satsningsområda våre, og vere ein pådraivar for tverrfagleg forskning, samarbeid og innovasjon” (HVL, 2018, s. 6). Eller at “Forskingmiljøa skal vere aktive i å søke om eksterne midlar både nasjonalt og internasjonalt” (HVL, 2018, s. 7) . Dette er noen av formuleringene som peker på et fokus på forskningsbasert kunnskap, og den epistemiske kunnskapsformen

gjennom *Theoria*, som Unneland (2009) beskriver har et fokus på forståelse, innsikt og analyse. En kunnskapsform som både står i et samspill og i et motsetningsforhold til praksisen, og i dette tilfelle vektingen av det som HVL selv kaller den praksisbaserte kunnskapen som fronetisk kunnskap.

4.4 Fortolkning og funn

For å gi et enkelt bilde på hvilke indikasjoner på kunnskapssyn jeg har funnet, så har jeg satt opp en tabell. Denne tabellen er representativ for *min* fortolkning gjennom analysen av strategien (HVL, 2018), og man kan argumentere for og mot de forskjellige plasseringene som jeg har gjort. Tabellen er en forenkling av virkeligheten, og jeg har valgt å plassere de ulike formuleringene i ulike kategorier etter min tolkning. Jeg har en kvalitativ studie, og har derfor ikke som formål å presentere dette som kvantitative funn. Jeg presenterer denne tabellen med hensikt om å gi et overblikk over hva som forekommer i HVL sin strategi (HVL, 2018), heller enn at den skal være representativ for innholdet i formuleringene.

Fremleggingen av analysen som er gjort i kapittelet over er representativt for min kvalitative analyse. Tabellen er laget med utgangspunkt i kategoriene fra *tabell 1.1*.

Når jeg har telt funn har jeg telt meningsinnholdet i formuleringer, og ikke setning for setning. Noen setninger er det brukte flere analysenøkler, mens andre steder kan flere setninger etter hverandre som indikerer det samme meningsinnholdet, telles som ett funn. Oppstilling av mål på at HVL lykkes blir hver punkt telt som et funn, selv om det skulle være flere funn som kan forstås ut fra samme analysenøkkel etter hverandre. Det vil si at det som teller som ett funn kan både bety både mindre enn en eller opp til flere setninger etter hverandre. Dette er gjort fordi setningene ofte bygger på hverandre, og det ville ikke vært hensiktsmessig å dele dem opp i flere funn. Jeg viser nedenfor til en tabell. Dette er ikke en del av min analyse, men bare en enkel ekstra framstilling av analysen for å skape et bilde av hvor mange formuleringer som går an å tolke som kunnskapsformer i dokumentet jeg har analysert. En svakhet ved fremstillingen i denne tabellen er at man ikke kan se hvilken verdi formuleringene er gitt, eller hvor mange setninger som et funn inneholder eller betydningen av den. Det er, slik HVL selv skriver i strategien, slik at noen ting som strategiens verdier,

ambisjoner og profil skal være gjennomgående og teller tyngre enn andre deler ved strategien (HVL, 2018).

Kunnskapssyn/form som kan indikeres	Antall funn
Episteme	33
Fronesis	17
Techne	11

Tabell 1.2: Presentasjon av funn fra analysen

Følgende fortolkninger er gjort ut i fra hvordan jeg forstår kunnskapsformene i min analyse av strategien for 2019-2023 (HVL, 2018):

1. Det er mulig å forstå alle de tre aristoteliske kunnskapsformene i HVL sin strategi gjennom min analyse. De blir vektlagt i ulik grad, både i form av ulik frekvens og min fortolkning av meningsinnholdet. Den kunnskapsformen som jeg finner i størst grad gjennom strategien for 2019-2023 er *episteme*.
2. HVL skriver i strategien at de har en profesjons- og arbeidslivsrettet profil, og en vektlegging av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Strategien viser begge deler, men analysen indikerer et dominerende forskningsbasert kunnskapsgrunnlag og dermed den epistemiske kunnskapsformen.
3. HVL sin profesjons- og arbeidslivsrettede profil skal være styrende for hvilken kunnskap og kompetanse de skal utvikle, og jeg har funnet både kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* i profilen og ambisjonene til HVL.

5 Diskusjon

Det fremtidige Universitetet på Vestlandet ønsker å ha en profesjons- og arbeidslivsrettet profil. Lærerutdanningen som en profesjonsutdanning er en sentral del av min studie og hvordan den som et profesjonsstudiet kan forstås gjennom kunnskapsformene som jeg finner indikasjoner på i HVL sin strategi fra 2019-2023. Min problemstilling for oppgaven er *Hvordan kan kunnskapsformer studentene blir presentert for i det kommende Universitetet på Vestlandet bli forstått i lys av lærerutdanning som profesjonsutdanning?* Jeg skal i dette kapitlet gå nærmere inn på en diskusjon rundt dette. Det første forskningsspørsmålet mitt: *Hvilke aristoteliske kunnskapsformer er det mulig å identifisere i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for 2019-2023?*, er besvart i kapittel 4. Det andre forskningsspørsmålet mitt: *Hvilket forhold fremtrer mellom kunnskapsformene i overordnet strategidokument og lærerutdanning som profesjon med musikk som fordypningsfag?*, er ikke besvart i analysen, og jeg vil gjennom dette kapitlet løfte fram dette forholdet som et poeng, hvor jeg oppsummerer dette i kapittel 5.3.

5.1 Lærer som profesjonsutdanning og kunnskapsformene

Lærerutdanningen var et viktig tema for den tidligere regjeringen. De hadde et ønske om å både heve kompetansen, statusen til yrke, samt rekruttere flere lærerstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fokuset som regjeringen hadde på utdanningen og utarbeidelsen av den nye femårige grunnskolelærerutdanningen (GLU), har en mer forskningsrettet tilnærming til kunnskap, og fokuset på det vitenskapelige er gitt mye større tyngde gjennom hele utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Høgheim & Jenssen, 2022). Dette samsvarer med mine funn (se kapittel 4), som viser indikasjoner på en sterk vektlegging av den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen episteme i HVL sin strategi for 2019-2023 (HVL, 2018). Jeg synes det er interessant at lærerutdanningen, med dens praktiske dimensjon i yrket, har dreid et hovedfokus på det Aristoteles kaller den epistemiske kunnskapen. På den andre siden har strategien for lærerutdanningene gitt *praksisrelevans* en sentral rolle, som et av hovedfokusområdene for studiet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerstudenter ved den nye GLU-utdanningen sine

opplevelser tilsier at denne praksisrelevansen ikke er tilfelle, men opplever heller teorien og aktiviteten Aristoteles kaller *theoria*, å være den dominerende ved utdanningen. Studentene opplever studiet som lite relevant, og at undervisningen på campus, som gjerne refererer til den teoretiske undervisningen, som lite samsvarende med yrke de opplever å møte i praksisfeltet (Høgheim & Jenssen, 2022).

Studentene kritiserer også praksisperioden, og kritikken går blant annet på at praksisen oppleves å være for lik fra år til år. Studentene opplever handlingsrommet i perioden som lite åpent for å prøve ut nye ting, som forskjellige metoder og opplegg (Høgheim & Jenssen, 2022). Dette til tross for at mange studenter uttrykker at de opplever størst læringsutbytte i praksisperioden (Høgheim & Jenssen, 2022; Smith & Lev-Ari, 2005). Studentene som kritiserer praksisperioden opplever å komme til «et ferdig opplegg» nærmest, hvor de må tilpasse seg planene som på forhånd er lagt for perioden studentene er i praksis (Høgheim & Jenssen, 2022). Jeg finner i min studie svakest fokus på kunnskapsformen *techne*, som knyttes til praktisk kyndighet, skapende aktiviteter, utførelse av teknikker og metoder, estetikk, produksjon og hvordan man handler for å nå definerte mål (Hovdenak & Stray, 2015, s. 28). Studien viser også kritikk mot faglærerne ved utdanningsinstitusjonene, at de har for lite kompetanse på hva som faktisk skjer ute i skolen. Det kan jo tenkes at det er en sammenheng her, med at studentenes kritikk mot praksisperiodene og faglærerne hører sammen med et svakere fokus fra institusjonene (HVL i mitt tilfelle) sin side på kunnskap som handler om å utvikle teknikker og metoder for handlinger mot mål (*techne*). Denne kunnskapsformen knytter Page & Moen (2020, s. 100) til den *formale danningsteorien*, hvor studentenes egen opplevelse bidrar til å utvikle pedagogisk handlingskompetanse i møte med skolehverdagen. Sett i sammenheng med Page & Moen (2020, s. 100) sine funn, og forståelsen av HVL sin strategi (HVL, 2018) i lys av kunnskapsformene til Aristoteles, så ser det ut som at det trolig er et svakere fokus på utvikling av produktiv handling og produktiv kyndighet (*techne*) ved det fremtidige Universitet på Vestlandet. Dette er synd med tanke på den profesjons- og arbeidslivsrettede profilen som universitetet ønsker å ha, i kraft av den praktiske kyndigheten som en profesjonsutøver trenger i utførelsen av sitt yrke (Hovdenak & Wiese, 2017). Grunnlaget for de estetiske fagene ved det fremtidige Universitet på Vestlandet, i lys av kunnskapsformen som kan forstås ut fra den håndverksmessige

dimensjonen og ars-dimensjonen som musikkfagets grunnleggende aspekt (Nielsen, 1998, s. 106) (sammenhengen er beskrevet nærmere i kapittel 5.1.2), er strategien (HVL 2018) i denne forståelsen av kunnskapsformen *techne* i svakere grad med å underbygger musikkfaget. I lys av forståelsen av kunnskapsformen *techne* i HVL sin strategi (HVL, 2018) kan trolig det fremtidige universitetet i mindre grad stimulere studentene til danning der fokuset hos den som dannes er at den skal utvikle egenskaper, fremfor å bli presentert for et bestemt innhold. Og at innholdet man velger i undervisningen her er mer et middel mot målet om å utvikle visse egenskaper som er ansett som viktige hos studenten i møtet med praksisfeltet (Nielsen, 1998, s. 65).

Elstad et al. (2014) trekker videre frem i denne forbindelse at lærerutdanningen heller beskrives som erfaringsbasert og taus enn teoretisk basert (Eraut, 2000) og at det «ofte skapes inntrykk av at den erfaringsbaserte kunnskapen er viktigere enn den teoretiske» (Arfwedsson, 1994, referert til i Elstad et al., 2014, s. 20). Denne erfaringsbaserte og tause kunnskapen som det skrives om her, er noe vi kan koble til den praktiske klokskapen som utvikles gjennom erfaring i møte med kontekstualiserte situasjoner og kunnskapsformen *fronesis*. Utsagnene kommer fra eldre kilder, og forståelsen av læreryrket og lærerrollen er i stadig utvikling og endring, noe vi f. eks. ser ut av strategien for lærerutdanningene 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men likevel kan dette stemme overens med moderne forskningslitteratur rundt lærerutdanningen, der den *fronesiske* kunnskapsformen stadig gis en viktigere plass i læreryrket som profesjon, og kobles mot denne kunnskapen som retter seg mot erfaring og kontekstualisering (Hovdenak & Wiese, 2017; Unneland, 2009; Page & Moen, 2020; Hovdenak & Stray, 2015). Som eksempel viser Page & Moen (2020) til Aristoteles tre kunnskapsformer i diskusjonen om profesjonalitet og en profesjonell utdanning, hvor *fronesis* sin betydning er viet særlig oppmerksomhet (s. 87). Elstad et al. (2014) trekker frem Lortine (1975) som viser til det relasjonelle ved lærerrollen som en dominerende motivasjon for å velge yrket, en dimensjon ved yrker som i følge Rinke (2008) i mange sammenhenger er med å definerer yrket fremfor det faglige aspektet (referert til i Elstad et al., 2014, s. 20). Smeby (2008, s. 89) stiller spørsmål ved om det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget er en forutsetning for kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse, eller om utdanningen først og fremst har en sertifiserende og legitimerende funksjon.

Molander & Terum (2008, s. 15) trekker også frem at det skilles mellom kvalifisering og sertifisering i profesjonsutdanningene i forbindelse med en antatt dreining mot profesjonsutdanning som en symbolsk funksjon heller enn en kvalifiserende. Her trekkes og frem forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og allmenne regler på den ene siden, og praksiskunnskaper og situasjonsrelatert dømmekraft på den andre. Profesjon er en rollen som formidler og fortolker, i følge Molander & Terum (2008, s. 14), og en profesjonsutøver har et tillitsbasert ansvar. Man utøver yrke sitt til de andres ve og vell, og det er i denne oppgaven man som profesjonell har mandat og på samme måte plikt til å forvalte elevenes sak på en best mulig måte. Her trekkes også den profesjonelle makten frem som en viktige rolle i profesjonsarbeidet. Molander & Terum (2008 s. 14) kaller denne makten for en «portvakter som avgjør hvem som er berettiget til velferdsgoder», et utsagn som sier noe om det ansvaret man har som utøver av en profesjon som læreryrket. Profesjonell kompetanse innebærer både kunnskapsaspektet “know that” og “know how” slik Hatlevik (2014, s. 28) trekker fram i sin doktorgradsavhandling om profesjonell kunnskap. Han trekker frem at det å utøve en profesjonell profesjon handler om at man kan bruke både sine praktiske og teoretiske kunnskaper på en adekvat måte.

Nyere forskning rundt profesjonsspørsmålet er særlig opptatt av aspekter som kunnskap, autonomi og ansvar ved profesjonen, og Elstad et al. (2014) trekker frem et behov for å styrke disse aspektene for å ytterligere utvikle profesjonene og øke profesjonaliseringen. Samtidig kan dette skape spenninger for læreryrket, når fokuset stadig blir sterkere på den vitenskapelige kunnskapen (s. 21) , slik som min studie gir indikasjoner på og som også Høgheim & Jenssen (2022) viser til. Elstad et al. (2014, s. 7) trekker frem flere kilder som viser til at en sterkere profesjonaliseringen av læreryrket har blitt drøftet og diskutert de siste årene, både nasjonalt og internasjonalt i forskningslitteraturen. Det er her tilliten til profesjoner som blir stilt spørsmål ved. Her er det et fokus på nivået på om skole- og elevresultater ut i fra prøver og tester er høyt nok i forhold til kunnskapssamfunnet vårt som står i en utvikling (Day, 2002; Ingersoll, 2003; le Grand, 2007; Martens mfl., 2007 referert til i (Elstad et al., 2014, s. 20). Dette er jo interessant i forbindelse med at skoleprestasjonene

våre stadig er i et fokus, og at dette ikke helt usannsynlig har å gjøre med hvordan man ser på kunnskap som «humankapital» og business, slik Hovdenak & Stray (2015) trekker frem i sin bok.

Høgheim & Jenssen (2022) finner i sin studie, som nevnt tidligere, at det er en utfordring for lærerstudentene ved den nye GLU utdanningen å se sammenhengen mellom den teoretiske undervisningen de opplever på campus, og praksisen de deltar i ved praksisskolene. Dette påpeker også Hatlevik (2014, s. 33) i sin doktorgradsavhandling. Lærerne går i dag gjennom en profesjonsutdanning med stort fokus på at utdanningen generelt og undervisningen skal være forskningsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne får etter dette fokuset å forstå, en solid porsjon med episteme, teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Lærerstudenter uttrykker en utfordring med å relatere denne kunnskapen til praksisfeltet (Høgheim & Jenssen, 2022), til tross for at dette gapet er et område som også regjeringen har satt et skikkelig fokus på gjennom sin strategi for lærerutdanningen fram mot 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Page & Moen (2020, s. 99) kobler dette vitenskapelige og teoretiske fokuset, som samsvarende med en *material danningsteori*. Her er fokuset rettet på at man dannes gjennom selve undervisningens objektive innhold, og at dette innholdet er det som skal forme og danne studentene ved at de overtar de holdninger, kunnskaper og verdier som samfunnet og kulturen gir (Page & Moen, 2020, s. 90), og som de gjennom undervisningen blir utsatt for (Nielsen, 1998, s. 55). Denne danningsteorien ser altså ut til å være den dominerende være HVL, ut i fra min forståelse av kunnskapsformer i strategien 2019-2023 (HVL, 2018) til HVL. Denne danningsteorien er kritisert for å være instrumentell, og at man bare «overtar» holdninger og verdier, og ikke gjør det til sitt eget (Page & Moen, 2020, s. 90). Det at studentene ikke får et personlig forhold til innholdet de blir presentert for i undervisningen på campus, vil nok ikke være med å minske det opplevde gapet mellom teoretisk og praktisk kunnskap som Høgheim & Jenssen (2022) snakker om. Page & Moen (2020, s. 99) viser også i sin studie til at lærerstudentene gjerne har utfordringer med å koble deres møte med undervisningens innhold til praksisen i yrket, gjennom en material danning. Dette begrunner de med et ukontekstualisert undervisningsinnhold, som nevnt tidligere er en utfordring som også vises i Høgheim & Jenssen (2022) sin ferske studie.

Slik Hovdenak & Wiese (2017) beskriver fronesis sin plass i lærerutdanningen, virker denne kunnskapsformen å være den etterlengtede brobyggeren mellom den forskningsbaserte undervisningen og praksisfeltet i profesjonsutdanningen, i kraft av at kunnskapsformen er bygget på både episteme og techne. Og at den kontekstualiserer disse kunnskapene, og bidrar til å skape forståelse for hvordan man kan bruke episteme og techne i praktiske situasjoner som praksisfeltet gir.

de tre aristoteliske kunnskapsformene tilsammen utgjør en integrert helhet der kunnskaper, ferdigheter, refleksjon, erfaring, etikk og handling står sentralt. Det er viktig å presisere at det er nettopp denne integrasjonen og samspillet mellom de ulike kunnskapsformene [episteme, techne og fronesis] som er viktig å diskutere når det gjelder profesjonsutdanning og utvikling av profesjonalitet. (Hovdenak & Wiese, 2017)

Hovdenak & Wiese (2017) skriver at i de siste årene har kunnskapsformen fronesis fått mye oppmerksomhet innen utdanningsforskning, og blitt satt på dagsorden i et profesjonsperspektiv. Lærerutdanningen har fått et nytt hovedfokusområde (Hovdenak & Wiese, 2017). Den akademiske delen av profesjonen fatter interesse for den teoretiske innsikten og evnen til refleksjon hos lærerstudentene, som også er fokusområder som knyttes til profesjonalitet. Dette har vunnet terreng i profesjonsutdanningen, fremfor det som tidligere i større grad var tuftet på en hovedvekt av praktisk utøvelse og erfaringsbasert læring. Dette er et fokus man gjerne kan knytte til det Elstad et al. (2014) kallet et *utvidet profesjonsbegrep*, hvor integrasjonen av teori og praksiserfaringer i undervisningen utvikles. Dette kommer som resultat av lærerutdanningens økende politiske og faglige oppmerksomhet (Hovdenak & Wiese, 2017). Ut i fra den Aristoteliske tankegangen, kan man si at den vitenskapelige (epistemiske) kunnskapen som nå gis i høyere grad til lærerstudentene er svært viktig når den står i en sterk forbindelse med den fronesiske kunnskapsformen (Hovdenak & Wiese, 2017). Ulike kunnskapsformer representerer forskjellige aspekter ved profesjonen. Samtidig skriver de at den teoretiske kunnskapens

betydning for lærerprofesjonalitet er det som kjennetegner hovedvekten av det den profesjonslitteraturen de har gått i gjennom peker på. Det blir derfor i denne sammenhengen viktig med en integrasjon av de ulike kunnskapsformene til Aristoteles i lærerutdanningen, for å bidra til å kunne analysere praksisfeltet og gi retning til handlinger der for lærerstudentene. Eller skrevet med andre ord; å minske gapet mellom den teoretiske og praktiske undervisningen i lærerutdanningen. Det som er interessant med fronesis i denne konteksten, er at den inkluderer evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner, altså er den konkret knyttet til praksis, noe som er sentrale aspekter i praksisutdanninger (Hovdenak & Wiese, 2017).

Det er interessant slik Hovdenak & Wiese (2017) trekker frem, at det skjer en fornyingen i det at fronesis gis en viktigere plass i forskningslitteraturen, på bakgrunn av den økende instrumentelle tenkningen, hvor også kunnskapen som «humankapital» blir en viktig styrende økonomisk faktor for vektleggingen i utdanningssektoren både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Fronesis sin vektlegging gir profesjonsutdanningen en mer reflekterende tilnærming til sentrale problemstillinger knyttet til praksisfeltet, en tilnærming som Hovdenak & Wiese (2017) forteller oss at henger sammen med å stille spørsmål til den daglige rutinen, der de refererer til Frank (2012). Frank trekker Sokrates inn i begrunnelsen av denne påstanden, og refererer til hvordan han avbrøt folk og ba dem tenkte over det de tok for gitt. Håpet Sokrates hadde gjennom å stille folk spørsmål var at det skulle utvikles en form for praktisk klokskap gjennom refleksjonene som de gjorde, som er kjennetegnet ved fronesis. Sellman (2012, s. 127) peker på fronesis som et alternativ til en teknisk rasjonalitet, og gir kunnskapsformen en helt spesiell posisjon i det profesjonelle liv hvor han advarer mot utvikling av tekniske ferdigheter på bekostning av fronesis.

Når vi argumenterer for at fronesis som kunnskapsform bør styrke sin posisjon i lærerutdanningen, er det som en motvekt til en instrumentell utvikling der en metodisk kompetanse, forstått som techne, vil preges av en snever mål-middel tenkning. Det er ved hjelp av fronesis at læreren i størst mulig grad «ser» eleven i den

aktuelle konteksten, og er i stand til å reflektere rundt elevens beste. (Hovdenak & Wiese, 2017)

Fronesis er ikke en kunnskapsform som man kan studere eller lese seg til, men den utvikles i møte med hva lærerstudenten gjør av refleksjoner og kontekstuelle erfaringer (Hovdenak & Wiese, 2017). Det at HVL ønsker en profesjons- og arbeidslivsrettet fokus ved det fremtidige universitetet fordrer mere fokus på kontekstualisering, fokus på erfaring og praktisk klokskap enn det strategien for 2019-2023 indikerer, i lys av den viktige plassen Hovdenak & Stray (2017) gir *fronesis* i profesjonsutdanning. Korthagen & Kessels (1999) diskuterer forholdet mellom episteme og fronesis i lærerutdanningen, og de hevder at undervisningen her bidrar med epistemisk kunnskap gjennom å presentere generelle teoretiske perspektiver og begreper, og maler et bilde av det som jeg tolker at de mener er manglende i lærerutdanningen, der kunnskapen konkretiseres til å gjelde spesifikke situasjoner eller kontekster, som man reflekterer, vurderer og videre ut i fra dette må utføre en handling. På denne måten kan studentene i profesjonsutdanningene forstå den epistemiske kunnskapens relevans, noe som i dag synes å være en utfordring blant lærerstudentene. Denne fronetiske kunnskapsformen knytter Page & Moen (2020, s. 100) til den *kategoriale danningsteorien*, hvor studentene evner å ta gode og begrunnede pedagogiske og didaktiske handlingsvalg i møte med praksisfeltet, elevene og situasjonene dette skaper. Med et fronetisk kunnskapsgrunnlag, dannes lærerstudentene til å bruke den faglige forståelsen, samt den praktiske kyndigheten som studentene har tilegnet seg gjennom profesjonsstudiet, i praktiske situasjoner i skolen. Studentene uttrykker denne vekselvirkningen mellom det teoretiske og praktiske grunnlaget de har tilegnet seg i profesjonsutdanningen for å være av stor betydning for hvordan de opplever sin egen lærerrolle i møte med praksisfeltet (Page & Moen, 2020, s. 100). Den *kategoriale danningsteorien* gir grunnlag for en brobygging av forståelse av relevansen mellom campusundervisningen og praksisen hos studentene i utdanningen.

Jeg, som nå snart ferdigutdannet lærerstudent ved den nye lærerutdanningen, synes selv at refleksjonen rundt konkrete dagligdagse situasjoner man møter i læreryrket er noe vi

gjennom disse 5 årene har møtt altfor sjeldent, spesielt med tanke på hevdelsen om fronesis som en helt sentral kunnskapsform å utvikle i en profesjonsutdanning som lærer.

5.1.1 Erfarings- og forskningsbasert kunnskap

Jeg har nå ovenfor argumentert for at alle de tre aristoteliske kunnskapsformene er viktig å representere i en profesjonsutdanning som lærerutdanningen er. Jeg argumenterer også for at det må være en sammenheng mellom kunnskapsformene i utdanningen. En ting som er interessant å påpeke i denne sammenhengen, er vektleggingen av den erfaringsbaserte og forskningsbaserte kunnskapen ved HVL. I strategien trekker de frem at den profesjons- og arbeidslivsrettede profilen inneholder både akademisk og praksisbasert kunnskap (HVL, 2018), noe å forstå som det som lovdata kaller *forskningsbasert- og erfaringsbasert læring*, som de fastsetter at lærerutdanningen skal bygge på, for å kvalifisere for en profesjonsutøvelse (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 1). HVL er på denne måten innenfor lovbestemmelsene for kunnskapsgrunlaget til lærerutdanningen gjennom formuleringen i strategien for 2019–2023 (HVL, 2018). En vektlegging av de to kunnskapsgrunnlagene er ikke konkretisert av HVL eller lovdata, men ut i fra min analyse så viser den at kunnskapen som forskningen gir (episteme) som har størst prioritet hos HVL.

Strategien formulerer et mål om å bygge utdanningen på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap (HVL, 2018, s. 6). Dette er konkretisert i strategien, men gjenspeiles f. eks. ikke konkret i oppsummeringen gjennom *mål på at vi lykkast*. Det nærmeste jeg kan fotstå dette målet ut i fra *mål på at vi lykkast* er at “utdanningar som er utviklet og gjennomført i samarbeid med arbeidslivet” (HVL, 2018, s. 6). Det konkretiseres likevel i strategien at “I studia skal studentane få praktisk erfaring og kontakt med profesjonar og arbeidsliv” (HVL, 2018, s. 6). Jeg vil samtidig spørre etter et større fokus på denne praktiske og erfaringsbaserte læringen som de trekker frem at utdanningene skal bygge på. Jeg opplever dette fokuset som mye tyngre rettet mot den forskningsbaserte undervisningen. Dette mener jeg ut i fra hvordan de oppsummerer *mål på at vi lykkast* (HVL, 2018, s. 6) og formuleringer som for eksempel handler om å drive forskning, utvikling, innovasjon,

internasjonal kvalitet, formidle og dele kunnskap, omfattende vitenskapelig publisering, ekstern finansiering, tilsette som deltar i forskningsnettverk og klyngesamarbeid (HVL, 2018, s. 6 -7), begrep som jeg forstår ut i fra den epistemiske kunnskapsformen. Dette kan forstås å stå sterkere enn den erfaringsbaserte kunnskapen som skal formidles. Dette har jeg tidligere i kapittel 5.1 argumentert for at samsvarer med nye studier av studenters opplevelse av utdanningen. Personlig, i kraft av å være student ved HVL under den aktuelle strategiperioden fra 2019-2023, har jeg opplevd at den erfaringsbaserte kunnskapen i høy grad ventes å tilegnes i lærerutdanningens praksisperiode, og at undervisningen ellers på campusen i stor grad er fokusert mot en evidensbasert undervisning.

Utdanningssystemet er i stor grad basert på et ideal om forskningsbasert kunnskap, og den «statlige sektoren signaliserer eit sterkt ønske om forskning som kan gi grunnlag for evidensbasert praksis» (Haug, 2020). Dette er en diskusjon som jeg ikke skal gå dypt inn i, men jeg ser det som hensiktsmessig trekke frem at det er spenninger i dette feltet. Dette gjør jeg for å skape et mer helhetlig bilde av den situasjonen som HVL står i når de nå omgjøres til et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet, og for i større grad å kunne forstå hva som potensielt ligger bak formuleringene som HVL gjør i strategien sin (HVL, 2018). Haug (2021) trekker frem hvordan den evidensbaserte forskningen og generelt den forskningsbaserte kunnskapen stadig vinner terreng, og at utdanningsforskningen blir viktigere og viktigere fra staten sin side. Lærerprofesjonaliteten, og spesielt lærernes autonomi og deres profesjonelle skjønn (Elstad et al., 2014) blir derimot utfordret gjennom det sterke statlige ønske om forskningsbasert praksis. Haug (2021) trekker frem at «Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s. 9, referert til i Haug, 2021). Dette er godt støttet av den anerkjente studien til Hattie (2010). Videre trekker Haug (2021) frem Ekspetgruppen om lærerollen (2016, referert til i Haug, 2021) at

Det læreren gjer og ikkje gjer i undervisninga har verknader for elevane både i trivsel og fagleg. Difor må lærarane arbeide i samsvar med det forskinga viser er god pedagogikk. [...] Her er det konflikt mellom profesjonens interesser og dei statlege

interessene. Profesjonen vektlegg skjønselementet, staten er oppteken av standardisert kunnskap om kva som verkar. Det er knappast grunnlag for å hevde at profesjonalisering i tydinga autonomi og kontroll over arbeidet for lærarane er ein sentral del av statleg politikk. (Haug, 2020)

Dette er et eksempel blant flere fra artikkelen til Haug (2021) som viser oss hvordan staten ønsker kontroll over arbeidet som utføres i skolene. Dette utfordrer lærerens autonomi og statusen yrke har som profesjon (Elstad et al., 2014). Både Haug (2021) selv og Hovdenak & Stray (2015) kobler dette ønske om kontroll til konkurransesamfunnet, og behovet for å kontrollere kunnskapsnivået i samfunnet gjennom standardiserte kunnskaper er stort for å kunne sammenligne økonomien med andre land f. eks. gjennom PISA-undersøkelser og engasjement fra OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Gert Biesta er blant dem som er kritisk til tanken om et idealistisk syn på evidensbaserte kunnskap og praksis i arbeid med utdanning, og skriver at

[They] think that research will be able to give us «the truth» and that «the truth» can be translated into rules for action, and that the only thing practitioners need to do is to follow these rules without any further reflection on or consideration of the concrete situation they are in. (Biesta, 2007)

Samtidig som teorien og vitenskapen ikke fullt ut kan gjenspeile virkeligheten, er det viktig for utviklingen av den fronetiske kunnskapsformen å bygge på en epistemisk kunnskap, altså vitenskapelig, forskningsbasert kunnskap som er kontekstuavhengig, slik Page & Moen (2020, s. 89) trekker frem og som jeg har argumentert for i kapittel 5.1. Det er slik å forstå at utfordringen her altså ligger i at man må kontekstualisere den epistemiske kunnskapsformen for å kunne dra nytte av den i konkrete praktiske situasjoner, slik at den fronetiske kunnskapen utvikler seg. Det ser ut til at teorien er det som i større grad legger føringer for vår praksis, i følge Unneland (2009).

Fra antikkens tenkemåte henter vi forståelsen av at teori kan bistå praksis gjennom stadig å øke vår bevissthet om hvordan vi kan handle, og hva det innebærer å handle. I dag kan det se ut til at teorien har fått en slags overordnet posisjon i forhold til praksis slik at den vil fortelle oss hva vi skal gjøre. *Theoria* fører ikke til noe ifølge Aristoteles, det er en beskjeftigelse og en handling som har verdi i seg selv. Det er opplysningstidens ideal som skaper teorier om til instrument for forandring og som styrende for handling. (Unneland, 2009)

Kvernbekk (2018) påpeker at praksis er mye mer komplisert enn forskning, og at «praktikerne» har viktige aspekter å fylle inn, som den forskningsbaserte evidensen ikke kaster lys på. Hun mener det er «betydelig rom for praktikerne og deres kunnskaper, skjønn og praktiske oppfinnsomhet i EBP [evidensbasert praksis]» (Kvernbekk, 2018). Det som jeg opplever som utfordrende er at HVL har et veldig bredt fokus, og vil “mye” ut i fra strategien sin (HVL, 2018). De vil både at studentene skal få den praktiske erfaringen, og bruke dette som kunnskapsgrunnlag i læringen, samtidig som HVL ønsker å være en pådriver for, ledende og aktiv på den forskningsmessige kunnskapsfronten. I strategien for 2019-2023 har HVL fremmet tre verdier som skal underbygge ambisjonene HVL har om en profesjons- og arbeidslivsrettet universitetsprofil. Men innholdet i strategiens forskjellige deler opplever jeg at vektlegger sterkest den forskningsbaserte kunnskapen, som jeg forstår som epistemisk kunnskap. Som jeg har argumentert for i kapittelet over (kapittel 5.1), bør denne epistemiske kunnskapen stå i relasjon og være utgangspunkt for å bygge opp under fronetisk kunnskap, når man skal forstå kunnskapsformene ut i fra profesjonsstudiene sin relevans. Et eksempel er at HVL sitter et fokus på internasjonal hevdelse, publiseringspoeng og ekstern finansiering gjennom definerte mål, slik det kommer frem i strategien (HVL, 2018, s. 6-7). Dette forstår jeg ut i fra kunnskapsformen episteme. Denne kunnskapsformen med fokuset rettet mot teori og vitenskap, er den kunnskapsformen som lettere lar seg dele og formidle (Unneland, 2009). Fokuset på episteme virker ikke som svekkende for et profesjonsrettet universitet, da den ifølge både Unneland (2009), Hovdenak & Stray (2015, s. 29) og Hatlevik (2014, s. 35) er en viktig del av et profesjonsstudium. Men de er enige i at om fokuset står alene eller som

dominerende, slik jeg finner det i studien min av HVL sin strategi for 2019-2023 (HVL, 2018), blir det dog vesentlige fattige profesjonsstudium som mangler sentrale aspekt og brobyggere mellom den teoretiske og praktiske kunnskapen (Unneland, 2009; Hovdenak & Wiese, 2017). Den praktiske dimensjonens plass i et profesjonsstudium er av viktig karakter, noe det allerede er skapt forståelse for i samfunnet ved fokuset på oppnåelse av kompetansemål og ikke bare kunnskapsmål, slik det var tidligere (Unneland, 2009). Samtidig ser jeg det som utfordrende for den erfaringsbaserte kunnskapen å vinne terreng i en skole jeg opplever som kunnskapsmessig forsknings-dominerende, slik min studie viser til. Studentene ved den nye lærerutdanningen stiller seg også negativ til det store fokuset på den teoretiske dominerende lærerutdanningen, og etterlyser mer praksisrettet undervisning (Høgheim & Jenssen, 2022). Høgheim & Jenssen (2022) peker på at studentene opplever en stor avstanden mellom de teoretiske og praktiske siden ved læreryrket, noe som kan være en konsekvens av lite brobygging mellom disse kunnskapene. De peker på at lærerutdanningene i større grad må hjelpe studentene til å se sammenhengen og oppdage forholdene mellom teori og praksis, noe de også har støtte fra i tidligere forskning.

Det er i denne sammenhengen interessant å trekke inn kunnskapsformen fronesis. Hovdenak & Wiese (2017) forteller oss at den fronetiske kunnskapsformen har fått mere status som betydningsfull innen profesjonsutdanning, og den praktiske dimensjonen den bringer med seg. Den inkluderer både evnen til å reflektere, til å kontekstualisere kunnskaper, forstå sammenhenger og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner gjennom god dømmekraft. Dette legger premisser for et kunnskapsfokus med vekt på den praktiske kunnskapen, for å utvikle seg som en profesjonell lærer. Samtidig er det et premiss for utviklingen av den fonetiske kunnskapsformen at den epistemiske, den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, ligger i bunn som et grunnlag for den praktiske handlingen som skjer (Page & Moe, 2020, s. 89). Det samme gjelder den praktiske kunnskapen techne (Hovdenak & Wiese, 2017). Det er altså viktig med et godt samspill mellom kunnskapsformene, der kunnskapene som lærerstudentene tilegner seg skal spille hverandre gode. Her er det viktig at det er en opplevd sammenheng mellom dem, slik at man kan aktualisere kunnskapene sine i en skolesituasjon.

Det at mine funn tyder på et fremtidig universitet som har et hovedfokus på teori og forskning, samsvarer med det Høgheim & Jenssen (2022) finner i sin undersøkelse av studentenes opplevelse av den nye lærerutdanningen. En epistemisk kunnskapsdominert institusjon og lærerutdanning, vil ikke samsvare med det Bergem (2014) her legger frem som det viktigste å kunne for en god lærer. Bergem (2014) stiller spørsmålet om hva lærere bør bli gode til, og presenterer i denne forbindelse en modell for lærerprofesjonalitet. Her trekker Bergem frem pedagogisk kompetanse, yrkesetisk kompetanse og faglig kompetanse som fundament for å kunne bli en profesjonell lærer (s. 188). I denne sammenheng er den fronetiske kunnskapen sentral for å kunne kontekstualisere disse forskjellige kompetansene i bestemte situasjoner i yrkeshverdagen, hvor Bergem (2014) også trekker frem overveielser av verdimeslige spørsmål som skal reflekteres over i handlinger som foretas av den profesjonelle læreren. Evnen læreren har til å tenke kritisk og deretter handle etisk, som er hovedpoeng innen den fonetiske kunnskapsformen, er fundamentalt for læreren i følge Bergem (2014). Lærerens pedagogiske og faglige kompetanse er knyttet til fronesis, i den grad at man kan anvende den teoretiske kunnskapen man tilegner seg om dette på en pedagogisk reflektert og etisk måte i en skolesituasjon. Skal lærerutdanningen skje slik jeg forstår Bergem (2014) sine premisser for en god lærerutdanning, burde fronesis vært mer gjennomsyrende kunnskapsform ved HVL. Jeg etterlyser derfor et større fokus på den fronetiske kunnskapsformen, i det som skal være et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet.

5.1.2. Ars- og scientiamodellen og Aristoteles kunnskapsformer

Mine refleksjoner gjort rundt kunnskapsformene til Aristoteles vil jeg koble til musikk og musikk lærerutdanningen ved hjelp av ars- og scientia dimensjonen til Frede V. Nielsen (1998). Modellen belyser i min studie de ulike sidene ved musikkfaget som modellen beskriver, og hvordan disse forskjellige sidene kan være uttrykk for forskjellige kunnskapsformer, slik jeg videre vil koble dem sammen. Jeg ser i dette kapitlet nærmere på forskningsspørsmålet om hvilke forhold som fremtrer mellom kunnskapsformene og overordnet strategidokument og lærerutdanningen med musikk som profesjon.

Nilsen (1998) tar for seg musikkfaget, og skriver om musikk som vitenskapsfag, håndverksfag og kunstfag, noe han knytter opp mot sin modell for musikkundervisning (s. 110).

Utgangspunktet for faget er denne tredimensjonale basisen, som bygger på at faget er vitenskapsorientert, håndverksmessig og har et kunstnerisk aspekt. Nielsen (1998) legger frem dette som innholdet i det basisfaglige fundamentet til det han kaller undervisningsfaget musikk. Jeg gikk inn i studien med en tanke om at scientia-dimensjonen av faget vil bli gitt størst tyngde ved et fremtidig Vestlands-Universitet, på bakgrunn av det generelle inntrykket jeg har av Universiteters vektlegging av vitenskap og teori. Samtidig skriver HVL i sin prosjektside for overgangen til universitetet at de skal være profesjons- og arbeidslivsrettet, noe som kan gi inntrykk av at et fokus på det håndverksmessige kan forekomme i større grad enn antatt. Så jeg var spent på hva jeg kom til å finne gjennom studien, ettersom utgangspunktet for studien var denne påstanden som HVL kommer med, der de skriver at de vil gjøre studentene *mer* kompetente ved det nye universitetet. Jeg ser dette nå i dette kapitlet i sammenheng med lærerutdanningen med musikk som profesjon, i lys av Frede V. Nielsen (1998) sin beskrivelse av musikkfaget gjennom *ars- og scientia modellen* (Nielsen, 1998, s. 110).

Disse forskjellige dimensjonene innenfor musikk representerer ulike kunnskaper, altså ulike måter å kunne ting på. Denne scientia-dimensjonen kobler jeg i min oppgave til Aristoteles kunnskapsform episteme. Her er det den objektive vitenskapelige og teoretiske kunnskapen som er sentral og aktivitetsformen *theoria*, hvor målet med aktiviteten er å vite hva og hvorfor (Unneland, 2009). Den epistemiske kunnskapsformen vil bli gitt styrke inn mot musikkfaget gjennom den vitenskapelige dimensjonen i musikkfaget. I min analyse av strategien til HVL (2018), forstår jeg den epistemiske kunnskapsformen som mest vektlagt, ut i fra formuleringene som er i dokumentet, og dermed også den vitenskapelige delen av musikkfaget. Nielsen (1998) beskriver musikkfaget som grunnleggende musikalsk kunstnerisk og musikalsk praktisk (106). Denne beskrivelsen av Nielsen (1998) gir oss et bilde på at vektleggingen bør ligge mer mot det kunstneriske og håndverksmessige, hvis vektleggingen av kunnskapsformene skal spille på musikkfagets premisser. Ars-dimensjonen av faget kobler

jeg sammen med Aristoteles sin kunnskapsform *techne*, som handler om kunnskapens kunstneriske og håndverksmessige dimensjoner (Varkøy, 2012, s. 59). Her er aktivitetsformen *poiesis* sentral, som handler om å skape noe eller produsere noe (Unneland, 2009). Varkøy (2012, s. 58) argumenterer også for at den kunstneriske og estetiske dimensjonen går inn under kunnskapsformen *techne*. I analysen forstår jeg noen formuleringen som indikerer kunnskapsformen *techne*, men i vesentlig mindre grad en episteme. Den mest sentrale karakteristikken på musikk som et fag er dets kunstneriske natur, i følge studentene som deltok i den svenske studien av musikkstudenter (Georgii-Hemming, 2013, s. 39). Kreativitet, forestillingsevne og evnen til å uttrykke idéer og følelser er egenskaper som beskriver hva denne type kunnskap omfatter, og som jeg forstår ut i fra kunnskapsformen *techne*. Dette fås gjennom å ha kunnskap om, forstå den og kunne kommunisere gjennom kunstneriske ferdigheter (Georgii-Hemming, 2013, s. 39). Her dras frem den intuitive kunnskapen og den analytiske kunnskapen, og at det er en viktig forbindelse mellom disse kunnskapene som skjer i den musikalske prosessen i kunnskapsformen *techne*. Her illustreres en vekselvirkning mellom det som er analytisk og intuitivt i den musikalske prosessen som foregår når man spiller sammen i et ensemble, og denne kunnskapen som man oppøver seg, hvor man veksler mellom disse er en form for eierskap til kunnskapen som man besitter.

Frede V. Nielsen (1998) gir den erfaringsbaserte kunnskapen en viktig posisjon gjennom sin *ars- og scientia modell* for musikkfaget. *Ars*-dimensjonen handler om vår daglige sansebaserte og erfaringsbaserte omgang med musikk, der all kunstnerisk virksomhet har en kreativ eller skapende virksomhet, som også skjer gjennom et praktisk håndverk. Nielsen (1998) er også i tråd med det som er sitert tidligere i dette kapitlet av Biesta (2007) om praksisens eller det «virkelige livets» rike innhold og kompleksitet, som ikke i sitt fulle perspektiv kan overføres til kommunisert teori, vitenskap eller «regler». Nielsen (1998) trekker i denne sammenhengen frem at menneskenes virkelighet består av mer enn bare det som kan oppfattes, beskrives og forstås via språket vårt (s. 111), og er tydelig på at det er den kunstneriske *ars*-dimensjonen som er den grunnleggende i musikkfaget, den praktiske musikalske virksomhet, fremfor den vitenskapelige *scientia*-dimensjonen (s. 106). Altså er et sterkt erfaringsbasert kunnskapssyn noe som er med å styrker musikkfaget slik det er sett

innenifra, i lys av musikkfaget gjennom Nielsen (1998) sin ars- og scientia modell. Det at HVL har en dominerende epistemisk kunnskapsform, er jo noe som kan forstås i sammenheng med vektlegging av den vitenskapelig siden ved faget. Denne vektleggingen av kunnskapsformene i HVL sin strategi betyr jo ikke at andre dimensjoner ved faget vil forsvinne fra utdanningen, men Nielsen (1998) sin beskrivelse av musikkfaget som grunnleggende kunstnerisk og praktisk (s. 106) antyder muligheten for at man *kan* komme til å miste viktige aspekter ved faget som ikke kan fanges opp i språket vårt, men som går mer i retning av det som er sanse- og erfaringsbasert.

Strategiens 2019-2023 (HVL, 2018) sin vektlegging av den praktiske klokskapen i konkrete situasjoner, der samspillet mellom fagenes (basisfagenes) innhold, og hvordan dette blir omgjort til et undervisningsfag i en kontekst, vil gi meg indikasjoner på hvordan den fronesiske kunnskapsformen vektlegges og kan være av betydning for musikkfaget ved det nye Universitetet på Vestlandet. Slik det kommer frem av analysen, så er denne kunnskapsformen godt representert. Gjennomgående i alle kapitlene i strategien kommer denne kunnskapsformen frem, men den er også utfordret av et dominerende fokus på vitenskap, forskning og ny kunnskap, noe jeg knytter til episteme. Den fronesiske kunnskapsformen velger jeg å gi den rollen i denne studien koblet opp mot musikkundervisningen, at den handler om summen av det som Nielsen (1998) kaller basisfag, og samspillet mellom det og undervisningsfaget - hvordan bruk av basisfagets dimensjoner til undervisningsfaget blir kontekstualisert i lærerutdanningen. Denne koblingen gjør jeg med inspirasjon fra Page & Moen (2020) sin beskrivelse av fronesis. Fronesis handler om evnen læreren har til å foreta seg gode valg i undervisningssituasjoner gjennom praktisk klokskap. Dette handler om å foreta ulike valg i planleggingen og gjennomføringen av undervisningssituasjoner. Her trengs det å gjøres overveielser som er både pedagogiske, didaktiske og etiske, noe som står som sentral kunnskap i den fronetiske kunnskapsformen, eller det som er *generell kompetanse*, som Kunnskapsdepartementet, (2011, s. 16) kaller det. Her vil også lærens evne til å kritisk reflektere over hvordan undervisningen fungerte og hvordan den påvirket elevene være sentralt for å stadig utvikle seg som musikk lærer. I denne kunnskapsutviklingen er erfaringene som man gjør seg det viktigste for utviklingen av den fronetiske kunnskapen, slik som nevnt tidligere at Flyvbjerg (2006) (referert til i

Hovdenak & Wiese, 2017) skriver. Det å ha god praktisk klokskap til å kunne foreta etiske overveielser, kritisk tenkning, ha god dømmekraft i ulike situasjoner, fremme demokratisk tenkning, osv. (refererer til kapittel 2.2.3 sin beskrivelse av fronesis) er en viktig del av jobben til en musikk lærer i undervisning av musikkfaget. Musikk lærerutdanningen ved Universitetet på Vestlandet vil da trolig, ut fra min analyse, ha et fokus på å få overført sin musikkfaglige kunnskap, både den vitenskapelige, teoretiske og den praktiske og kunstneriske handlingskompetansen over i konkrete undervisningssituasjoner på en klok måte. Dette danner grunnlag for god utvikling av lærerstudentens forståelse av hvordan den skal bruke teori og erfaringsbasert kompetanse til å forstå og kunne ta valg og bruke den teoretiske kunnskapen sammen med den erfaringsbaserte kunnskapen i ulike kontekster.

Oppsummert kan jeg si at forhold som fremtrer mellom kunnskapsformene og overordnet strategidokument og lærerutdanningen med musikk som profesjon, som forskningsspørsmålet mitt spør om, handler om en vekselvirkning mellom musikkfagets ulike dimensjoner, representert gjennom *ars- og scientiamodellen* (Nielsen, 1998, s. 110). Vi kan se gjennom refleksjonene som er gjort overfor, at de ulike dimensjonene ved musikkfaget kan forstås ut fra de tre aristoteliske kunnskapsformene. Disse kunnskapsformene som forstås ut i fra strategidokumentet (HVL, 2018) er representert i ulik grad, og viser en relasjon til musikkfaget ved lærerutdanningen sine ulike dimensjoner. Jeg kobler kunnskapsformen episteme til scientia-dimensjonen ved musikkfaget, kunnskapsformen techne til den håndtverksmessige dimensjonen og ars-dimensjonen ved musikkfaget, og kunnskapsformen fronesis til samspillet mellom *basisfag* og *undervisningsfag* ved musikkfaget. På denne måten kan jeg forstå vektleggingen av musikkfagets dimensjoner gjennom vektleggingen av strategiens kunnskapsformer.

5.2. Ekstern og intern kunnskap

Et interessant begrepet å trekke frem er *ny kunnskap*, som blir hyppig brukt igjennom strategiens ulike deler (HVL, 2018). I denne sammenheng er det interessant å trekke frem Hovdenak & Stray (2015) sin teori om kunnskapsarbeideren og performativ kunnskap som

en mer og mer viktig kunnskap i dag (s. 53), noe jeg forstår i lys av Frede V. Nielsen (1998) sin modell om musikkfaget (beskrevet i kapittel 2.5). Nielsen (1998) skiller mellom basisfag og undervisningsfag. På grunn av min kobling av episteme til scientia- dimensjonen i modellen, techne til den håndverksmessige og ars-dimensjonen av musikkfaget og fronesis til dimensjonen som peker på basisfaget som undervisningsfag, så ønsker jeg også å laget et skille mellom det som går på den basisfaglige kunnskapen og det som går på kunnskapen til å omsette basisfaget i en undervisningssituasjon, et skille som jeg forstår at også Nielsen (1998) viser indikasjoner på. Tanken med dette skillet er den raske utviklingen av basisfagene, altså kunnskap som går på forskning, teori, vitenskap, praktiske, metodiske og kreative ferdigheter. Kunnskapen som techne og episteme representerer et basisfag som i dagens globaliserte samfunn blir stadig fornyet og utviklet. Hovdenak & Stray (2015, s. 53) peker på en ny form for kunnskap i den globaliserte verden, hvor kunnskapen endres fra å være noe man *gjør*, til å være noe man *er*. Denne endringen skjer fordi det man *gjør* endres så raskt i det globaliserte samfunnet, at det er u hensiktsmessig at man innehar en spesiell kunnskap for et arbeide. Det lønner seg heller at man kan tilegne seg ny kunnskap, og at man er i stand til å anvende kunnskapen i nye situasjoner (Hovdenak & Stray, 2015, s. 49). Dette er en forståelse som også kommer ut i fra fagfornyelsen (LK20), som er begrunnet med at man ikke vet hvilke kompetanse som elevene vil få brukt for i framtiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Man kan også se dette i sammenheng med *formal og kategorial* danningsteori, som løsriver seg fra det konkrete innholdets verdi i undervisningen, og heller retter fokuset mot egenskaper som utvikles (Page & Moen, 2020). Her legger Hovdenak & Stray (2015) frem et fokus på en endring som skjer i hva kunnskapen er og dermed hva den skal brukes til. Endringen knyttes opp til «hvordan samfunnet kan komme til å se ut i fremtiden, og hvilke krav eller forventninger som må settes til individer for at de skal kunne fungere og passe inn i en tenkt sosial virkelighet» (s. 49). På denne måten er kunnskapen mer *performativ*, i den forstand at man *er* kunnskapen som man utøver, på samme måte som den formale og kategoriale danningsteorien peker på egenskapene man utvikler i møte med et undervisningsinnhold (Klafki, 2001). Hovdenak & Stray (2015) trekker i denne sammenhengen frem *kunnskapsarbeideren*, et begrep de henter fra Drucker (2007, referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 51). «Karakteristisk for kunnskapsarbeideren er at han eller hun har formell utdanning og besitter evnen til å tilegne seg og anvende teoretisk kunnskap på en analytisk måte. Kunnskapsarbeid er livslang læring,

og kunnskapsarbeiderens ypperste kompetanse er å anvende allerede eksisterende kunnskap i nye situasjoner» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 52). Denne fremstillingen av endringen i kunnskapsformen fra å være noe man *gjør* til noe man *er*, kan vi se i sammenheng med at vektleggingen av et god kunnskapsgrunnlag gjennom kunnskapsformene episteme og techne som tidligere har vært forståelsen av kunnskapen, nå i vår globaliserte verden mer og mer overføres til en fronetisk og performativ forståelse av kunnskap. Lane (1966, referert til i Hovdenak & Stray, 2015, s. 49) pekte allerede i sin tid på at forståelse av hva kunnskap er endres. Tidligere beskrev man kunnskap som noe man kunne si eller gjøre med sikkerhet, eller ha kunnskap om noe konkret, mens man nå begrunner behovet for kunnskapen gjennom noe som man tenker kan komme. Endringene i forståelsen av kunnskap knyttes til individet og forventningene man har til det og hvordan det skal fungere i et framtidig tenkt samfunn eller sosial virkelighet. Hovdenak & Stray (2015, s. 49) påpeker at hovedårsaken til endringen av forståelse av kunnskapen er den økte tilgjengeligheten av informasjon og kommunikasjon. Jeg har derfor valgt å kalle denne basisfaglige kunnskapen som utvikles og fornyes i dagens samfunn, og som kjennetegnes av konkrete teorier, vitenskaper, fakta, praktisk kyndighet, kreativitet og evnen til å se, for *ekstern kunnskap*. Dette har jeg gjort ut i fra en forståelse av at denne kunnskapen ikke nødvendigvis er kontekstualisert til praksisfeltet, i relasjoner til elevene og skolen man arbeider på.

Grunnen til at jeg kategoriserer episteme som *ekstern kunnskap*, er fordi den tar utgangspunkt i teori og vitenskap (Hovdenak & Stray, 2015, s. 27), altså generelle kunnskaper (Flyvbjerg, 2006, s. 73, referert til i Hovdenak & Wiese, 2017). Forskning skjer i større og større grad, og teorier og vitenskap er noe som stadig er i utvikling. Den opplevde fremoverlente posisjonen som HVL har i strategien sin (HVL, 2018) etter utvikling og innovasjon forstår jeg som et eksempel på et jag etter *ekstern kunnskap*. Kunnskap, forstått som fakta, teori og vitenskap utvikles og deles i en rasende fart i dagens samfunn. Noen epistemiske kunnskaper har mere fotfeste enn andre, og Aristoteles sin teori om kunnskapsformer et godt eksempel på dette. I følge Unneland (2009) mente Aristoteles at den epistemiske kunnskapen var en subjektiv kunnskap som er resultatet av den teoretiske aktivitet med de uforanderlige tingene. Techne utvikles og hele tiden og kan også passe

under begrepet *ekstern kunnskap*. Den har et fokus på handling og skapende aktiviteter (Georgii-Hemming, 2013, s. 34; Hovdenak & Stray, 2015, s. 28), der redskapene og måten å «skape» på hele tiden endres i takt med samfunnets utvikling og spesielt den teknologiske utviklingen. Som et eksempel fra strategien, skriver HVL at «Nyskaping handlar om å forbetre produkt og tenester [...] teknologi, arbeidsmetodar og undervisningsformer» (HVL, 2018). Dette kan sees i sammenheng med det som Hovdenak & Stray (2015, s. 53) omtaler som kunnskap man *gjør*. Å skape musikk for eksempel krever praktiske ferdigheter, og det stilles andre krav til dette i dag enn det gjorde for noen tiår siden. Da hadde man for eksempel ikke den samme tilgangen på musikk- og redigeringsprogrammer som gjør det både enklere og mer tilgjengelig å skape musikk, der man i dag jobber med musikk på nye plattformer med nye teknologiske redskaper.

Fronesis kunnskapen vår fornyes og endres også, men selve strukturen er mer stabil og personlig, og tilegnes i praktiske kontekster (Hovdenak & Wiese, 2017). Jeg har valgt å kalle denne kunnskapen for *intern kunnskap*. Det som fornyes eller blir utdatert er det i denne kunnskapsformen som bygger på den *eksterne kunnskapen*, altså episteme og techne, slik jeg ser det ut fra sammenkoblingen med Frede V. Nielsen (1998) sin ars- og scientia modell. Men selve kjernen i den fronetiske kunnskapen som handler om praktisk klokskap, har en struktur som ikke kan utdateres, og det er her forskjellen ligger. Den interne kunnskapen tilpasser seg heller de nye områdene eller undervisningssituasjonen den blir utsatt for, uten at den er foreldet (Hovdenak & Wiese, 2017). Og den bygger på den eksterne kunnskapen som i denne omgang blir gjort om til intern kunnskap når man ser hvordan den egner seg i en konkret kontekst ved hjelp av kritisk tenkning og refleksjon, etisk bevissthet og praktisk klokskap. Det personlige og interne knytter jeg til fronesis og den kunnskapen som opparbeides gjennom handling, på bakgrunn av hva Flyvbjerg (2006) skriver om evnen til vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete (s. 73, referert til i Hovdenak & Wiese, 2017), og evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner (Hovdenak & Wiese, 2017). Vi ser av dette at kunnskapen skjer på et personlig plan, og henger sammen med den performative kunnskapen til *kunnskapsarbeideren* som Hovdenak & Stray (2015, s. 52) trekker frem. Den interne kunnskapen er personlig tilegnet gjennom

erfaring i konkrete situasjoner, og kan dermed ikke deles på en slik artikulert verbalspråklig måte som den eksterne kunnskapen kan (Unneland, 2009). Situasjonen er en betingelse for å kunne utvikle den interne kunnskapen.

Den *eksterne kunnskapen* og begrepet *ny kunnskap* som blir ofte brukt i HVL (2018) sin strategi, relaterer jeg altså til kunnskapsformen episteme og techne og kunnskap som man *gjør* (Hovdenak & Stray, 2015, s. 53), kunnskap som ut i fra denne sammenkoblingen kan forstås som sentral og gjennomgående kunnskap å utvikle ut i fra strategiens (HVL, 2018) hyppige bruk av begrepet. Kunnskapsformen blir noe man *er* når man, som *kunnskapsarbeideren*, besitter evnen til å tilegne seg og anvende teoretisk kunnskap på en analytisk måte (Hovdenak & Stray, 2015, s. 51). Denne analytiske måten som her refereres til forstår jeg ut i fra kunnskapsformen fronesis, og den kritiske tenkningen og etiske bevisstheten, som er sentral kunnskap i den kunnskapsformen, brukes for å analysere den *eksterne kunnskapen* i en ny kontekst. Den interne kunnskapen, som tilegnes i konkrete situasjoner, kan, på samme måte som fronesis, være en den savnede brobyggeren mellom ulike eksterne kunnskaper. Relevansen mellom de eksterne kunnskapene kan bli aktualisert for lærerstudenten gjennom møte med den interne kunnskapens arena; en konkret kontekst.

Ekstern og intern kunnskap er noe som jeg har valgt å skille mens jeg arbeidet med analysen. Samtidig er det kunnskap som er basert på teoriene jeg bygger oppgaven på. Dette er et eksempel på den hermeneutiske tilnærmingen til oppgaven, hvor det er en prosess der jeg forstår helheten på nye måter, ettersom jeg får mer og mer innblikk i de mindre delene.

5.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg overordnet tatt for meg forståelsen av forholdet mellom Aristoteles tre kunnskapsformer og profesjonsutdanning. Jeg har videre sett dette i lys av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Jeg har også sett på hvordan vi kan forstå *ars-*

og scientia modellen til Nielsen (1998) i lys av kunnskapsformene til Aristoteles, for å si noe om dem i lys av lærerutdanningen med musikk som fordypningsfag. Til slutt har jeg dratt inn et nytt perspektiv på kunnskap, intern og ekstern kunnskap, som en oppsummering på hvordan jeg gjennom arbeidet med masteren har forstått de ulike kunnskapsformene, i lys av lærerutdanningen som profesjon.

Ut i fra mine refleksjoner som er gjort i diskusjonkapittel, med utgangspunkt i analysen min, kan man forstå episteme som den mest dominerende kunnskapsformen i strategien 2019-2023 til HVL (2018). Ettersom kunnskapsformen ikke står alene, men står i samspill med kunnskapsformen *techne* og *fronesis*, så er dette positivt for hvordan den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen kan dras nytte av i en profesjonsutdanning som lærer med musikk som fordypningsfag. Ut i fra at lærerutdanningen er kritisert for å være for teoretisk og at man ikke opplever en sammenheng mellom den teoretiske undervisningen på campus, og den praktiske kunnskapen man tilegner seg i praksisperiodene, så forstår kunnskapsformen *fronesis* som en brobygger mellom de forskjellige kunnskapene man tilegner seg i studiet, og forståelsen av hvordan man kan dra nytte av dem i ulike kontekster. På bakgrunn av dette og kunnskapsformene som kan forståes ut fra analysen av HVL (2018) sin strategi, så forstår jeg det som tjenlig for det fremtidige profesjons- og arbeidslivsrettede Universitetet på Vestlandet, med et dominerende fokus på kunnskapsformen *fronesis*, som er i godt samspill med *techne* og *episteme*.

6 Avslutning

I dette siste kapittelet vil jeg komme med noen avsluttende bemerkninger overfor arbeidet med masteroppgaven, gjenta funn som studien peker på og vise til tematikker som jeg ikke har rukket å gå i dybden på, men som vil være interessant som videre forskning.

I dette masterprosjektet har jeg arbeidet med å se på hvilke aristoteliske kunnskapsformer som kan forstås ut i fra styringsdokument ved HVL, som i min studie er HVL (2018) sin strategi for 2019-2023. Jeg har brukt analysenøkler for å analysere dokumentet kvalitativt. Problemstilling min for prosjektet er *Hvordan kan kunnskapsformer studentene blir presentert for i det kommende Universitetet på Vestlandet bli forstått i lys av lærerutdanning som profesjonsutdanningen?* Forskningsspørsmålene mine er *Hvilke aristoteliske kunnskapsformer er det mulig å identifisere i Høgskulen på Vestlandet sin strategi for 2019-2023? Og Hvilket forhold fremtrer mellom kunnskapsformene i overordnet strategidokument og lærerutdanning som profesjon med musikk som fordypningsfag?* Det som peker seg ut som funn fra min studie er: 1) Det er mulig å forstå alle de tre aristoteliske kunnskapsformene i HVL sin strategi gjennom min analyse. De blir vektlagt i ulik grad. Den kunnskapsformen som jeg finner i størst grad gjennom strategien for 2019-2023 er *episteme*. Det er et gjennomgående stort fokus på forskning i strategien (HVL, 2018). Hvis man skal forstå *ars- og scientia-modellen* til Nielsen (1998, s. 110) i lys av kunnskapsformen, vil musikkfaget ved lærerutdanningen ha en tyngst vektlegging av fagets vitenskapelige dimensjon. 2) *Episteme* er ikke den eneste kunnskapsformen, men kan forstås å stå i et samspill med kunnskapsformen *techne* og *fronesis* ut i fra analysen. Dette samspillet er positivt for hvordan den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen kan dras nytte av i en profesjonsutdanning som lærer med musikk som fordypningsfag. 3) Jeg forstår det som tjenlig for det fremtidige profesjons- og arbeidslivsrettede Universitetet på Vestlandet med et sterkere fokus på kunnskapsformen *fronesis* enn det jeg kan finne i analysen, og at *fronesis* er i godt samspill med *techne* og *episteme*. Disse tre funnene tyder på at det er behov for å sette et større fokus på kunnskapsformer som er sentrale i profesjonsutdanninger som lærerutdanningen, og hvordan disse kunnskapsformene i et godt

samspill spiller hverandre gode. Det gjenstår fortsatt et arbeid for å imøtekomme kritikken om det opplevde gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Høgheim & Jenssen, 2022). Jeg håper mitt prosjekt kan være med å skape en større bevissthet rundt hvordan man kan forstå sammenhengen mellom en profesjonsutdanning som lærer og kunnskapsformer som vektlegges i den. Og at prosjektet kan bidra positivt inn i en større debatt om utvikling av lærerutdanningen som profesjonsutdanning og sammenhengen mellom dens forskjellige kunnskapsmessige innhold, med særlig fokus på et kritisert gap mellom teori og praksis.

Til tross for at det er et svært problematisert og diskutert tema over lengre tid, ser det ikke ut til at man er ferdig med arbeide med å bygge opp en lærerutdanning som har i seg alle profesjonens aspekter, og minske den fragmenterte opplevelse av de ulike aspektene i utdanningen. Lærerutdanningen har særlig vært gjenstand for diskusjon oppgjennom årene, og med en skole og et samfunn i rask utvikling er det fint at utdanningen utvikler seg til å bli robust, slik at den tåler noen runder juling til fordel for videre utvikling av utdanningen i takt med samfunnets krav. Det har vært en motivasjon for min del å sette lys på hvordan et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet, som sier at de skal utvikle *mer* kompetente studenter (HVL, 2019), arbeider med det som kan forstås som kunnskapsformer i lys av lærerutdanningen som profesjonsutdanning ved det kommende universitetet.

6.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Å arbeide med denne oppgaven har vært spennende, og det er lagt ned mye arbeid i den. Hvis jeg skulle gjort noe annerledes i denne studien, så ville jeg raskere kommet i gang med analysen, for å bruke mindre tid på andre kapitler. Jeg har i ettertid sett at en del av det jeg har skrevet ikke har vært like sentralt for oppgaven som jeg så for meg, og som jeg har måtte fjernet for å holde oppgaven tett på forskningsspørsmålet.

En utfordring har vært å arbeide objektivt med analysen av strategien for 2019-2023. Det handler om min rolle som forsker, og hvordan jeg forstår de ulike formuleringene i strategien i lys av kunnskapsformene som jeg brukes som analysenøkler, og hvordan ulike deler av en strategi trolig har ulik tyngde i forhold til hverandre. Analysen begrenses av min forståelse av det teoretiske grunnlaget for analysenøklerne. På den andre siden er dette en studie med et hermeneutisk vitenskapelig ståsted, noe som gir rom for fortolkninger av tekstens betydning i lys av mitt teoretiske utgangspunkt. Samtidig utfordrer dette studiens objektivitet.

Dersom jeg skulle følge oppgaven ved en senere anledning, så ville jeg i tillegg til den generelle strategien som jeg har analysert, også analysert Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) sin strategi for perioden 2019-2023, som tar utgangspunkt i den generelle strategien til HVL (2018). Dette vil gi meg et større innblikk i hvordan FLKI tolker de ulike formuleringene som er gjort i den generelle strategien, og hvordan de har omsatt de til å gjelde spesifikt for FLKI og lærerutdanningen. Jeg har valgt å ikke analysere FLKI sin strategi på grunn av oppgavens omfang og nødvendige avgrensninger, og dette er med å begrenser hvordan jeg kan se kunnskapsformene som kan forstås ut i fra analysen, rettet inn mot lærerutdanningen. Denne studien er egnet til å avdekke og si noe om forhold mellom overordnede perspektiv i en profesjonsnær utdanningsinstitusjon og praksisfeltet som et bidrag til pågående skolefaglige debatter. Her kan denne oppgaven tilby nye vinkler å se klassiske problemstillinger i lærerutdanningen på. En annen ting jeg ville gjort hvis jeg skulle fulgt oppgaven videre, var å analysere hvilken rollen en overordnet strategi, som den jeg analysert, har i en så stor og sammensatt utdanningssituasjon. Jeg ville også undersøkt prosessen med å lande en slik strategi, og om denne trolig er et resultat av diskusjoner rundt kunnskapsformer som skal gjennomsyre det kommende profesjons- og arbeidslivsrettede universitet, eller om det er mer tilfeldig hvordan man kan forstå kunnskapsformene ut fra strategien. Skulle jeg fulgt oppgaven videre ville jeg også gått mer inn i kunnskapsformen techne. Jeg ville diskutert den beskjedne vektleggingen av denne kunnskapsformen i strategien til HVL (2018), i lys av den praktiske dimensjonen som profesjonsstudier har og at det kommende Universitetet på Vestlandet skal være profesjons- og arbeidslivsrettet. Andre tematikker som hadde vært interessant i videre forskning av området er hvordan vektleggingen av de aristoteliske kunnskapsformene som kan forstås ut i fra strategien (HVL,

2018) kan sees i lys av læring i en globalisert verden og læring i det 21. århundrede. Eller hvordan kunnskapsformene står i sammenheng med fagfornyelsen (LK20) i et lærerprofesjons-perspektiv.

7 Litteraturliste

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Gyldendal akademisk.

Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflections. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104266725>

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

De nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.

Elstad, E., Hunskaar T. S. & Lejonberg, E. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>

Elstad, E., Lejonberg, E. & Seiness, H. T. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.

<http://doi.wiley.com/10.1348/000709900158001>

Everett, E. L. & Furuseth, I. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne—Og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>

Georgii-Hemming, E. (2013). Music as Knowledge in an Educational Context. I P. Burnard, E. Georgii-Hemming & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (s. 32–48). Taylor & Francis Group.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=5207900>

Hatlevik, I. K. R. (2014). Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Open Digital Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2397>

Hattie, J. (2010) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge

Haug, P. (2020). *Pedagogisk forskning og pedagogisk praksis i Noreg*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/pedagogisk-forskning-og-pedagogisk-praksis-i-noreg/>

Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.

<https://doi.org/10.5617/adno.2467>

Hjardemaal, F. R. (2014). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I Stray, J. H. &

- Wittek, L (red.), *Pedagogikk -en grunnbok* (s. 52-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjardemaal, F. R. (2018). Vitenskapsteori. I Hjardemaal, F. R. & Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 175-217). Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Høgheim, S. & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den. *Uniped*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Høgskulen på Vestlandet. (2018, 4. oktober). *Strategi 2019-2023*. <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/strategi-og-plan/hvl-strategi-2019-23.pdf>
- Høgskulen på Vestlandet. (2019, 9. april). *Det nye universitetet på Vestlandet 2023*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/om/universitetsprosjektet/>
- Ilgaz, M. (2017). *Kunnskapsformer og undervisning i samfunnsfag* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58124/Masteroppgave--Ilgaz.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Jóhannesson, I. Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A. & Pétursdóttir, B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, 17(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545872>
- Jones, Ø. L & Krumsvik, R. J. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I Krumsvik, R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Jones, Ø. L & Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærerutdninga. I Krumsvik, R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal Akademisk.

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

Krumsvik, R. J. (2019). Bruk av teori i kvalitativ metode i lærerutdanninga. I Krumsvik, R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 137-150). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I Krumsvik, R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I Krumsvik, R. J. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Norsk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Nokut. https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017, 6. juni). *Lærerutdanningene 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonalt-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>

Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier—En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–29). Universitetsforlaget.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.

Page, A. G. & Moen, E. T. (2020). Kunnskapsformer og danningsidealer i lærerutdanningen. I Løhre, A & Lund, A. B. (Red.), *Studenten skal bli lærer* (s. 85-103). Cappelen Damm

Akademisk.

Sellmann, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. I Kinsella, E. A. & Pitman, A (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 115-130). Sense Publishers.

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
<https://doi.org/10.1080/13598660500286333>

Solbrekke, T. D. (2014). Profesjonelt ansvar. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 551-567). Cappelen Damm Akademisk.

Sullivan, W. M. (2005). *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America* (2. utg.). Jossey-Bass.

Sullivan, W. M., & Rosin, M. S. (2008). *A new agenda for higher education: Shaping a life of the mind for practice*. John Wiley & Sons.

Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskapen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316-327. [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02](https://www-idunn.no/galanga.hvl.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02)

Utdanningsdirektoratet. (2021, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Varkøy, Ø. (2012). Den tekniske rasjonaliteten – og musikken. *Svensk tidskrift för musikkforskning*, 94, 49-63.

Vedlegg 1 – Kvalitativ dokumentanalyse av Høgskolen på Vestlandet sin strategi for perioden 2019-2023

Fargekoder for analysenøkler

Fargekoder for analysenøkler:

Gul - fronesis : **17 funn**

Blå - techne : **11 funn**

Rød - episteme: **33 funn**

Grå eller uten farge- ikke relevant: funn ikke relevant (men setningen er med for å skape sammenheng i avsnittet)

Lilla - kan forstå alle tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis: **2 funn**

Analysenøkler markert i relevante deler av dokumentet

Ambisjoner og profil

Samspel handlar om samhandlinga både med omgjevnadane og internt i høgskulen. Det trengst fleirfagleg kompetanse for å finne gode løysingar på utfordringane i samfunnet. Vi vil utvikle ny kunnskap i tett samspel med omverda. Vi har noko å tilføre kvarandre – mellom fagmiljø, mellom campusar og mellom tilsette og studentar.

Berekraft handlar om vårt felles globale ansvar både for dei som lever i dag og dei som kjem etter oss. Med breidda i faga våre er alle dei 17 berekraftmåla som FN har sett relevante for oss. HVL skal vere ei drivkraft for berekraftig utvikling.

Nyskaping handlar om å forbetre produkt og tenester, vidareutvikle profesjonar og teknologi, arbeidsmetodar og undervisningsformer. Vi skal vere innovative og utruste

studentane med kompetanse som gjer dei kreative, løysingsorienterte og nyskapande.

Verdiar

I arbeidet vårt skal vi vere utfordrande, delande og tett på.

Utfordrande: Vi stiller spørsmål ved det etablerte ved å fremme handlekraft, kritisk tenking og evne til refleksjon.

Tett på: Det er nærleik mellom studentar og tilsette, og mellom høgskulen og arbeidslivet vi utdannar til – og saman med. Vi arbeider praksisnært og vidareutviklar studia til beste for regionen.

Delande: Kunnskap veks når den blir delt. Gjennom dialog med samfunnet og kvarandre, bidrar vi til at ny kunnskap veks og får gjennomslagskraft.

Våre bidra til samfunnet

Danne og utdanne

HVL skal danne og utdanne kompetente kandidatar for arbeidslivet. Studentane skal bli rusta for å vere ansvarlege pådrivarar for nyskaping og berekraft. Utdanningane skal halde høg kvalitet også i internasjonal samanheng, og bygge på forskings- og erfaringsbasert kunnskap.

I studia skal studentane få praktisk erfaring og kontakt med profesjonar og arbeidsliv. Vi skal stimulere studentane til å vere aktive og nysgjerrige, og til å ta ansvar for eiga læring.

Gjennom trygge og gode læringsmiljø utdannar vi kompetente studentar som trivst og tør satse.

Undervisning og vurdering skal vere kjenneteikna av gode lærarar som nyttar framtidretta, forskingsbaserte og varierte arbeidsformer. Bachelor- og grunnutdanningane er bærebjelken i studieporteføljen vår, og høg kvalitet her er ein føresetnad for å lukkast med

universitetsambisjonen.

HVL skal ta ansvar for at profesjons- og arbeidslivsretta kunnskap kjem fleire til gode gjennom livslang læring. Etter- og vidareutdanningar som arbeidslivet etterspør står sentralt i dette.

Mål på at vi lykkast:

Eit godt læringsmiljø og eit aktivt studentdemokrati

Utdanningar som er utvikla og gjennomført i samarbeid med arbeidslivet

Utdanningar med høg kvalitet og internasjonal dimensjon

God studentrekruttering og godt kvalifiserte søkjarar til alle campusar

Studentar som fullfører på normert tid

Forsking, utviklingsarbeid og innovasjon

Vi skal utvikle ny kunnskap som bidrar til å løyse utfordringane i samfunnet i eit berekraftig perspektiv. HVL sin profesjons- og arbeidslivsretta profil skal vere styrande for kva kunnskap og kompetanse vi skal utvikle. Vi skal ta ei leiande rolle på satsingsområda våre, og vere ein pådrivar for tverrfagleg forsking, samarbeid og innovasjon.

For å sikre auka kvalitet og relevans skal forskingsverksemda skje i eit regionalt, nasjonalt og internasjonalt forskarfellesskap. Studentane og samarbeidspartnarane skal involverast.

HVL skal styrke forsking i nettverk og partnerskap på Vestlandet. Vi skal vidareutvikle kulturen for opne data og open publisering, ta ansvar for god forskningsetikk og legge til rette for kreativitet og entreprenørskap. Forskingsmiljøa skal vere aktive i å søke om eksterne midlar både nasjonalt og internasjonalt.

Mål på at vi lykkast:

FoU og innovasjon i samspel med samfunnet og med god studentinvolvering

Profesjons- og arbeidslivsretta forskning på tvers av fagfelt

Høg grad av ekstern finansiering

Omfattande vitenskapleg publisering av høg kvalitet

Tilsette deltar i forskingsnettverk og klyngesamarbeid

Formidle og dele

Den kompetansen vi har og den kunnskapen vi utviklar, skal samfunnet kunne ta i bruk. HVL skal vere ein tydeleg nasjonal og internasjonal formidlar av ny kunnskap innan fagområda våre. Vi involverer relevante brukarar i kunnskapsutvikling. HVL skal vere ein viktig samfunnsaktør som legg premissar for politikktutforming.

Tilsette har eit ansvar for å delta i den offentlege debatten og aktivt stille spørsmål som samfunnet treng svar på. HVL skal også vere ein arena for kunnskapsdeling og debatt. Vi har ein tydeleg nynorsk profil, og skal arbeide aktivt for norsk som eit fullverdig vitenskapelig språk.

Mål på at vi lykkast:

HVL er ein sentral samarbeidspartnar for institusjonar og verksemder på Vestlandet

Tilsette er aktive deltakarar i den offentlege debatten og er kjende for høg kompetanse på sine fagområde

HVL er ein tydeleg formidlar av ny kunnskap

HVL er ein attraktiv tilretteleggar av kompetanseutvikling

HVL får gjennomslag i utforming av politikk

Felles faglige satsningsområder

Ansvarleg innovasjon

Ansvarleg innovasjon dreier seg om innovasjonar som tar høgde for miljømessige, sosiale, etiske og økonomiske aspekt. HVL skal utdanne reflekterte kandidatar som kan bidra til fornying av varer, tenester og prosessar. Prinsippa for ansvarleg innovasjon skal også vere styrande for dialogen med samfunnslivet, og arbeidet med å forbetre eiga verksemd og utdanningane våre.

Berekraftig utvikling

Berekraftig utvikling er eit globalt omgrep som erkjenner at vi berre har éin klode med avgrensa ressursar – og at vi må ta vare på den i fellesskap på ein rettferdig måte. Arbeidet for ei berekraftig utvikling skal reflekterast tydeleg i all verksemd ved HVL – i utdanning, forskning og dagleg drift.

Danning

Danning i forskning og utdanning gir høve til å fremje perspektiv, teoriar og handlingar som gjer at vi kan forstå den verda vi lever i – og samtidig gjere oss i stand til å meistre stadig meir komplekse utfordringar. Danning skal bidra til at vi tar i bruk kunnskap med klokskap. Det inneber òg ansvar for å utdanne studentane til kritisk reflekterte samfunnsborgarar og yrkesutøvarar.

Folkehelse

Å fremme folkehelse handlar om å legge til rette for gode levekår og sunne levevanar, fellesskap og tryggleik, livsmeistring og deltaking. HVL skal vere pådrivar og inspirasjonskjelde for å drive folkehelsearbeid på tvers av økonomiske og kulturelle føresetnader.

Profesjons- og arbeidslivsretting

Profesjons- og arbeidslivsretting handlar om å sikre fagutvikling og kritisk refleksjon av kunnskapsgrunnlaget for utdanningane våre. Vi skal systematisk utvikle ny kunnskap som er relevant for profesjonsutøvinga, i eit spenningsfelt mellom akademisk og praksisbasert kunnskap i dei ulike utdanningane.

Sikkerheit

Sikkerheit er viktig for samfunn og individ. HVL vil prioritere kunnskapsutvikling innan liv, helse og miljø. Aktuelle tema er pasient- og personsikkerheit, data- og informasjonssikkerheit, tryggle mellommenneskelege relasjonar, sikkerheit knytt til maritim aktivitet og operasjonar til havs, førebygging og handtering av brann, kunnskap om varslings og sikring av naturfarar som skred og flaum.

Teknologi

Teknologi er ein viktig del av løysinga for fleire av utfordringane i samfunnet. Dette gjer at vi må reflektere og drøfte etiske, menneskelege og organisatoriske utfordringar. Ved å kombinere teknologiar med anna fagkunnskap skal vi finne løysingar og stille relevante spørsmål. Som arbeidstakarar skal studentane kunne bidra i komplekse endringsprosessar der digitale verktøy inngår.

Bygging av institusjonen

Kompetansebygging

Høgskulen skal bygge kompetanse og kapasitet for å bli eit universitet med profesjons- og arbeidslivsretta profil. Dette skal skje ved strategisk kompetanseutvikling og målretta rekruttering, der vi vidareutviklar allereie sterke fagmiljø innan utdanning, forskning og administrasjon.

Organisasjonsutvikling og samhandling

I strategiperioden skal HVL samkøyre utdanningane, legge til rette for fellesskap på tvers av studiestader og fagmiljø, og arbeide for ein felles identitet. HVL har fem campus og vi skal

vidareutvikle desse. Dette fordrar mellom anna god studentrekruttering, at fagmiljøa får utvikle seg, og at vi har god dialog med studentsamskipnaden og vertskommunane. HVL skal drivast berekraftig, og studentane skal involverast når vi utviklar tenestene våre.

Studentar og tilsette er den viktigaste ressursen i høgskulen. Vi skal ha eit lærings- og arbeidsmiljø der alle kjenner seg respekterte og likeverdige. Vi skal vere kjenneteikna av ein profesjonell og effektiv organisasjon der fag og administrasjon arbeider godt i lag, og der vi driv systematisk arbeid med kvalitetsutvikling. Som ein stor institusjon må vi profesjonalisere og systematisere måten vi samhandlar på – både med omverda og med kvarandre. Mangfald og medverknad, likestilling og HMS-arbeid står sentralt i utviklinga av organisasjonen.

Internasjonalisering

HVL skal ta ein internasjonal posisjon, og arbeide målretta for utdanning og FoU-aktivitet av høg internasjonal kvalitet. Gjennom gode ordningar for mobilitet for studentar og tilsette, og internasjonalisering i alle utdanningssyklusar, skal vi auke kompetansen i fagmiljøa og utdanne gode kandidatar. Ved å rekruttere tilsette og studentar internasjonalt, vil HVL styrke utdanning og forskning og utvikle eit mangfaldig og stimulerande miljø.

Digitalisering

Med fem campusar treng vi digitale løysingar for å sikre effektiv kunnskaps- og informasjonsdeling. Dei verktøya og arbeidsformene vi tar i bruk skal bidra til auka kvalitet, gode arbeidsprosessar og betre samhandling. Vi skal arbeide målretta for å vidareutvikle digital kompetanse og kapasitet hos tilsette og studentar, og ruste studentane med kompetanse og kritisk dømmekraft for eit digitalisert arbeidsliv.

