

Lærer man noe nytt i presteutdanningen?

Reite, Ingrid Christine: "Hvem, hva, hvordan?: Læring i presteutdanningen"
Halvårsskrift for praktisk teologi 2011; Volum 28.(2) s. 47-58.

1. Introduksjonⁱ

Presteprofesjonen har gjennom tidene representert en samfunnsautoritet både når det gjelder makt og kunnskap. I dag forbindes presteyrket fremdeles med kunnskap og akademia, men stiller samtidig en rekke krav til ferdigheter som innebærer kommunikasjon, tilpasningsdyktighet og fleksibilitet. For mange representerer det å utvikle slike ferdigheter den tause kunnskapsdelen av en profesjonell identitet. Når man stilles overfor nye og ukjente krav i hverdagen, stiller mange dermed uten redskaper til å definere dette eller mulighet til å bruke kunnskap i konstruktiv refleksjon. Dette kan få konsekvenser for mulighetene til å møte de ulike behovene for kunnskap og samhandling som profesjonshverdagen ofte innebærer.

I denne artikkelen spørres det om hvordan utdanningene legger til rette for ulike måter å lære på i studieplanene sine. Behandler man læring og kunnskap ut fra et perspektiv som ivaretar en fagdisiplin? Ser man studentenes framtidige yrkesliv som en sosial praksis som de skal sosialiseres inn i? Eller ser man utdanningen som et "arnested" for ny og innovativ kunnskap? Ut fra noen analytiske kategorier av læring som "tilegnelse", "deltakelse" og "kunnskapsdannelse" vil jeg ta utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hvilke tilnærminger til læring viser dagens studieplaner ved profesjonsstudiet i teologi?*

2. Hva er læring?

Man kan si at læring er et nøkkelbegrep i forståelsen av dagens profesjonssamfunn (Lahn og Jensen 2010:295). Kunnskapssamfunnet fordrer stadige endringer, og læring opptrer som "en ny form for arbeid" (Zuboff 1988). Dette betyr endrede vilkår for profesjonene. Evne til å forholde seg til forandring og det å lære blir sett på som som grunnleggende i alle yrker, også for prester. Imidlertid er det mange ulike oppfatninger om hva læring er.ⁱⁱ Læringsbegrepet forbindes ofte med *undervisning*. Undervisning dreier seg om hvilke aktiviteter som regisseres for at læring skal finne sted. I kirkelig sammenheng har man behandlet læring i teologiske og historiske perspektiver, i tillegg til å se på relasjonen mellom kirke, samfunn og kultur. Relativt få behandler dette i et vitenskapelig pedagogisk perspektiv (Afdal 2008:228).ⁱⁱⁱ Imidlertid har det foregått et betydelig skift i behandlingen av læring, som Biesta

kaller "the new language of learning" (Biesta 2004:56). Læring i kirkelig perspektiv går altså utover "opplæring". Det handler i stedet om hvordan læring foregår. Dermed blir det interessant å ikke bare se hva man skal lære selv i en presteutdanning eller hvordan man skal lære noe bort, men hvilken utrustning man stiller med for å håndtere den læringen man kommer ut for når man skal ut i yrkeslivet som prest. Utdanning handler da ikke bare om å lære et kunnskapsinnhold, men også om *hvordan man lærer å lære*.^{iv}

I senere læringsforskning er det gjort flere forsøk på å skape oversikt over ulike tilnærminger til læring. Det er mange oppfatninger om hvordan læring skal defineres, hva som kjennetegner denne læringen og hvor læring finner sted. Anna Sfard presenterer dette mangfoldet som to metaforer, "tilegnelsesmetaforen" og "deltakelsesmetaforen".^v I ettertid har disse blitt supplert ved en "kunnskapsdannelsesmetafor" (Paavola og Hakkarainen 2005; Afdal 2008; Lahn og Jensen 2010; Lahn 2011; Muukkonen, Lakkala et al. 2011).^{vi} Metaforene danner utgangspunkt for denne artikkelen på to måter: De danner utgangspunktet for en grunnleggende teoretisk oversikt over ulike tilnærminger til læring. I tillegg bruker jeg metaforene analytisk til å studere ulike norske læreplaner ved profesjonsstudiet i teologi. Ulike tilnærminger til læring beskrives ofte ut fra syn på aktører, kunnskapssyn, metodologi og bruk av verktøy og redskaper.

2.1.Læring som tilegnelse

Tilegnelsesmetaforen bygger først og fremst på at kunnskap er en form for individuell "eiendom". *Individet* er den grunnleggende analyseenhet når man snakker om kunnskap og læring (Paavola og Hakkarainen 2005:537-538). "Tilegnelsesmetaforen" omfatter både atferdsteoretiske, kognitive og sosialkognitive læringsteorier.^{vii} Tilegnelsesmetaforen fungerer som en samlebetegnelse for ulike posisjoner mellom kunnskap og læring. Til dels ser man på hjernen som en "beholder" eller en "mottaker", og til dels ser man på hvordan individet aktivt kan prosessere, organisere og reorganisere kunnskapen. En slik tilnærming bygger opp om et kartesiansk skille: Man skiller mellom den som erkjenner og lærer på den ene siden og virkeligheten på den andre. Kunnskapen er ikke avhengig av menneskers erkjennelse, men kan forstås som "indre subjektiv kunnskap" skilt fra ytre, "uavhengig" kunnskap (Afdal 2008:232). Dette forutsetter at kunnskap har en noenlunde konstant "kjerne" med tydelige avgrensninger. I en utdanning opereres det ofte med et pensum, og det holdes gjerne eksamen over dette pensumet. Dermed har man å gjøre med en fastholdt kunnskap som kan måles. Dette har noen praktiske implikasjoner: For det første tilsier de at det er mulig å kartlegge

kunnskap og læring hos det enkelte individ. Den kan ”overleveres” fra et subjekt, og ”tilegnes” av et annet subjekt (Afdal 2008:232). Ifølge tilegnelsesperspektivet er effektiv undervisning å presentere informasjon på en måte som gjør at den lett kan integreres med eksisterende kunnskap. Denne metaforen kan sies å representere et grunnleggende paradigme i utdanningskonteksten og i teori om yrkesutøveres kompetanseutvikling^{viii}.

2.2 Læring som deltakelse

Læring kan imidlertid ha langt flere betydninger enn det tilegnelsesperspektivet legger opp til. Man kan se læring som en del av hverdagskontekster og som et aspekt ved all virksomhet (Lave og Wenger 1991:37f.). Vi har å gjøre med læring i ”praksisfellesskaper” og *læring som deltakelse*.^{ix} Læringen skjer i det interaktive, og betegnes med begreper som ”deltakelse”, ”engasjement”, ”samspill” og ”tilhørighetsmåter”. ”Learning is seen as a process of becoming a member of a community and acquiring the skills to communicate and act according to its socially negotiated norms” (Paavola og Hakkarainen 2005:538). Dette innebærer for det første at kunnskap ikke handler så mye om ”produkter” (”knowledge”) som det handler om delte aktiviteter i et fellesskap (”knowing”). I en utdanning kan dette for eksempel innebære at man har en mulighet til forhandling av temaer, og at læringen foregår ved handling og aktivitet. For det andre er den knyttet til sosial handling og til en bestemt kontekst – den er *situert*. For eksempel vil man da legge undervisningen til reelle steder og situasjoner, og ta opp dagsaktuelle tema. For det tredje er erkjennelsen betinget av andre, den er felles konstruert.^x (Afdal 2008:237) og ”mediert”^{xi}. Dette innebærer at mennesker tenker ”i omveier” og bruker språk og redskaper både når de tenker og handler. (Säljö 2006:kapittel1). Dette får blant annet følger for synet på kunnskap. Kunnskapen i utdanningen er ikke nødvendigvis mulig å fastholde eller måle hos den enkelte student, den er i stedet et resultat av en kollektiv praksis og er summen av de forhandlinger som foregår der.

Hovedforskjellene mellom de to ulike tilnærmingene tilegnelse og deltakelse kan betegnes som fundamental (Paavola og Hakkarainen 2005). Disse ligger både i antakelsen om muligheten til å *fastholde en gitt kunnskap* som man mener kan overføres og at man behandler læringen som *et individuelt fenomen*. I deltakelsesmetaforen tar man derimot et *kollektivt* utgangspunkt når man lærer, og prosessene i det kollektive utgjør potensialet for et *dynamisk kunnskapssyn*.

2.3 Hva så med å lære noe nytt i utdanningen?

Man kan også forstå læring ut fra *en tredje tilnærming*. Læring som tilegnelse tok utgangspunkt i overførbar kunnskap, og læring som deltakelse viser delt og forhandlet

kunnskap. Imidlertid hevder Paavola og Hakkarainen (2005:538) at ingen av disse tilnærmingene bidrar med ny kunnskap. Tilegnelseslæring beskrives som en ”monologisk” struktur, da den omhandler kun individet og en ”within mind approach”. Deltakelseslæring kan betegnes som en slags ”dialogisk” interaksjonsstruktur, og sosialiserer inn i praksiser som utvikler seg langsomt. Paavola og Hakkarainen hevder at man må se læring fra et tredje ”trialogisk” perspektiv, ”knowledge creation” (kunnskapsdannelse)^{xii}. Læring som kunnskapsdannelse retter fokus mot objekter og redskaper som bringes inn i de sosiale praksisene, og som bidrar til hurtigere og mer omfattende endringer. Dermed har vi å gjøre med et utvidet medieringsbegrep. Objekter ansees her som helt sentrale i menneskelig samhandling. Læring handler ikke bare om interaksjon mellom mennesker i et fellesskap, men om hvordan interaksjonen i økende grad medieres og er avhengig av objekter (for eksempel datamaskin og teknologiske verktøy).^{xiii} Objektene representerer dermed en slags ”ukjent faktor”, som ikke bare tilrettelegger, men også er en påvirkningsfaktor på hva som læres.^{xiv} Vi har også å gjøre med ny eller ”ekspansiv kunnskap” når man kombinerer redskaper og kunnskap fra ulike arenaer (”aktivitetssystemer”) (Engeström 1987, 2001).^{xv} I presteutdanningen vil læring som kunnskapsdannelse innebære at man for eksempel tar utgangspunkt i aktuelle problemstillinger (som i deltakelsestilnærmingen), men i langt større grad tar i bruk verktøy og informasjon fra ulike arenaer for å kunne bidra med løsninger som er fleksible og som svarer på kompleksiteten i en oppgave.

3. Resultater

I det neste vil jeg se på hvordan man kan finne eksempler på læringstilnærmingene tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse i dagens studieplaner for profesjonsstudiet i teologi. Studieplaner ved Menighetsfakultetet (MF) og Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo (TF) danner utgangspunktet for analysen. Disse institusjonene utgjør to av tre institusjoner i Norge som utdanner teologer med graden cand.theol.^{xvi} Analyse materialet er begrenset til studieplaner for høyere grads studier, dvs. fra og med syvende semester i utdanningen. Analysen henter eksempler fra alle ”hoveddisipliner”/”fagkretser”^{xvii} innenfor det teologiske feltet og omfatter bibelfag/historiske fag, systematisk-teologiske fag og praktisk-teologiske fag.^{xviii} Dette skal representere en ”tykk” beskrivelse av profesjonsutdanning i teologi i Norge, og skal være et eksempel på hvordan læringstilnærmingene tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse kan komme til uttrykk i studieplanene ved disse institusjonene.^{xix}

Selve termen ”læring” er lite direkte omtalt og beskrevet i studieplanene. Imidlertid kan læring sees i tett sammenhengen med kunnskapssyn, syn på sosiale relasjoner og studenter som aktører, organiserings- og tilretteleggingsformer, verktøy og hjelpemidler osv. Med utgangspunkt i læringsteori av Paavola og Hakkarainen (2005), Sfard (1998), Lahn (2011) og Muukkonen, Lakkala og Paavola (2011) og har jeg (kraftig) modifisert og tilpasset en operasjonalisering av de tre læringstilnærmingene. Oversikten under gir en kortfattet presentasjon av sentrale kjennetegn og typiske begreper for hver av læringstilnærmingene:

	Tilegnelse	Deltakelse	Kunnskapsdannelse
Grunnlag for analyse: Hvem er aktører?	Monologisk Individuell berikelse studenten	Dialogisk Kollektiv deltakelse,	Dialogisk, forutsetter tilegnelse, deltakelse og Objektorienterte aktivitetssystemer. Kunnskapsdannende organiseringer
Epistemologisk infrastruktur	Kartesiansk skille mellom kunnskap og deltaker i aktivitet. Kunnskap, konsept, begrep, forståelse, skjema, fakta, innhold, materiale, idé. Beskrives som eiendom, besittelse, vare, produkt. Vurderes som ”produkter” Aktivitet: motta, tilegne seg, konstruere, internalisere, gripe, forstå, utvikle, eie, oppnå	Ikke skille mellom deltakere og kunnskap. Sosiologisk orientert. Normer, verdier, identitet. Aspekt ved praksis, aktivitet. Vurderes som deltakelse og engasjement. Aktivitet: spille en rolle, agens, høre til, kommunisere, bygge fellesskap, inkludere, kulturalisere, sosialisere, situert og distribuert tenkning, forsterke praksis	Medierings epistemologi. Ny kunnskap, nytt materiale, nye artefakter, aktivitetsobjekt, produkter av en spesifikk aktivitet. Konkret, men også i endring. Vurderes som ny forståelse og innovasjon Aktivitet: skape, danne
Metodologisk infrastruktur Arbeidsformer	Levere, formidle, legge til rette, mediere/	Invitere deltakere, gi agens, ekspert/lærling-deltaker, bevarer av diskurs	Bevisst skapelsesprosess basert på kunnskap fra ulike sammenhenger Lærer del av innovativt system, er deltaker, men kan ha en annen rolle enn student
Verktøy og teknisk infrastruktur	Læringsplattformer, medierende verktøy som tavler, skriv osv. brukes til informasjon Kompetansemål, evalueringsskjemaer, vurdering ihht. standarder Pensum gitt	Eks. Læringsplattformer og andre medierende verktøy brukes til deltakelse, mer eller mindre asymmetrisk relasjon til lærer Pensum med valgmuligheter	Læringsplattformer og andre medierende verktøy: Brukes til deltakelse og kunnskapsdeling, skaper nye verktøy og artefakter Pensum behovsstyrt

Tabell 1: Analytisk operasjonalisering av tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse.

3.1. Tilegnelse som dominerende tilnærming til læring i studieplanene

Resultatene viser at studieplanene på MF og TF er i stor grad preget av en

tilegnelsesmetafor for læring. Den representerer en dominerende diskurs både når det

gjelder overordnede beskrivelser av profesjonsstudiet i teologi, historiske/bibelske fag, systematisk-teologiske fag og praktisk-teologiske fag i begge institusjoner.^{xx} Mange emner har vekt på forelesninger, noe som kan implisere et overførings- og tilegnelsessyn på læring.

Imidlertid kan man si at tilegnelsesmetaforen preger studieplanene på forskjellige måter. For det første handler det om synet på kunnskap. Mange studieplaner fra begge institusjoner benytter seg av måltermer som er formulert som en form for "outcome". Den overordnede beskrivelsen av profesjonsstudiene på MF omtaler kunnskapen i studiet med begreper som "krav", "grunndisipliner", "læringskurve" og "modning", og har målbeskrivelser som "ha faglig grunnlag/basis," og "kunne forstå og anvende".^{xxi} Også på TF ser man liknende tendenser. Der benytter man begreper som "grunnleggende kunnskap" og "oppøve nødvendige ferdigheter", "tilegne" og "utvikle evner"^{xxii}. De aller fleste studieplanene har liknende målformuleringer som i stor grad framstilles som "satt" eller ferdig definert, med klare grenser for hva som er "grunnleggende kunnskap". I tillegg sier disse eksemplene også noe om hvilken relasjon studentene skal ha til kunnskapen. For eksempel skal "studenten [...] tilegne seg/få innsikt i/få evne til/få en forståelse av"^{xxiii} eller "studenten skal sette seg inn i..."^{xxiv}. Dette kan vise en tilnærming til kunnskapen som "ferdig" og med klare grenser, der læring innebærer en viss reproduksjon i henhold til visse standarder.

For det andre er arbeidsformer i de aller fleste planene lite beskrevet. I en del studieplaner er de utelatt helt.^{xxv} Dette kan forstås på ulike måter. På den ene siden kan man forstå planene som eksempler på en genre som har som formål å beskrive et kunnskapsinnhold. Dette støttes av at studiekraav og arbeidsform i mange av MF sine dokumenter blir behandlet under ett, som for eksempel emnet *Stiftspraksis/pastoral praksis i menighet. Gudstjenesteøvelser*^{xxvi} ved MF. I mange tilfeller er ikke arbeidsform beskrevet i det hele tatt. Dermed kan man anta at det er fritt opp til den enkelte foreleser å velge tilnæringsform. Dette bidrar til å styrke utdanningene som tilegnelsesorienterte – der innholdet ansees som fast, og metodene for å formidle dette er variable.^{xxvii}

For det tredje kan man si at det er *et gjennomgående individuelt aktørperspektiv*. Dette styrker tilegnelse som dominerende læringstilnærming ved begge utdanningsinstitusjonene.

Profesjonsstudiets mål på MF^{xxviii} presenteres for eksempel med utsagn blant annet som ”gi deg hjelp til å se sammenhengen mellom tro, fag og person i *ditt eget liv*”, ”hjelp deg til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for pastoral praksis og for *selvstendig* faglig arbeid med teologiske problemstillinger”(egne uthevinger). Et annet eksempel er studieplanen for Praktikum på TF. Her opptrer liknende begreper som ”den enkelte får arbeide med *sin selvforståelse* som samtalepartner”, ”utdanningen sikter mot den *enkeltes* utvikling mot å bli en ”reflektert praktiker” (egne uthevinger). I MF sin studieplan for Praktikum har man noen delemner hvor man kanskje kunne forvente et mer kollektivt utgangspunkt, som ledelse, grupper og pedagogikk. Imidlertid finner man beskrivelser som ”*presten* er en tolkende teolog og leder”, ”*prestens* rolle i...gudstjenesteforberedende arbeid”, ”...arbeid i mindre grupper skal gi innsikt i *egen* framtrede i et liturgisk fellesskap” og ”...pedagogikk betrakter kirken som et lærende fellesskap og vektlegger *prestens* ansvar”. I delemnet *Pastoralgrupper* er ikke det kollektive spesielt godt belyst i målformuleringene, men handler om ”forholdet mellom person, tro og tjeneste” og ”innsikt i hvordan *en selv* fungerer i samarbeid” (egne uthevinger).

3.2.Deltakelsesperspektiver som potensial i studieplanene

Til tross for en dominerende tilegnelsestilnærming i studieplanene, er det bruddstykker og enkeltbegreper som kan peke i retning av læring som deltakelse. Med andre ord framtrer deltakelsesperspektivet som et slags ”potensial”, men kun med få direkte henvisninger.^{xxix} Når det gjelder kunnskap fokuserer delemnet *Liturgikk* på MF/Praktikum^{xxx} på ”refleksjon, bearbeiding av erfaringer i praksis og på gudstjenesteøvelser”. Man arbeider mot ”en sunn forståelse av prestens rolle” på en rekke områder som ledelse, utvikling av gudstjenestevirksomhet, arbeid i gudstjenesteutvalg og stab og arbeid med langtidsplanlegging av gudstjenester i en menighet. Dermed forbindes kunnskap med en form for *aktivitet*. I studieplanen knyttes aktiviteten i stor grad opp mot bestemte *steder*, som ”i praksis”, ”møtesteder”, ”gudstjenestevirksomhet, gudstjenesteutvalg, stab, i menighet”. Man kan da si at feltet både refererer til en situert kunnskapsforståelse og et perspektiv preget av aktiv deltakelse. Beskrivelser av læring som deltakelse finnes også i enkelte beskrivelser av arbeidsform. Delemnet *gudstjenestearbeid* ved Praktikum/PTS gir retningslinjer for struktur i veiledning, hvor fokus for rapportering fra kirketjener er ”samarbeid”, der det legges opp til flere gruppesamtaler. Det er flere beskrivelser av ”rom for dialog mellom veileder og aktør”. Teksten gir inntrykk av en viss asymmetri

(ulik dominans) mellom aktørene, men likevel synes det å være et dialogperspektiv til stede.

I flere av studieplanene er det imidlertid ”svakere” former for læring som deltakelse. For eksempel handler beskrivelser av praktisk kunnskap i TF/PTS sin studieplan for *Liturgikk* om ”liturgisk utprøving og kompetanseheving”, som ”stimulerer evnen til samarbeid”, videreutvikler ”teologisk integritet” og ”kommunikative ferdigheter”. Denne begrepsbruken refererer til utprøving og kommunikasjon. I utgangspunktet kan det å utvikle fortrolighet med en praksis kunne minne om en deltakelsestilnærming til kunnskapen. Imidlertid er den orientert rundt et individuelt perspektiv, med kunnskapstermer som ”komptanse” og ”evne”, ”kompetanseheving”, ”øke bevissthet”, noe som i stedet refererer til et tilegnelsesaspekt ved læringskunnskapen.

Studieplanenes egne beskrivelser av ”deltakelse” handler i stor grad om studentenes obligatoriske tilstedeværelse og mulige fraværsprosent. Deltakelse og fravær beskrives gjennomgående som en form for studiekrav og kvantitativ måloppnåelse i studieplaner ved både MF og TF. Dette refererer til læring som tilegnelse. Imidlertid finnes det noen få, klare unntak. I Studieplanen ved PTS presiseres legitimasjonen av fraværregler som kollektivt betinget: ”Det ligger integrert i arbeidsformene at de ikke fungerer uten studenters tilstedeværelse”, og ”studiearbeidet på alle nivå forutsetter at studentene er til stede i studiemiljøet”. I enkelte planer har aktøren en mer betydelig rolle: ”Arbeidet forutsetter i høy grad en prosessorientert deltakelse der hver i sær er et vesentlig bidrag til den felles modningsprosessen”^{xxxix}, og ”det stilles store krav til aktiv deltakelse...”^{xxxix}.

3.3. Hva med kunnskapsdannelse?

Det er enkelte elementer i studieplanene ved begge institusjoner som synes å være rimelig klare eksempler på læring som kunnskapsdannelse. Delemnet *Homiletikk* på Praktikum PTS^{xxxix} beskriver sin kunnskap som en ”vekselvirkning mellom refleksjon om forkynnelsens hvordan og hva”, der det er en spenning mellom form og praktisk utforming og nytenkning om ”hva evangeliet er i vår kontekst”. For det første beskrives Homiletikk som ”formaliserte forkynnelseshandlinger”. Utgangspunktet for kunnskapen er i første rekke tilegnelsesorientert, der man må forholde seg til ulike standarder for hva en forkynnelseshandling er. Imidlertid utfordres dette av at homiletikk også kan omfatte mindre standardiserte former. Emnet beskriver en ”vekselvirkning” mellom form og innhold. Denne vekselvirkningen framstår på

den ene siden som beskrivelse av aktiviteter, som ”arbeid med” og ”praktisk utføring”. På den andre siden er ikke aktivitet kun formulert som et didaktisk grep. Det er også en aktivitet rundt emnets innhold og om ”nytenkning om hva evangeliet er”. Kunnskapen synes å dreie seg om noe kollektivt (”vår kontekst”) og noe som befinner seg mellom ulike systemer (form, innhold) som man ikke bare konstruerer en sammenheng mellom, men som *påvirker* hverandre. Det er en ”spenning” der som impliserer noe som ikke er ferdig tenkt. For øvrig har studieplanene flere eksempler på ”svakere” henvisninger til kunnskapsdannelse. Delemnet *Sjelesorg* på MF beskrives som et felt i spenning mellom ulike arenaer:

familieliv/menighetsliv, arbeid/hvile, personlig spiritualitet/utadrettet tjeneste, psykoterapi/åndelig veiledning osv. Dette kan tolkes som spenninger og motsetninger mellom ulike arenaer og ”systemer”, der det potensielle møtet mellom disse arenaene kan bidra til ny kunnskap. Imidlertid er teksten preget av kunnskapsmål som er tilegnelsesorienterte, og representerer et av flere mulige læringstilnæringer.

Både MF og TF synes å ha ett klart eksempel hver på kunnskapsdannelse. Dette gjelder emnet *Ledelse i kirken* MF^{xxxiv}, og casearbeid i TF/PTS sine refleksjonsgrupper^{xxxv}. Begge er inspirert av problembasert læring^{xxxvi}. Rammen for faget *Ledelse i kirken* er fastsatte og konkrete målformuleringer om ”god kunnskap” og ”evne” osv., og refererer til læring som tilegnelse. Imidlertid er det andre faktorer som gjør at selve beskrivelsen av PBL-strukturen emnet har karakter av kunnskapsdannelse. For det første beskriver prosessen et innhold i bevegelse: Man tar utgangspunkt i en utlevert oppgave med et problem, hvor det beskrives at ”en god oppgave skal vekke undring og spørsmål” (s.6). Kunnskapen er ikke ferdig definert. På TF formuleres innholdet i casearbeidet som ”å finne fram til utfordringene i [en situasjon], evt. reflektere over mulige årsaker, finne ut hva man ikke forstår eller vet, sette opp hypoteser til problemløsning og definere hva man trenger å vite mer om for å løse problemet”(s.22) Det er med andre ord ikke et fastsatt innhold, men en åpen problemstilling. For det andre handler det om deltakelse, likeverdighet og kollektiv kunnskap. Dette beskrives som ”å arbeide seg fram til en felles forståelse”, å foreta en åpen brainstorming i idédugnadsfasen, å stå fritt til å fordele roller i gruppeprosessen og utveksle ideer på en kollektiv plattform (for eksempel Fronter). For det tredje skapes ny kunnskap: ”Ny kunnskap er nå koblet til tidligere kunnskap og skal bedre belyse og skape en dypere faglig forståelse av fenomener og problemområdet”(s.8).

Bruk av redskaper og verktøy i et fag kan også si noe om kunnskapsdannelse. Studieplanene opererer blant annet med pensumlister, innleveringer, vurderingsformer og digitale læringsplattformer. Imidlertid er samtlige studieplaner mangelfulle eller svært kortfattet i beskrivelsene sine av hvordan dette brukes. For eksempel benytter både MF og PTS mappeevaluering som vurderingsform på emnet *Avsluttende praktikum*. Mappene kan potensielt være bygget på kollektive arbeider og etablert i dialog. I utdanningene innebærer dette en rekke dokumenter som egne læringsmål, manus, notater fra mottatt veiledning, praksisrapport, dokumentasjon fra casearbeid, fraværsprotokoll osv. Imidlertid gis det få henvisninger til en deltakelsesterminologi eller kollektiv forankring av mappene. Det er dessuten enkelte skriftlige innleveringer til læringsplattformen Fronter, men det gis ikke i noen av studieplanene noe innsikt i at læringsplattformen benyttes til utvikling av kollektiv kunnskap.

4. En utdanning som lærer?

”Metaphors of learning not only help one to explain processes involved in learning, but they can also serve as tools to improve and understand the quality of learning and transforming the educational system...” (Paavola og Hakkarainen 2005:548)

Til tross for at planene i stor grad kan beskrives som tilegnelsesorienterte, viser analysen at det også er en rekke eksempler på andre og konkurrerende tilnærminger til læring. I en del tilfeller har studieplanene en form som refererer til tilegnelsesmetaforen, der man beskriver kunnskap og læring som en slags ”produkter” eller ”outcome”. I analysen er det imidlertid flere eksempler på det jeg har kalt ”svakere” funn av deltakelse og kunnskapsdannelse. I noen planer fungerer tilegnelse som en slags ”innpakning”, der kunnskapssyn, arbeidsformer og syn på aktører avslører andre læringstilnærminger som deltakelse og kunnskapsdannelse. Dermed kan man hevde at studieplanene er *flerstemmige*. En slik flerstemmighet kan drøftes på ulike plan. I denne sammenheng kan resultatene gjøres klarere ut fra en beskrivelse av en ”ytre” og flerstemmighet og en ”indre” flerstemmighet.

4.1. De flerstemmige studieplanene – en svakhet eller en styrke?

Læreplanene uttrykker en ”ytre” flerstemmighet hvor ulike samfunnsgrupper har ”skrevet seg inn” i studieplanen. Da Silva hevder at læreplaner ikke kun opptrer som selvstendige representasjoner for et enkelt utdanningssted (Da Silva 1999:7). De er *autoriserte* representasjoner. De er altså under innflytelse av andre krefter i samfunnet, samtidig som man har å gjøre med en ”destabilisering” av kunnskap. (ibid:8). I et slikt perspektiv blir ikke

læreplanene på TF og MF tekster som kun forholder seg til interne krefter eller er autonome, de er et resultat av kollektiv forankring med klare politiske stemmer. Flerstemmigheten opptrer da som ”diskurser”. Læreplanstudier^{xxxvii} av Paula Ensor kan bidra med en nyttig oversikt i sitt skille mellom to ulike læreplandiskurser, ”disiplindiskursen” og ”den globaliserende diskursen”(Ensor 2006:181-182).^{xxxviii} Disse diskursene tar for seg relasjonen mellom samfunnsdiskurser og synet på kunnskap i utdanning. Den første, ”disiplindiskursen”, tar utgangspunkt i utvikling av konsepter og strukturer innenfor sitt eget felt og er ofte selvrefererende. Den andre diskursen, som man kan kalle en ”globaliserende diskurs”, har et annet utgangspunkt, og omhandler integrering inn i en global verdensøkonomi. Et viktig kjennetegn er å dele læreplanen inn i moduler og beskrive læring som ”outcome”, dvs. som målbare produkter. Det er i tillegg en endring fra kurs til studiepoeng (credits) og fra årsheter til moduler. Kunnskapsbasen er i større grad tverrfaglig og bygger på pragmatisk ekspertkunnskap fra ulike yrkesfelt (ibid:182). Begge diskurser har en sentral plass i utdanningssystemene i dag (Ensor 2006:185). På MF og TF kan det synes som at både historiske fag/bibelfag og systematisk-teologiske fag i profesjonsstudiene i teologi tar et utgangspunkt i denne disiplinspesifikke diskursen. Når det gjelder den ”globale” diskursen, forholder MF og TF seg noe ulikt. Det er påfallende at nesten alle emner i studieplanene på MF forholder seg til målformuleringer som følger en slags mal for ”outcome” Det er også påfallende at MF sine planer er preget av mangel på beskrivelse av arbeidsformer og til dels mangel på beskrivelse av verktøy. Man er altså enige om kunnskap, men mangler beskrivelser av hvilken aktivitet som skal lede til kunnskapen. Dermed kan det synes som man følger den globaliserende diskursens tro på målenes instrumentelle virkning. TF, derimot, benytter for eksempel en generell beskrivelse av kompetanser, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ikke er disiplinspesifikk^{xxxix}. TF har gjennomgående en mer detaljert beskrivelse av arbeidsformer, integrasjon av teoretiske og praktiske perspektiv, og tillegger tverrfaglighet stor vekt”.^{xl} Det er ulike utfordringer ved å være under påvirkning fra disse ytre diskursene. For eksempel ser det ut til at kunnskapssyn påvirkes i stor grad av den globale diskursen, og lar kanskje ikke selve det spesifikke ved teologi avgjøre hva en student skal lære. Dette får igjen følger for teologens profesjonspraksis. Blant annet har flere pekt på globalisering og instrumentalitet som en ”dehumaniserende” faktor i læreplanene (Ferneding 2010:180).^{xli}

En studieplan forholder seg også til en ”indre” og historisk flerstemmighet. På den måten er ikke bare studieplanene et resultat av påvirkning utenfra, men kan sees som en representasjon

av studiestedet. Studieplanene har mange forfattere og er utviklet over tid, og er et resultat av ulike interesser og motiver. Dermed kan man kalle studieplanene for representasjoner av et kollektivt aktivitetssystem (Engeström 2004:147). Utforming av en studieplan er ofte en komplisert prosess, der det er mange motsetninger å ta hensyn til. I følge Engeström kjennetegnes et aktivitetssystem nettopp av en flerstemmighet av synspunkter, tradisjoner og interesser som er utviklet og endret over lengre tid. Når resultatene viser flere ulike læringssyn ved en utdanningsinstitusjon, og til og med flere læringssyn i én og samme studieplan, kan man ved første øyekast tolke dette som mulige “huller” eller “svakheter” som gjør undervisningen mindre målrettet og effektiv. Imidlertid kan man også se dette fra et motsatt perspektiv. Engeström hevder at det nettopp er flerstemmighet, motsetninger, konflikter og “sammenbrudd” – som i denne sammenhengen er representert ved ulike læringstilnærminger – som danner utgangspunktet for at et utdanningssystem utvikler seg. I det skiftende landskapet som omgir en institusjon og med den indre flerstemmigheten kan man gå så langt at man kan hevde at det ikke er mulig å bygge ekspertise kun på repetitiv praksis eller å anta at man har å gjøre med stabile forhold (Engeström 2004:146). I et utdanningssystem foregår det hele tiden en “selv-bevegelse” (ibid.) mellom kunnskap, tilgjengelige ressurser, artefakter, deltakere, regler og konvensjoner. I studieplanene er det dermed slik at syn på aktører, kunnskapssyn, arbeidsformer og verktøy ikke kan behandles som separate. Flerstemmigheten mellom dem utgjør potensielle spesifikke læringsprosesser. Dersom dette ikke er gjenstand for drøfting, vil man heller ikke kunne utnytte det potensial og ressurs som ligger i kombinasjonen av deltakere, innhold og verktøy.

Det handler også om en indre flerstemmighet når man vil innlemme prestestudenter i en læringspraksis, som kan påvirke hvordan studentene selv legger opp undervisning og kommunikasjon i sitt yrke og som vil kunne ha noe å si for prestestudentenes egen yrkeslæring. Flerstemmigheten i studieplanene ser ut til å være uttrykk for en form for taus kunnskap. På den ene siden kan dette være en “svakhet” dersom dette læringskomplekset ikke drøftes. For den aktuelle prestekandidat bidrar den tause kunnskapen til det velkjente ”praksissjokket”, der læringen i utdanningen og læringen i yrkespraksis har en vidt forskjellig karakter. Dersom det å lære overlates til en antatt “naturlig” eller “taus” kunnskap, kan dette føre til manglende verktøy og profesjonell avmakt (Eraut 2004:220). Utfordringen i prestestudiet handler da ikke bare om å overvinne “teori/praksis”-skillet eller å få

teorien til å stemme med teologens egne refleksjoner. Utfordringen er i stedet hvordan man i en yrkespraksis forholder seg til endringer, møter mellom ulike systemer og flerstemmige virkelighetsoppfatninger. Utfordringen kan også ligge i å etablere et verdisyn som vektlegger flerstemmighet og motsetninger, og som gir den kommende prest verktøy til å delta de endringsprosessene som foregår.

4.2. Oppsummering – lærer man noe nytt i presteutdanningen?

Resultatene viser et spekter av læringstilnæringer i profesjonsstudiet i teologi.

Læring som ”tilegnelse” framstår som grunnleggende og dominerende ved begge utdanningsinstitusjonene: For det første kan materialet vise en tro på kunnskapens stabile karakter, der innhold er kan defineres som ”ferdige pakker” til studentene. For det andre kommer en tro på muligheter til å overføre kunnskap og sikre kvalitet gjennom klare målsetninger/”outcome” til syne. For det tredje ser man på kunnskapen som individuelt konstruert. Man har tro på ”enveishandlinger” som overføring og påvirkning, og der man i stor grad relaterer utdanningen til et individuelt perspektiv på presteyrket.

Det er et mer ”labilt” deltakelsesperspektiv i studieplanene. Det er noen helt få klare avsnitt og ellers kun enkelttermer som kan tolkes i lys av en deltakelsestilnærming, der det kollektive, det situerte og det å innlemmes i en sosial praksis er elementer i kunnskapssyn og arbeidsformer. Altså er det ikke mange ”direkte” henvisninger, men innimellom et *potensial* som kan fortolkes i retning av læring som deltakelse.

Hvordan møter så studieplanene muligheten til kunnskapsdannelse og det å lære noe nytt? Det er ingen eksplisitte henvisninger til for eksempel innovasjon eller utvikling av faget i planene. Imidlertid er det eksempler på at kunnskapsdannelse har enkelte arenaer. Dette omfatter både et kunnskapssyn i bevegelse, arbeidsformer som ser alle aktører som likeverdige og en bruk av verktøy med potensial for kunnskapsdannelse. Imidlertid er studieplanene et uttrykk for en flerstemmighet og er representasjoner av spenningsfelt, motsetninger og kunnskapsdannelse som stadig pågår både på MF og TF, og som det ville være vel verdt å ta nærmere i øyensyn. Et læringsperspektiv på det ”Å dyktiggjøre studentene til gode prester og praktiske teologer” (MF^{xlii}) og ”å gi kommende prester en best mulig basis for utførelsen av prestetjenesten”(TF^{xliii}) handler ikke bare om å vurdere læringsformer for studentene i studieplaner. Det kan også handle om å ha et større blikk hvilke betingelser utdanningen selv har for læring.

5. Referanser

- Afdal, G. (2008). "Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring." Prismet 4: 227-245.
- Afdal, G. (2009). Test - og bli best? Norske skoler som aktører i det globale konkurransemarkedet. Soria Moria - neste? Perspektiver på skoleutviklingen. T. Bergem og S. Helgesen. Kristiansand, Høyskoleforlaget: 65-79.
- Biesta, G. J. J. (2004). "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning." Nordisk Pedagogikk 24: 70-82.
- Biesta, G. (2007). "Bridging the Gap Between Educational Research and Educational Practice: The need for critical distance." Educational Research and Evaluation 13, No.3: 295-301.
- Carol M. Santa, Lynn T. Havens, m.fl. (1996). Project CRISS : creating independence through student-owned strategies / written by: . Dubuque, Iowa, Kendal/Hunt.
- Da Silva, T. T. (1999). "The poetics and politics of curriculum as representation." Pedagogy, Culture and Society 7(7-33).
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. Læreplan i et forskningsperspektiv. E. L. Dale. Oslo, Universitetsforlaget: 116-153.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work." Journal of Education and Work 14(1): 133-156.
- Engeström, Y. (2004). "The new generation of expertise. Seven theses" Workplace Learning in Context. A. Fuller, A. Munro and H. Rainbird. London, Routhledge: 145-165.
- Ensor, P. (2006). Curriculum. Transformation in Higher Education. N. Cloete. Netherlands, Springer: 179-193.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. Workplace Learning in Context. A. Fuller, A. Munro and H. Rainbird. London, Routhledge: 201-221.
- Ferneding, K. (2010). Understanding Curriculum Studies in the Space of Technological Flow. Curriculum Studies Handbook. The next moment. E. Malewski. New York, Routhledge: 171-184.
- Helstrup, T. (2006). Læring i et kognitivt perspektiv. Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv. I. Bråten. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Hernes, H. (2002). Profesjonelle brukere. Nylehn, Børre Støkken, Anne Marie. Oslo, Universitetsforlaget. De profesjonelle: 141-153.

- Karseth, B. og K. Sivesind (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. Læreplan i et forskningsperspektiv. E. L. Dale. Oslo, Universitetsforlaget: 23-61.
Gjennomgang av formell læreplan og læreplanforskning
- Kvernbekk, T. (2005). Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis. Bergen, Fagbokforlaget.
- Lahn, L. C. (2011). Professional Learning as Epistemic Trajectories Introduction: learning across sites; new tools, infrastructures and practices. S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen and R. Säljö. Abingdon, Routhledge: 53-68.
- Lahn, L. C. og K. Jensen (2010). Profesjon og læring. Profesjonsstudier. A. Molander and L. I. Terum. Oslo, Universitetsforlaget: 295-305.
- Leer-Salvesen, P. O. m.fl.(red.). De profesjonelle. Oslo:Universitetsforlaget. S. 184-194 (2002). Profesjon og dannelse – en dialog. De profesjonelle. B. Nylehn and A. M. Støkken. Oslo, Universitetsforlaget: 184-194.
- Molander, A. og L. I. Terum (2010). Profesjonsstudier - en introduksjon. Profesjonsstudier. A. Molander and L. I. Terum. Oslo, Universitetsforlaget: 13-27.
- Muukkonen, H., M. Lakkala, m.fl. (2011). Promoting knowledge creation and object-oriented inquiry in university courses. Learning across sites. New tools, infrastructures and practices. S. R. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen and R. Säljö. Abingdon, Routhledge: 172-189.
- Muller, J. (2000). Reclaiming knowledge. London, RouthledgeFalmer.
- Paavola, S. og K. Hakkarainen (2005). "The Knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning." Science & Education 14: 535-557.
- Repstad, P. (2002). Virker utdanning? De profesjonelle. B. Nylehn and A. M. Støkken. Oslo, Universitetsforlaget: 153-170.
- Slagstad, R. (1998). De nasjonale strateger. Oslo, Pax.
- Smith, D. G. (2009). Curriculum and Teaching Face Globalization. The Curriculum Studies Reader. D. J. Flinders and S. J. Thornton. New York, Routhledge: 368-384.
- Torgersen, U. P. m.fl. (1994). Profesjoner og offentlig sektor. Oslo, TANO.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts.
- Vygotsky, L. S. (1986). Thought and Language. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

Young, M. (2008). "From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum." Review of Research in Education 32: 1-28.

Zuboff, S. (1988). In the Age of the Smart Machine. New York, Basic Books.

ⁱ Artikkelen er skrevet i forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt om presters læring. Prosjektet knyttet til LETRA-gruppen (Lærings- og kunnskapsbaner i Den norske kirke), som består av 7 ulike delprosjekter om læring i kirken. For utfyllende beskrivelser, se www.lettra.mf.no

ⁱⁱ 'Læring' er ikke en i denne sammenheng en empirisk, men en teoretisk term. Teoretiske termer refererer til induktive slutninger om menneskers uobserverbare egenskaper. Man trekker sammenhenger fra visse indikatorer til tilstedeværelsen av kunnskap, forståelse, egenskaper, evner eller liknende (Kvernbekk 2005).

ⁱⁱⁱ En gjennomgang av senere religionspedagogisk forskning viser at en liknende studie ikke har vært gjennomført tidligere.

^{iv} "Lære å lære" i denne sammenheng er beskrevet som en generell innsikt i læringsprosesser, og refererer ikke til teorier om læringsstrategier.

^v Sfarv sin inndeling synes relativt "grov". Imidlertid kan dette tjene til å gi tydelige analysekategorier og et skarpere bilde av læringspraksis i utdanningen. I tillegg gir Sfarv en begrunnelse for valget av "metafor"-begrepet: En metafor kan både ligge til grunn for både spontant hverdagsspråk og vitenskapelig teoretisering. Metaforer presenterer både det primitive, det tause og likevel også svært informative analyseobjekter. (Sfarv 1998:4). Imidlertid, disse metaforene kan også bidra til unaturlige skiller, der det finnes mange mellomposisjoner. (Lahn 2011: 54)

^{vi} Termen 'kunnskapsdannelse' er en oversettelse av Paavola og Hakkarainens "knowledge creation", som også benyttes av Muukkonen m.fl. (2011). Den har noe ulike betydninger i norsk sammenheng, som "objektorienterte perspektiver på læringsprosesser" (Lahn og Jensen 2010) og "epistemic trajectories" av Lahn. Det må presiseres at disse artiklene er skrevet ut fra ulike teoretiske ståsted og med hver sin hensikt. Paavola og Hakkarainens artikkel gir en tydelig oversikt over læringstilnærminger, Muukkonen operasjonaliserer knowledge creation i et empirisk prosjekt, Lahn og Jensen har læring i en profesjonskontekst som utgangspunkt, mens Lahn i sin artikkel belyser ulike teoretiske ståsted til begrepet "læringsbaner".

^{vii} Læring som tilegnelse omfatter et spekter av teoretiske tilnærminger i spennet mellom atferdsteorier, teori om utvikling og konstruksjon av kunnskap (Jf. Piaget, Bråten 2006:17) teori om læring som informasjonsprosessering (Helstrup 2006), sosial-kognitive teorier (jf. Bandura og Zimmermann i Bråten 2006:164) eller teorier om læringsstrategier, "å lære å lære" (jf. Carol M. Santa, Lynn T. Havens et al. 1996).

^{viii} I forhold til profesjonslæring opererer man med liknende læringsteorier. Newell og Simon bygger på teorier om datamaskinmodeller av den menneskelige hjerne og indre kognitive strukturer som lærer å lære og å oppdatere seg selv, som videreføres i kompetanseutviklingsmodeller, representert ved Dreyfus og Dreyfus. Schön hevder legger vekt på at problemløsning og læring foregår ut fra en forforståelse, og som kan kombineres til å bli kontekstspesifikke "bruksteorier" gjennom kunstneriske grep "artistry" – det vil si den individuelle refleksjon gjennom praksis. (Lahn og Jensen 2010:296-297)

^{ix} Jean Lave, Etienne Wenger og John Seely Brown er representanter for denne teoritilnærmingen innenfor eksperterfunn i arbeidslivet.

^x Dette innebærer at man opphever skillet mellom den erkjennende og virkeligheten ("monisme", jf. Afdal 2008:236-238). Språket representerer ikke bare en teknisk kommunikasjonsrolle, språket oppleves som grunnleggende konstituerende for den menneskelige tanke og utvikling (Vygotsky 1978; Vygotsky 1986). Dette betyr ikke at det ikke er et subjekt eller en virkelighet, men relasjonen er radikalt dialektisk (Afdal 2008), de betinger hverandre og kan ikke skilles.

^{xi} Det har vært en økende interesse blant samfunnsvitere for at samhandling og kommunikasjon reguleres av materielle enheter (Lahn og Jensen, s.299ff). Vi har å gjøre med en *objektorientering* innenfor kunnskaps sosiologi og kulturhistorisk psykologi. Kulturhistorisk virksomhetsteori viderefører Lev Vygotskys forståelse av menneskelig interaksjon som grunnleggende semiotisk mediert (Lahn og Jensen 2008:300-301)

^{xii} Jf. Paavola og Hakkarainen 2005. På mange måter behandles denne tredje varianten som en videreføring av tilegnelsesmetaforen fordi den benytter begreper og tidligere kunnskap som elementer for å danne ny kunnskap. Den utgjør også en videreføring av det sosiokulturelle aspektet ved sin analyse av medierende objekter.

^{xiii} Lahn og Jensen beskriver denne avhengigheten som at "samfunnet epistemifiseres", der redskaper, bruk og kontekst påvirker hverandre i gjensidig endring (2010:301). Dette innebærer at menneskelig interaksjon i økende grad medieres av kunnskapsobjekter (Paavola og Hakkarainen 2005:536).

^{xiv} Læring i profesjonssammenheng kan beskrives på ulike måter og til dels med overlappende termer, for eksempel ved Bernsteins "horisontale" (lineær grensekryssing jf. Wenger) og "vertikale" læringsdimensjoner (rekonstruksjon, diskursive utprøvinger, s. 302).

^{xv} Jf. Engeström (1987) kan ekspansiv læring i profesjoner kunne skje ved et møte mellom ulike aktivitetssystemer, og når man deler kunnskap på tvers av systemer. Det er et potensial for å oppnå ny, innovativ kunnskap i forhandling mellom ulike aktivitetssystemer. I denne sammenheng ville det være aktuelt å se på forhandlingen mellom for eksempel presteutdanning og yrkesfeltet – kirken, som ulike systemer, noe som skal gjøres på et senere tidspunkt i doktorgradsavhandlingen.

^{xvi} Den tredje representeres ved Misjonshøgskolen i Stavanger. MF og TF er valgt ut på bakgrunn av at de er to ulike institusjoner som ligger nær hverandre geografisk, men som har vidt forskjellig historie, autonomi og som tradisjonelt har blitt forbundet med noe ulike kunnskapssyn. I analysen er det ikke lagt vekt på å vise noen inngående forskjeller mellom MF og TF. Det er ulike grunner til dette. Materialet har vist at det ikke er store forskjeller mellom MF og TF når det gjelder læringstilnærminger i studieplanene. Det er enkelte nyanseforskjeller. Hensikten med denne artikkelen er dessuten å foreta en "tykk" beskrivelse av profesjonsutdannelse av prester i Norge og å få fram så bredt materiale som mulig for å vise hvordan de ulike læringstilnærmingerne kan operasjonaliseres. Jeg har forsøkt å gi eksempler fra hhv. MF og TF en noenlunde lik vekt i analysen. Graden cand.theol er sammen med "Veien til prestatjeneste" (biskopene i Den norske kirke, bispedømmerådene og de tre utdanningsinstitusjonene) primære kriterier for å kunne ordineres som prest i Den norske kirke.

^{xvii} I analysen benytter jeg "fagkrets" om disse tre hovedgruppene av fag. "Emner" og "fag" representerer studiepoenggivende enheter, mens "delemer" refererer til enkeltemner som til sammen utgjør et emne. I analysen benytter jeg primært begrepet "studieplaner", mens man på teoretisk plan henviser til det noe bredere begrepet "læreplaner".

^{xviii} Det er rimelig lik vektning av alle fagkretsene på høyere grads nivå, til tross for ulike emnebetegnelser. I analysen til grunn for denne artikkelen er det lagt vekt på sammenliknbare fag, som *Gamle Testamentet* (bibelfag/historiske fag), *Dogmatikk* (systematisk-teologiske fag) og *Avsluttende praktikum* (praktisk-teologiske fag).

^{xx} Imidlertid er det et visst skille mellom de mer "teoretiske" fagkretsene historiske/bibelske fag og systematisk-teologiske fag på den ene siden og de praktisk-teologiske fagene på den andre siden. Den "teoretiske fløyen" er gjennomgående preget av tilegnelsestilnærminger til kunnskap, arbeidsmetoder og -verktøy. Den "praktiske fløyen" er også preget av tilegnelse, men har til dels tydelige eksempler på deltakelse og kunnskapsdannelse eller til dels konkurrerende perspektiver, hvor profilen i beskrivelser av kunnskap, arbeidsmetoder og -verktøy er mer utydelig.

^{xxi} <http://www.mf.no/index.cfm?id=177808>

^{xxii} <http://www.uio.no/studier/program/teologi-prof/hva-laerer-du/>

^{xxiii} Teol5410 <http://web.mf.no/emnekatalog/?mode=emne&idnr=TEOL5410> Lesedato: 03.04.11

^{xxiv} Teol4101 <http://www.uio.no/studier/emner/teologi/tf/TEOL4101/>

^{xxv} Dette gjelder for eksempel emnene *Etikk og religionsfilosofi*, *Nyere norsk kirkehistorie* og i emnet *Dogmatikk og grunnlagsspørsmål i systematisk teologi* ved MF. Det er tillagt liten vekt i andre fag, som for eksempel emnene *Det gamle testamente* ved MF *Dogmatikk* og *Gammeltestamentlige kjernetekster* ved TF. Det er noe forskjell mellom MF og TFs planer når det gjelder beskrivelser av arbeidsform. TF har gjennomgående noe mer utfyllende informasjon om undervisningen, og til dels fyldig informasjon som for eksempel oversikt over de enkelte arbeidsformene i PTS sin studieplan.

^{xxvi} PT574 <http://web.mf.no/emnekatalog/index.php?mode=emne&idnr=PT574&english=>

^{xxvii} <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> s.18-28

^{xxviii} <http://www.mf.no/index.cfm?id=177808>

^{xxix} Enkeltbegreper som refererer til deltakelse synes å ha en noe større plass i de praktisk-teologiske emnene, som for eksempel avsluttende praktikum. I de andre fagkretsene bibelfag/historiske fag og systematisk-teologiske fag, derimot, er deltakelsestilnærmingen omtrent fraværende.

^{xxx} PT575 <http://web.mf.no/emnekatalog/index.php?mode=emne&idnr=PT575&english=>

^{xxxi} PTS Studieplan, <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> , s. 17

^{xxxii} PT575 <http://web.mf.no/emnekatalog/index.php?mode=emne&idnr=PT575&english>

^{xxxiii} Teol4020 <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> , s.7

^{xxxiv} Emneark for Teol5580 s.4-8

^{xxxv} Casearbeid i *Avsluttende praktikum* <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf>. S. 21-24

^{xxxvi} Problembasert læring (PBL) er en pedagogisk modell for læring, der eleven blir introdusert for et problem knyttet til et tema. Målet er at eleven skal finne frem til kilder på en hensiktsmessig måte og løse et problem på en ny måte.

^{xxxvii} Læreplanstudier er et vidt fenomen i internasjonal sammenheng og avspeiler ulike læreplan- og utdanningstradisjoner. Læreplanstudier foregår på mange felt, fra en enkelt fags funksjon og praksis til analyser av samfunns- og mentalitetsendringer som har skjedd og skjer i utdanningsfeltet. Selve begrepet "læreplan" har ulike betydninger internasjonalt. I Nord-Europa har læreplanene vært gjenstand for statlige myndigheters kontroll med utdanningens innhold og form. I den anglo-amerikanske curriculumtradisjonen har i stedet hatt "produktkontroller", godkjenning av lærebøker og vektlegging av prøveresultater Jf. Elstad (2009), Karseth og Sivesind (2009). I denne sammenheng kan læreplanstudier/curriculumstudier forstås som *medierte*. Dette innebærer et syn på læreplaner som betinges av – og er møter mellom økonomisering, vitenskapstradisjoner, profesjonsinteresser osv., og i neste omgang er redskaper for utdanning og yrke. De er derfor ikke bare funksjonelt implementerende eller frittstående fagpolitisk filosofi.

^{xxxviii} Ensor (2006) foretar et skille mellom to hoveddiskurser som har preget utvikling av læreplaner, som hun kaller "disciplinary discourse" og "credit accumulation and transfer discourse" (CAT).

^{xxxix} <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> s.12-13

^{xl} PTS Studieplan, <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> s.3

^{xli} Dette standpunktet støttes opp om av flere, blant annet Pinar, Reynolds, Slattery og Taubman på bakgrunn av filosofiske, estetiske og teologiske perspektiver. Pinar, W. F. (1995). Understanding curriculum an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York, P. Lang.

^{xlii} PT575 <http://web.mf.no/emnekatalog/index.php?mode=emne&idnr=PT575&english=>

^{xliii} Teol4020 <http://www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanPTSvaaren2011.pdf> , s.3