

Formidling av erfaringer fra klasserommet

-lærerens praksis som bidrag til grunnskolelærerstudentens kunnskapsutvikling

Dersom en skal lykkes med å styrke grunnskolelærerstudentenes profesjonskompetanse forutsettes et nært samspill mellom praksisfelt og lærerutdanningsinstitusjonene. Om forskning og teoretiske perspektiv framkoples livet i klasserommet, er det stor fare for at kunnskapsbasen som fundament for profesjonsutøvelsen heller ikke preges av samspill og helhet.

Denne artikkelen handler om hvordan formidling av erfaringer fra klasserommet kan fungere som innfallsvinkel til grunnskolelærerstudentenes kunnskapsoppbygging. Selv om det her fokuseres spesielt på formidling fra pedagogikk lærer til student, vil temaet være relevant både for veiledning av studenter og nyutdannede lærere i skolen. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene fremhever følgende: «Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

Grunnskolelærerutdanningen omfatter veiledet praksis, men livet i klasserommet må også integreres i undervisningen på universitetet for å ivareta lærerprofesjonens helhetsperspektiv. Som Damsgaard (2010, s.135) sier er det et problem hvis studentene opplever at det er «der ute» den ordentlige læringen foregår, og teorivinklinger oppfattes som framkoblede fra tilrettelegging og undervisning. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene uttrykker at studentene skal kunne reflektere over profesjonspraksis med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Om lærerutdanningen skal ta dette på alvor må en løfte fram læringsarenaer som vektlegger refleksjon, der forskning og teoretiske perspektiv blir knyttet opp mot livet i klasserommet.

Jeg tar utgangspunkt i ei undervisningsøkt i PEL (pedagogikk og elevkunnskap), der jeg gjennom fortelling formidlet noe av kompleksiteten ved en lærers kunnskap. Gjennom artikkelen diskuterer jeg perspektiv som en bør være seg bevisst når en formidler egne klasseromserfaringer til studentene. Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan pedagogikk lærerens erfaringer fra klasserommet bidra til grunnskolelærerstudenters kunnskapsutvikling?

Oppmerksomheten rettes mot hvordan denne type klasseromsfortellinger kan bidra til å utvikle grunnskolelærerstudentenes profesjonskompetanse. Formålet er å få belyst dimensjoner som kan styrke bindingen mellom teoretiske perspektiv og lærerens praksis i klasserommet. Dette vil være aktuelle vinklinger både i grunnskolelærerutdanningen og i veiledning av nyutdannede lærere som skal sosialiseres inn i lærerprofesjonen.

I artikkelen problematiserer jeg hvorvidt studentene er aktivt deltagende når pedagogikklæreren formidler sine erfaringer. Deretter kommer jeg inn på innholdsmessige dimensjoner i formidlingene slik som begrepene lærerens kunnskap, praktisk kunnskap, taus kunnskap og begrunnelser for lærerens handling. Videre løfter jeg frem språkmessige forhold ved formidling og diskuterer hvorvidt pedagogikklærerens egne erfaringer kan bidra til studentenes kritiske refleksjon.

I en undersøkelse om nyutdannede læreres forhold til kunnskap i Finland og Norge fant Afdal og Nerland (2014) at lærerne opplevde praksis som relevant, mens den teoretiske dimensjonen framstod som mer adskilt fra lærergjerningen, og som en av informantene uttrykte: «Teaching is a practical occupation—therefore, not that theoretical» (Afdal og Nerland, 2014, s. 292). Jeg forstår dette slik at lærerne her opplever teori og praksis som to adskilte fenomen. Valle (2014) fremhever at det er viktig å knytte sammen praksisfelt og lærerutdanning på en helt annen måte enn det som er tilfellet i dag. En av vinklingene i hennes avhandling retter oppmerksomheten nettopp mot studentenes evne til kritisk refleksjon rundt erfaring i klasserommet som et ledd i å styrke deres forståelse for den praktiske profesjonsutøvelsen. Jeg mener selv at det å formidle egne erfaringer fra klasserommet vil kunne være et godt utgangspunkt for refleksjoner og teoretiske perspektiv i PEL-faget (pedagogikk og elevkunnskap). Eksempler og case fra egen praksis som lærer har vært en viktig del av undervisningen i PEL, men det «å ta dem med inn i klasserommet» ble først mulig da jeg leste detaljerte fortellinger for studentene fra klasserommet der stemning, handling og samhandling ble beskrevet. Dermed fikk studentene en mer helhetlig opplevelse av klasseromssituasjonen jeg ønsket å formidle.

Valle (2014) fremhever effekten av fortellingens form fordi den fanger oss på en helt annen måte enn logiske forklaringer. Fortellingen aktiverer etablert kunnskap og kan dermed gi oss en mer helhetlig forståelse av et fenomen. Det å få frem ny innsikt eller skape nye perspektiv gjennom tekstliggjøring av praksiserfaringer kan settes innenfor rammen av autoetnografisk

forskning. McGuirk og Methi (2015, s. 24) fremhever at det å skrive en fortelling er en måte å hente inn empiriske data på som gir utgangspunkt for et kvalitativt forskningsprosjekt.

Fortellinger fra egen praksisutøvelse har vært et verktøy i undervisningen av grunnskolelærerstudentene for å gi dem en forståelse av lærerens arbeid som ville ha vært vanskelig å få frem gjennom forklaringer. Jeg vil nå presentere et lite utdrag fra en fortelling som jeg har brukt i egen pedagogikkundervisning. Den er hentet fra egen praksis som lærer i andre klasse. Refleksjoner over denne type erfaringer har vært viktig for å bevisstgjøre min forståelse av profesjonsutøvelse som grunnlag for kritisk refleksjon sammen med studentene.

Et blikk inn i andre klasse

«Hvilket tall er det på dagen i dag?» Jeg henvender meg til klassen. Fredrik er ivrig og svarer: «20». «Hvordan vet du dette da?» «Jo, på fredag var det 17, det står jo på kalenderen, og da hoppet jeg opp 3, for det er jo 3 dager siden». Jeg smiler bekreftende og sier: «det var lurt tenkt» og snur meg mot resten av klassen for å få flere med i samtalen. Blikket mitt sveiper over alle elevene for å være sikker på at jeg har alle med. Jeg spør om hvilket tall det var i går. Fredrik er igjen ivrig og vil svare. Jeg gir han et bekreftende blikk som viser at jeg ser han, samtidig som jeg spør Marie om hun klarer å finne dette ut. Hun ser blygt ned og vil ikke svare. Marie er en elev som har mye fagkunnskap, men som synes det er litt vanskelig å delta i fellessamtalene. Jeg smiler oppmuntrende til henne og ber henne snu seg mot Mari sånn at de kan finne dette ut sammen. Arild er opptatt av å få min oppmerksomhet og jeg berører skulderen hans med hånden samtidig som jeg holder blikket festet mot jentene som diskuterer stille. Marie sier: «nabotallene til 20 er 19 og 21, da er jo 19 gårdagens tall». Jeg skryter av jentene og utfordrer flere elever, også de som ikke rekker opp hånden. Arild får stadig bekræftelser på at jeg ser han, det hjelper han til å holde fokus. Mats har ikke sagt noe og jeg spør om han klarer å finne ut hvilken mengde som sammen med 16 blir 20. Han svarer: «4». Dette er en faglig sterk elev men som liker å holde seg i bakgrunnen. Jeg ber han om å finne ut hvilken mengde som sammen med 17 ½ blir 20. Han blir varm og jeg ser at han synes dette er ubehagelig. Jeg spør om han trenger noe å telle på men han rister på hodet. Jeg ser at han bruker fingrene. To elever småtisker og jeg rynker brynene mot dem og snur meg tilbake til Mats. «Dette vet jeg at du klarer Mats, så tenk litt videre, du». «2½» svarer Mats. Jeg ber han forklare hvordan han tenker. Han viser med hele og halve fingre og sier: «Jeg starter på 17 1/2 og teller 1, 2 og så en halv, da er jeg kommet til 20». Øynene stråler og han har varme, røde kinn. Vi bruker tallinja som henger på veggen der jeg peker på tallene 0 til 20 og elevene teller annethvert tall i kor: «2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20». Elevenes stemmer fyller klasserommet

Om pedagogikk lærer skal evne å bygge bro mellom de teoretiske perspektiv og lærerprofesjonen, slik jeg bruker fortellingen sammen med studentene her, forutsettes det god

kjennskap til praksisfeltet. Jeg opplevde at studentene lot seg berøre av fortellingen jeg leste for dem. De var tankefulle og stille. Om jeg hadde lyktes med å få frem helheten, med alle fasettene som læreren håndterer i ei undervisningsøkt, var ikke lett å tolke rent umiddelbart. At jeg hadde formidlet en fortelling, som satte i gang refleksjon og analyser hos studentene, kom imidlertid tydelig frem i diskusjonene som vi hadde i etterkant av fortellingen.

Tofteskov og Troelsen (2013) fremhever koblingen mellom teori og praksis som avgjørende for hvorvidt man kan opptre profesjonelt i undervisningsrollen. Teorien blir en måte å forstå praksis på og motsatt, men kanskje tar jeg for gitt at mine egne praksiserfaringer beriker studentenes kompetanse? Om studentene bare *gjenkjenner* handlinger og uttrykk ville vi neppe kunne omtale studentene som aktive i handlingen. Dewey (2005) fremhever viktigheten av persepsjonens rolle i en slik sammenheng, og anser studentene som *aktive bidragsyttere* i det de møter situasjonen eller uttrykket med åpent blikk, lar seg berøre, oppfatte, tolke, organisere og reflektere. En slik erfaring, en enhet med en flyt av inntrykk fra begynnelse til slutt, *an experience*, vil da kunne føre til ny forståelse og intellektuell vekst hos studentene. Det vil kunne danne grunnlag for endret og ny viten. Ved å formidle fortellinger og eksempler fra 30 år i barnehage og skole har jeg prøvd å knytte sammen teori og praksis. Tilbakemeldingene jeg har fått og studentenes engasjement har gitt meg indikatorer på at dette har beriket undervisningen, men da jeg leste historien fra andreklasserommet om dagens tall, skjønnte jeg at denne formen for formidling tilførte undervisningen en ny dimensjon; jeg førte studentene inn i *an experience* slik jeg forstår Deweys begrep (Dewey, 2005). Studentene ble oppslukt og dradd inn i handlingen og de lot seg følelsesmessig berøre. Formen på fortellingen ivaretok den estetiske, opplevelsesmessige siden med stemningsbeskrivelser, billedlige uttrykk og detaljer i handlingene. Egne erfaringer fra klasserommet ble formidlet som en helhet med begynnelse og slutt; en helhetlig beskrivelse skrevet ned i en setting der jeg hadde tid og rom til å velge virkemidler, ord og begrep som jeg anså å gi mening for studentene.

Lærerens kunnskap

Da jeg leste fortellingen fra andreklasserommet for grunnskolelærerstudentene ga jeg dem et innblikk i hvordan jeg tok i bruk et nyansert register av handlinger. Gjennom teksten ga jeg bilder på min kunnskap som lærer som for eksempel da jeg i fortellingen ga Arild oppmerksomhet med berøring, samtidig som jeg ga oppmuntrende blikk til Fredrik, eller da jeg rynket brynene mot to som småtisket samtidig som jeg utfordret Mats faglig. Alt dette på

samme tid som jeg prøvde å holde flyten i timen og se alle elevene. Hattie (2013, s. 48) fremhever at «lærerne er blant de viktigste påvirkningsfaktorene innen læring». Gjennom sin forskning belyser han områder i lærerens praksis som kan være avgjørende for hvorvidt undervisningen fører til læring eller ikke. Han synliggjør *kvaliteter* i god lærerpraksis. Dersom jeg i samhandlingen med studentene hadde beskrevet det som teoretiske perspektiv fremhever som god lærerpraksis i stedet for å formidle gjennom fortelling, ville studentene mistet viktige dimensjoner fordi fortellingen alltid rommer mer enn forklaringer. Setter jeg dette i sammenheng med begrepet *phronesis*, som Lindseth (2015) retter inn mot dugelighet, vil jeg kunne forstå det som kommer frem i Hatties materiale som kunnskap *om* praksis. «Regler og bruksanvisninger» som vektlegges i god lærerpraksis, også kalt prosedyrekunnskap, formidler derimot i liten grad hva som fører til dugelighet, samhandling og skjønn i lærerrollen. Ser en på kunnskap som en helhet, der delkunnskap og begrunnelser er satt i sammenheng, vil dette innebære noe mer. Lindseth knytter klokskap og skjønn opp mot begrepet *praktisk kunnskap* og anser dette som «[...] evne til å svare på utfordringer [...]» (2015, s.54), den helhetlige komplekse vinklingen som *phronesis* vektlegger. En slik kunnskapsforståelse kan sees i lys av Aristoteles og Platon: «[...] kunnskap er evne til å duge i en virksomhet» (Lindseth, 2015, s. 51). Dreyfus og Dreyfus (1986, s.16) eksemplifiserer slik sammensatt helhetlig kunnskap med det å kunne sykle; uansett hvor godt du kan formidle de ulike reglene og delkunnskapene om det å kunne sykle, vil du ha store utfordringer i å formidle hvordan du egentlig sykler. Lindseth (2015, s. 51-53) tar et tilbakeblikk på Platons dialog *Theaitetos* der vi finner ulike syn på kunnskap; *episteme*, den mer teoretisk vinklede kunnskapen, innsikten, i motsetning til den mer erfaringsbaserte kunnskapen som en viser i handling gjennom dugelighet. Ved å se kunnskapsbegrepene i Aristoteles' perspektiv vil en kunne se *episteme* som teoretisk kunnskap mens *phronesis* viser til dugeligheten og *techne* som den mer håndverksmessige siden av kunnskap. *Phronesis* og *techne* vil være praktisk rettede kunnskaper. Om vår kunnskap er virksom i praksis avhenger av hvorvidt vår evne til å møte de utfordringer vi står overfor, vår *svarevne*, er tilstrekkelig utviklet (Lindseth, 2015). Her vil det være et samspill mellom *episteme*, *phronesis* og *techne*. Både Lindseths bruk av *phronesis* og Dreyfus og Dreyfus' (1986) beskrivelse av kunnskap, slik jeg forstår det, kan rettes inn mot begrepet *praktisk kunnskap*. I andreklasserommet stod jeg overfor situasjoner og utfordringer som jeg møtte med min profesjonsrettede kunnskap; min praktiske kunnskap. Riktignok forutsatte denne økten både matematisk og pedagogisk innsikt, men dette omtaler Lindseth som sakkunnskap, kunnskap *om* saken. I undervisningsøkten med dagens tall måtte jeg bruke sakkunnskapen i et samspill med mine handlinger da jeg sto overfor de ulike

utfordringene sammen med elevene; kunnskapen ble gjort virksom. Lindseth (2015) bruker begrepet *svarevne* om måten en møter slike utfordringer på. Svarevne peker mot *praktisk kunnskap* og vil omfatte både en teoretisk dimensjon og en mer handlingsorientert dimensjon. I en dialog mellom teori og praksis vil læreren bruke den teoretiske innsikten, kunnskapen, i de ulike praktiske situasjonene.

Klasselederens kyndige blikk

Det er viktig at studentene utfordres til å reflektere kritisk rundt egne og andres klasseromspraksis. En tar kanskje for gitt at alle lærere viser praktisk kunnskap, og problematiserer lite om hvorvidt all praktisk kunnskap er *god* kunnskap. Om en prøver å finne forskningsbaserte «standarder» for lærerens utøvelse av klasseledelse vil Utdanningsdirektoratets fire dimensjoner, ofte kalt «søyler», kunne vise retning (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her beskrives støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger som viktige elementer i god klasseledelse. Det å håndtere disse elementene krever at en må være til stede med et våkent kyndig blikk for å kunne analysere og *lese* det som skjer i klasserommet. En må inneha en integrert kompetanse som preger planlegging og undervisning der enkeltmomentene danner en helhet (Marzano, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, og Østergaard, 2008). Klasseledelse vil kunne utøves på ulike måter i ulike klasserom uten at en umiddelbart ser *hva* som er forskjellen. En ser at i ett klasserom er det et godt sted å være og et godt sted å lære. I et annet rom er det ikke sånn. Læreren viser riktignok mange gode kvaliteter, men flyten i undervisningen mangler og samhandlingen med elevene er mer preget av raske avgjørelser uten *det kyndige blikket*. For å forstå hva dette innebærer har jeg støttet meg på Lindseths (2015, s. 54) bruk av begrepet *svarevne*, evnen til å svare på utfordringer du blir stilt overfor, der du handler ut fra hvordan du forstår situasjonen med den kunnskap du har. Som nyutdannet pedagog ville jeg vel neppe vært i stand til å vise min praktiske kunnskap med dugeligheten og god *svarevne* i en slik form som jeg var i stand til etter mange år med praksis og teorioppdatering hånd i hånd. Dreyfus og Dreyfus (1986) skisserer utviklingen fra novisen til eksperten der kunnskapen går fra å være teoretisk og rigid regelstyrt til å bli kunnskap som *sitter i kroppen*. Nybegynneren, *novisen*, er svært rammestyrt og handler i enkeltsituasjoner etter bruksanvisninger, regler og faste mønster. Den *avanserte begynneren* håndterer etter hvert ulike situasjoner og får stadig økende repertoar for å møte flere utfordringer, men er fortsatt styrt av faste fremgangsmåter. Den *kompetente utøver* ser situasjonene mer i sammenheng og sorterer erfaringer og informasjon fra tidligere, selv om den fulle oversikten mangler. Handlingene er fortsatt preget

av regler og analyse av situasjonen i forkant av handlingen. Den *kyndige* tar mer fortløpende beslutninger, går inn i handlingene med bevisste og veloverveide valg. *Eksperten* viser helhetlig kunnskap der en foretar valg, handler og viser svarevne på utfordringer med en intuitiv forståelse. En vet hva som er riktig å gjøre i de enkelte situasjonene; *det sitter i kroppen* og en tenker mens man handler. Ved å se den trinnvise utviklingen i lys av en lærers utvikling fra nybegynneren og veien frem mot den kyndige dugelige læreren, finner jeg overførbare elementer, om enn ikke i samme form som hos en håndverker.

Om vi ser tilbake til fortellingen fra andreklasserommet er den et eksempel på lærerens mange utfordringer, der lærerens handlingskompetanse og svarevne kommer til uttrykk. Ved å lytte til denne type fortellinger og reflektere i etterkant kan studentene utvikle forståelse for kompleksiteten i en lærers kunnskap. Jeg har tidligere brukt begrepet *det sitter i kroppen* om kunnskap som påvirker våre handlinger og svarevne når vi møter ulike utfordringer. Tankene og handlingene skjer samtidig. Selv om en lærers kompetanseutvikling vanskelig kan forstås på samme måte som hos håndverkeren, med dennes mer innlærte og memorerte handlinger, ser jeg paralleller mellom en håndverkens og en lærers utvikling av praktisk kunnskap, dugelighet og svarevne. Som lærer i arbeid med dagens tall bare *visste* jeg hva jeg skulle gjøre; jeg *hadde det i fingrene*. Dette kan beskrives som implisitte, reflekterte og kroppsliggjorte handlinger (McGuirk, 2013). Jeg bare *visste* hvordan jeg skulle handle i andreklasserommet, endre kurs og korrigere handlingene underveis. Om jeg skulle stoppe opp for å tenke, prioritere for så å sette i gang en handling, så ville kanskje situasjonen være over. En kan handle ut fra en bevissthet om at en handler riktig selv om dette ikke er artikulert i forkant eller samtidig som handlingen. Den praktiske kunnskapen er gjennomtenkt, legemliggjort og implementert i måten en møter situasjonene på. I en slik forståelse kan jeg beskrive mine handlinger i andreklasserommet som gjennomtenkte og bevisste. Det var riktignok aspekter som var mer fokusert frem i min bevissthet mens andre var mer holdt tilbake. Noe har da vært bevisst og reflektert, mens noe oppfattet mer *intuitivt*. For å legge meningsinnhold i begrepet har jeg støttet meg til Wackerhausen (2014, s. 2) som definerer intuisjon slik:

Udtrykket intuition refererer til det eller de fænomener/processer - hva end det eller de fænomener/prosesser måtte være - som ligger bag ikke-sprogligt og ikke-bevidst begrundede reaktioner, handlinger, opfattelser, skøn osv

Slik jeg forstår Wackerhausens bruk av begrepet intuisjon handler en noen ganger uten at oppmerksomhet er fokusert mot handlingene, som da jeg i fortellingen fra andreklasserommet lot de to jentene samarbeide om å finne svar, eller da jeg rynket brynene mot elevene som småtisket. At jeg valgte å respondere slik i den aktuelle situasjonen var imidlertid ikke helt fremme i min bevissthet idet jeg handlet. Da jeg i etterkant av å ha lest fortellingen reflekterte over den sammen med studentene, kunne jeg med nokså stor sikkerhet begrunne hvorfor jeg handlet som jeg gjorde. Selv om erfaringer er nødvendig i utviklingen fra *novisen* til *eksperten*, så er det ikke selvsagt at kvaliteten av yrkesutøvelsen avspeiler antall år i profesjonen, og nettopp derfor er det viktig at studentene lærer seg å reflektere kritisk over praksiserfaringer. Det som ligger bakenfor våre intuitive handlinger, slik som vanetenkning og innlærte mønster, kan påvirke kvaliteten også i negativ retning og hindre utvikling av god svarevne og kyndighet. Nordahl (2013, s. 20) stiller seg kritisk til at lærerens beslutninger kun baseres på privat skjønn og egen erfaring, og fremhever at forskningsbasert kunnskap må inn i drøftinger og kritisk refleksjon om egen praksis om valg og handlinger skal være hensiktsmessig og forskningsbasert.

Taus kunnskap

I følge Dreyfus og Dreyfus (1986) er det ikke hensiktsmessig at den intuitive eksperten reflekterer over handlingen mens den pågår, fordi han da vil prestere dårligere. Om dette forstås som tankeløse handlinger, er det vanskelig å se at denne teorien kan brukes for å forstå lærerens intuitive handlinger. McGuirk (2013) problematiserer *mindless coping* og fremhever at de handlingene en foretar i komplekse situasjoner slettes ikke er frakoblet fornuft og refleksjon, men er legemliggjort praktisk kunnskap. Gjennom å lese fortellingen fra klasserommet etterfulgt av kritisk refleksjon sammen med studentene, prøvde jeg å få frem noe av kompleksiteten i lærerens profesjonsutøvelse. Handling ble da knyttet sammen med forskning og teori. I tillegg forsøkte jeg å løfte opp en svært sentral dimensjon i denne sammenhengen; *den tause kunnskapen*. Dette som jeg *bare vet*, som jeg ikke har satt ord på, eller sågar ikke har vært bevisst, og som heller ikke kom tydelig frem i fortellingen. Begrepet *taus kunnskap* ligger tett opp mot vårt hverdagspråk og vil derfor kunne være gjenstand for ulike tolkninger. Wackerhausen (1992) definerer taus kunnskap som *ikke-regelbaserte ferdigheter og kompetanse du ikke har satt ord på*. Om dette relateres til fortellingen i andreklasserommet, foretok jeg prioriteringer og valg underveis fordi det følte rett. Dette kan imidlertid ikke forstås som ubevisste handlinger, men var derimot handlinger jeg ikke var

fokusert oppmerksom på. Det kan kanskje heller forklares med den tause dimensjonen som var mer eller mindre *ordløs* og dermed ikke løftet opp på et reflektert nivå.

Taus kunnskap blir ofte knyttet til Polanyi (1983) og hans begrep *tacit knowing*. Polanyi får frem den tause dimensjonen gjennom de tyske ordene *wissen* og *können*. En kan godt vite hvilke elementer som skal være tilstede for at du skal være en god lærer; du har *kunnskap om* lærerrollen. Det kreves derimot en helt annen kunnskapsdimensjon, en dimensjon du ikke alltid er fokusert oppmerksom på, for å beherske den praktiske yrkesutøvelsen. Det er dette Polanyi (1983) omtaler som taus kunnskap. Ryle (2000) og Dreyfus og Dreyfus (1986) skiller mellom begrepene *knowing that* og *knowing how*. Men å sette begrepene *wissen/können* og *knowing that/knowing how* i rene motsetningsforhold vil tildekke det samspillet og gjensidigheten som disse har i praktikerens handlinger. Å sette teoretiske perspektiv i dialog med handling hjelper på forståelse, begrunnelse og utførelse av handling. Både Polanyis begrep *können* og Ryles, Dreyfus og Dreyfus' begrep *knowing how* vil, slik jeg tolker det, ha elementer av den tause dimensjonen. Handlingen vil synliggjøre at du har kunnskap, men jo mer du gjør denne kunnskapen til din, jo mer vil du oppleve utfordringer med å uttrykke den underforståtte, tause kunnskap med ord, fordi handlingene er kroppsliggjort og du ikke lenger behøver å være fokusert oppmerksom på det som skjer.

Begrunnelser for handling

Spørsmål fra studentene i etterkant av klasseromsfortellingen utfordret meg på begrunnelser for handlinger, slik som hvorfor jeg hadde presset en elev langt utenfor hans komfortsone med utfordringer. Jeg kjente elevens ståsted faglig og sosialt, og jeg visste at han trengte utfordringer til å bruke det matematiske språket og på å snakke høyt i klassen, så det var på ingen måte en uoverveid handling. Noen handlinger i klasserommet utførte jeg helt bevisst *for å* oppnå en hensikt eller oppfylle et mål, mens andre handlinger kunne jeg begrunne i etterkant med *fordi*. Didaktisk kunnskap og ferdighet står svært sentralt i lærerens profesjonskunnskap med å planlegge, gjennomføre og vurdere læringsarbeidet i klasserommet (Lyngsnes og Rismark, 2014). Mål og arbeidsmåter i klasserommet er, og skal være, forankret i læreplanens målsettinger og intensjoner, rettet mot enkeltelever og gruppen. Livet i klasserommet byr derimot på langt flere utfordringer enn det en plan kan omfatte; elever bidrar ikke slik som læreren har forutsatt, eller prosessene i klasserommet endrer retning og finner nye veier. I andreklasserommet oppstod det situasjoner som jeg møtte med min praktiske kunnskap, handlinger som jeg ikke hadde planlagt på forhånd, men som jeg i

etterkant kunne begrunne med *fordi*. Da jeg utfordret eleven med å finne hvilket tall som måtte være sammen med 17 ½ for å få 20, kunne jeg umulig vite hva han ville bidra med, og kunne heller ikke i forkant ha planlagt hvordan jeg skulle respondere. I etterkant kunne jeg derimot forklare overfor studentene at jeg handlet sånn *fordi* jeg ville oppnå spesielle hensikter. Det vil være mange forhold i en lærers handlinger er forankret i klare målsettinger og visjoner for en *tilpasset undervisning* som Jensen (2006, s.15) omtaler som undervisning der alle elevene deltar og lærer i et læringsfellesskap. Det vil også være handlinger og prioriteringer som en gjør underveis fordi det føles rett der og da, en *har det i fingrene*. Slike handlinger vil være farget av en lærers praktiske kunnskap med god svarevne som vises gjennom reflekterte, implisitte og kroppsliggjorte handlinger (McGuirk, 2013). Handlingene i andreklasserommet var preget av et komplekst samspill mellom de helt klart fokuserte og bevisste aspekter og de mer perifere aspektene som jeg ikke hadde fokusert oppmerksomhet mot. Begrunnelsene for handlingene fikk jeg løftet opp på et reflektert helhetlig nivå i det studentene spurte: *hvorfor gjorde du det sånn?*

Profesjonspråk og faglige begrep

Studentene skal forholde seg til forskningsbasert undervisning, og det er nødvendig å vektlegge profesjonsrettet språk. Dette må også pedagogikklerer være seg bevisst i formidling av erfaringer fra klasserommet om det skal bidra til grunnskolelærernes kunnskapsutvikling. Vi assosierer ulikt i forhold til ulike begreper og det vil være av avgjørende betydning at vi har en slags fellesforståelse rettet mot lærerprofesjonen. Hvilke begrep en velger å bruke er imidlertid ikke uten betydning, og begrepene må settes inn i en kontekst som er knyttet til studentenes kunnskapsbase. Studier som Fosse (2014) viser til fremhever at veiledningen i praksis ofte er preget av hverdagsspråk, og begrunnelser og refleksjon over handlingene er lite vektlagt. Her står vi overfor mange utfordringer både på lærerutdanningsinstitusjonene og i praksisskolene når det handler om å bruke fagspråk og knytte dette til kritisk refleksjon og kunnskapsoppbygging.

Klasseromserfaringer som utgangspunkt for refleksjon

Praksis i klasserommet er ansett som en viktig arena for profesjonsutviklingen, og Fosse (2014) fremhever verdien av at veileder tar utgangspunkt i sine opplevelser fra klasserommet i faglige analyser og refleksjoner sammen med studentene. Problemstillingen i min artikkel handler om å bruke fortellinger fra egen praksis som utgangspunkt for

grunnskolelærerstudentenes kunnskapsutvikling. Fortellingene vil på denne måten kunne fungere som «døråpnere» for *hva* studentene ser og *hvordan* de ser på praksis, og slik også bidra til utvikling av studentenes evne til kritisk tenking *om* klasseromspraksis. Formidling av lærererfaringer som del av pedagogikkundervisningen vil aldri kunne erstatte det jeg kunne ha formidlet med å la studentene se meg i aksjon i klasserommet. Det å dele en gjennomarbeidet fortelling der jeg så detaljert som mulig har fortalt om stemninger, samspill, handlinger, valg og prioriteringer i en kontekst, vil imidlertid formidle viktige aspekter ved min praktiske kunnskap. Samtidig er det viktig å være seg bevisst at om studentene lar seg berøre av denne helhetlige opplevelsen, og får det Dewey (2005) omtaler som *experience*, analyserer og reflekterer, vil likevel ikke den fullstendige helheten komme frem. Det vil være dimensjoner som jeg ikke tilfører historiene når jeg bare forteller *om* min praksis. Wackerhausen (1992, s. 95) understreker dette med å referere til Nordenstram:

Går vi tætt på den konkrete, kompetente praksis, er det således meget, der tyder på, at der er mer på spill i menneskets problemløsning, kompetence, færdigheder etc. end den teknologiske logikk er klar over og postulerer. Der er noget, der mangler.

Det som trekkes frem her forstår jeg slik at uansett hvor detaljert jeg er i beskrivelser og forklaringer, så vil jeg ha utfordringer med å formidle uttømmende om den *tause dimensjonen* av lærerkompetansen. En student som nettopp har startet på grunnskolelærerutdanningen vil neppe kunne forstå og nyttiggjøre seg et utsagn som: *du kjenner der og da hva som føles rett*. Eller: *du vet når du må utfordre eleven ekstra*. Nybegynneren, novisen, er opptatt av regler for sine handlinger, instruksjoner og avgrensede situasjoner satt i en kontekst. Det vil oppleves svært utfordrende å skulle *kjenne etter* noe de ikke helt vet hva er. Nybegynneren, *novisen*, må i en eller annen form kunne ta del i praksis og observere en kyndig profesjonsutøver for gradvis å opparbeide seg innsikt og ferdigheter til å utføre kyndige handlinger i de ulike situasjonene (Wackerhausen, 1992, s. 97). Gjennom praksis får studentene observere og være tett på praksis, mens hensikten med å formidle min praktiske kunnskap i undervisningen må være å utvide, endre eller forbedre deres perspektiv inn mot lærerprofesjonen. Kanskje blikket kan endres noe; få dem til å *se* og sette i gang refleksjoner om egen og andres praksis sett i sammenheng med forskningsbasert litteratur. På den måten kan lærerens klasseromserfaringer være et bidrag i grunnskolelærerstudentenes kunnskapsutvikling. Hovdenak (2014, s.71) fremhever viktigheten av at pedagogikkfaget legger grunnlag for teoretiske perspektiv og analytiske begrep slik at det skapes god sammenheng og helhet på de ulike læringsarenaer for lærerstudentene. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn/5.-

10.trinn fremhever dialogen mellom praksis og teoretiske perspektiv slik: «Pedagogikk og elevkunnskap har også spesielt ansvar for å integrere teori og praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 8). Pedagogikklærer må derfor legge til rette for læringsarenaer der praksis og teoretiske perspektiv sees på som en helhet og fører de kommende pedagoger inn mot lærerprofesjonen. Jeg har gjennom denne artikkelen løftet frem dimensjoner som er viktig å være seg bevisst i formidling av lærerens praksis enten dette er som helhetlige fortellinger i pedagogikkfaget, bruk av eksempler eller i veiledning av studenter og nyutdannede lærere. Det som imidlertid er en av de store utfordringene i grunnskolelærerutdanningen handler om å få til et langt tettere samarbeid med praksisfeltet, et samarbeid der både universitet og praksisskoler bidrar aktivt til en helhetlig kunnskapsutvikling der praksis og teoretiske perspektiv spiller sammen og utfyller hverandre.

Referanser

- Afdal, H. og Nerland, M.B. (2014) Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (3). S. 281-299
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group
- Dreyfus, H. og Dreyfus S. (1986). *Mind over machine*. New York: Free Press
- Fosse, B. O. (2014) «Også de svake hadde noe å bidra med». Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring. I E. Elstad og K. Helstad (red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (s.78-96) Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Oslo: Cappelen Damm
- Hovdenak, S.S. (2014) Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad og K. Helstad (red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (s.59-77) Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R. (2006) *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2010a) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* Hentet 01.02.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet (2010b) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn/5.-10.trinn*. Hentet 01.02.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel/id640249/>

- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk og J. S. Methi (red): *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. (s.43-60). Bergen: Fagbokforlaget
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McGuirk, J. (2013). Dreyfus, Mereau-Ponty, and the phenomenology of practical intelligence. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 03-04/2013. 289-301
- McGuirk, J. og Methi, J. S. (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I J. McGuirk og J. S. Methi (red): *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. (s.9-30). Bergen: Fagbokforlaget
- Methi, J. S.(2015). Fortelling som erkjennelsesform. I J. McGuirk og J. S. Methi (red): *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. (s.125-147). Bergen: Fagbokforlaget
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works - research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc
- Nordahl, T. (2013). Den kunnskapsbaserte og reflekterte lærer (Forord til den norske utgaven) I Hattie, J. *Synlig læring- for lærere*. (s.17-23). Oslo: Cappelen Damm
- Nordenbo, S.E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R.E., og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. Århus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension* Gloucester: Mass.:Peter Smith
- Ryle, G. (2000), Knowing How and Knowing That. I *The Concept of Mind*. (s. 26-60) Middlesex: Penguin
- Tofteskov, J. og Troelsen, R. (2013) Underviserrollen. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin og G. H. Ingerslev. *Universitetspædagogik*. (s.469-484) Frederiksberg : Samfundslitteratur
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Klasseledelse* Hentet 09.02.16 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>
- Valle, A. M. (2014) *Lærerens intuitive handlingskompetanse*. Doktoravhandling, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland, Bodø.
- Wackerhausen, S. (1992). Teknologi, kompetence og vidensformer. I *Philosophias temanr. : Teknologi og filosofi*. Årg. 20, nr. 3-4. 79-117
- Wackerhausen, S.(2014). *Det kognitionsvidenskabelige perspektiv (delkursus)*. *Intuisjon, vaner og kreativitet* Handout ved Ph.d.-kurset: Den praktiktiske kunnskapens teori. Utdelt 23.04.14.Bodø