

# Vårt doble dilemma – luper og speil i arbeid med refleksjon i lærerutdanningen

Camilla Bjelland\* og Annette Johannessen Haugsgjerd

*Universitetet i Sørøst-Norge*

## Sammendrag

Formålet med denne artikkelen er å utforske spørsmålet: Hvordan tenker og handler vi som lærerutdannere i møtet med studenter og deres forforståelser i lærerutdanningen? Den utforsker epistemisk refleksivitet og profesjonell utvikling gjennom å belyse det doble dilemma vi møter. Som faglærere søker vi å bidra til å utvikle våre studenter profesjonelle skjønn og evne til kritisk refleksjon, samtidig som vi utnytter og videreutvikler vårt eget profesjonelle skjønn og evne til kritisk refleksjon. Teksten er basert på et konkret undervisningsopplegg i grunnskolelærerutdanningen. I den forbindelse skrev studentene en refleksjonslogg med fokus på læringsaktiviteten og egen opplevelse av denne. Funn viser at studentenes perspektiver på læring er avgjørende for deres oppfatninger av eget læringsutbytte. Vi ser at studentenes tilnærming til læring ikke sammenfaller med våre forventninger til deres refleksjonsnivå. Studentenes og våre refleksjoner utgjør sammen med selve undervisningen en case som vi reflekterer over gjennom tre hovedstadier av refleksjon og refleksiv læring: *uro, kritisk analyse og ny innsikt*. Vårt bidrag til feltet er sammenstillingen av epistemisk refleksivitet og Cowans refleksjon *for handling*. Dette kan sees på som et ledd i arbeidet med å samstemme studenter og faglæreres forventning til læring og undervisning.

**Nøkkelord:** *Epistemisk refleksivitet; profesjonell utvikling; forforståelser; lærerutdanning*

## Abstract

### **Our Double Dilemma: The Magnifying Glass and the Mirror in Work Relating to Reflection in Teacher Education**

The purpose of this article is to explore the following question: How do we think and act as teacher educators in our interaction with students and their preconceptions of teacher education? We will both be exploring epistemic reflexivity and professional development, in addition to highlighting the double dilemmas we encounter. As teachers we seek to contribute in the development of our students' professional understanding and capacity for critical thinking, while utilizing and further developing our professional understanding and our *own* capacity for critical thinking. This text is based upon specific teaching sessions in the teacher education for primary schools. During one session, the students wrote a reflective log, focusing on the teaching methods outlined in that session and their own experience of these activities. These logs show that the students' approach to teaching does not comply with our preconceptions of their level of reflection. In this text, we will

---

\*Korrespondanse: Camilla Bjelland, epost: Camilla.Bjelland@hvl.no

© 2019 Camilla Bjelland og Annette Johannessen Haugsgjerd. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation: Camilla Bjelland og Annette Johannessen Haugsgjerd. «Vårt doble dilemma – luper og speil i arbeid med refleksjon i lærerutdanningen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 5, 2019, pp. 162–175. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1296>*

be studying the session, our reflections and those of our students in three stages of reflection and reflective teaching: *unease*, *critical analysis* and *new insight*. Our research contributes to the field by linking epistemological reflexivity and Cowans' reflection *for action*. Our study may be viewed as valuable in a vital attempt to juxtapose students' and subject teachers' expectations of education.

**Keywords:** *Epistemic reflexivity; professional development; preconceptions; teacher education*

## Innledning

I *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* er det å kunne reflektere over egen faglig utøvelse og delta i diskusjoner om utvikling av god praksis en del av forventet læringsutbytte hos studenter på bachelornivå (Kunnskapsdepartementet, 2011). I lærerutdanning ble refleksjon en viktig del av profesjonslitteraturen fra 1980- og 1990-tallet. Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene understreker at studenter skal utvikle kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forståelsen av reflektert praksis som en grunnleggende del av læring og profesjonell utvikling i lærerutdanningene, har solid fotfeste både nasjonalt og internasjonalt. Det er særlig selvrefleksjon i forhold til personlig handlingslogikk som knyttes til utdanningsfeltet (Fendler, 2003; Nerland, 2006). På tross av dette framstår refleksjonsbegrepet fremdeles som uklart for både studenter og undervisere (Kember, McKay, Sinclair, & Wong, 2008; Klemp, 2013; Søndena, 2004). Det er derfor behov for nytenkning og økt bevissthet omkring hva et slikt begrep kan innebære (Søndena, 2004). Som faglærere i en profesjonsutdanning har vi her en dobbel utfordring: Vi skal bidra til å utvikle våre studenters profesjonelle skjønn og evne til kritisk refleksjon, samtidig som vi bruker og utvikler det samme hos oss selv. I denne teksten tar vi et metaperspektiv på våre egne refleksjoner i møtet med lærerstudentenes forkunnskaper og forforståelser. Vi utforsker følgende spørsmål: Hvordan tenker og handler vi som lærerutdannere i møtet med studenter og deres forforståelser i lærerutdanningen?

Vi vil videre først forklare vår epistemologiske og metodologiske tilnærming før vi reflekterer over tre hovedstadier av refleksjon og refleksiv læring: *uro*, *kritisk analyse* og *ny innsikt* (Bubnys & Žydžiūnaitė, 2010).

### Epistemologisk tilnærming

Vi tar utgangspunkt i Sfards (1998) perspektiv på læring som *tilegnelse* og *deltakelse* og at vi som arbeider med undervisning og læring, må forholde oss til begge perspektivene samtidig. Vårt perspektiv på reflektert praksis er i forlengelsen av dette feltorientert og knyttet til begrepet *epistemisk refleksivitet* (Bourdieu & Wacquant, 1993; Nerland, 2006). Epistemisk refleksivitet handler om å reflektere over «måter å gjøre kunnskap på» ut fra ideen om at kunnskap ikke er noe absolutt. Kunnskap blir heller til som en del av en sosial kontekst (Alvesson & Sköldberg 1994, i Nerland, 2006). Polanyi (2000) understreker at all læring og utvikling bygger på erfaringsbasert og taus kunnskap. Dette kan medføre at vi ikke stiller spørsmål ved etablerte

kunnskapsformer, tankemåter og institusjonelle strukturer vi opererer i. Vi ønsker i denne teksten å rette blikket mot både de tause og de uttalte forforståelsene vi møter hos studentene og i oss selv. Vi bruker Cowans (1998) refleksjonsdiagram som analytisk ramme. Målet er å reflektere over våre premisser for undervisning gjennom å løfte fram taus kunnskap og forforståelse som en del av refleksjonsprosessen. Både Cowans refleksjonsdiagram og begrepet epistemisk refleksivitet (Cowan, 1998, Nerland, 2006) synliggjør at tidligere erfaringer og teorier spiller inn på hvordan vi forbereder oss til undervisning.

Vi tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som vi gjennomførte for 2.-årsstudenter i grunnskolelærerutdanningen 1–7 og studentenes tilbakemeldinger på dette. Dette utforsker vi som en case og forstår med dette casestudier som en læringsprosess som særlig er nyttig i profesjonsutvikling i kontekst sensitive yrker (Flyvbjerg, 2006).

Gjennom å løfte fram forforståelsens rolle ønsker vi å fokusere på hva vi kan lære av de erfaringene vi gjorde oss i arbeidet med dette undervisningsopplegget, og hvordan vi videre kan utvikle vår praksis i lærerutdanningen. Sentralt for oss i denne sammenhengen er våre metarefleksjoner knyttet til *både* studentenes og våre egne forforståelser. Studentenes tilbakemeldinger på undervisningen vår gjorde oss oppmerksomme på at vi som faglærere hadde en annen tilnærming til undervisningen enn studentene hadde. Våre forståelseshorisonter samsvarte ikke da vi møttes i undervisningssituasjonen. Med bakgrunn i dette vil vi utforske vårt *doble dilemma* med refleksjon som metode i egen undervisning. Det doble dilemmaet belyser dilemma vi som faglærere møter i vår søken etter å bidra til å utvikle våre studenters profesjonelle skjønn og evne til kritisk refleksjon, samtidig som vi utnytter og videreutvikler vårt eget profesjonelle skjønn og evne til kritisk refleksjon. For å belyse dette vil vi trekke fram og beskrive en bestemt undervisningssituasjon som sammen med refleksjonene våre utgjør en *case*.

## Case

Vi har valgt å beskrive undervisningsopplegget og refleksjonene rundt dette som en case. Her støtter vi oss på Flyvbjerg (2006) og hans fenomenologiske forståelse av at en case henger tett sammen med virkeligheten, og hvordan vi lærer som mennesker. For å utvikle vår kompetanse som både underviser og forskere på et høyere nivå, er den konkrete, kontekststahengige erfaringen fra denne spesifikke casen sentral i vår egen læringsprosess:

If one assumes that research, like other learning processes, can be described by the phenomenology for human learning, it then becomes clear that the most advanced form of understanding is achieved when researchers place themselves within the context being studied (Flyvbjerg, 2006, s. 236).

Med utgangspunkt i metodikken *Skrive for å lære* (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010) ønsket vi at studentene skulle reflektere over både læringsaktivitet og egen opplevelse

av denne. Vi fikk inn 25 refleksjonslogger. Studentene samtykket skriftlig til at vi kunne bruke deres refleksjoner i eget utviklingsarbeid.

### **Undervisningsopplegget**

Undervisningsopplegget som er bakgrunnen for vår case, knyttes til følgende punkt i rammeplanen for ny lærerutdanning:

Utdanningen skal gi internasjonale perspektiver, sette lærerprofesjonen inn i en historisk, kulturell og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Vårt læringsteoretiske utgangspunkt for planlegging av denne undervisningen er en sosiokulturell tilnærming til læring der vi vektlegger studentaktivitet og dialog. Vi har en sirkulær forståelse av samspill som innebærer at vi tar utgangspunkt i at faglærere og studenter bidrar til læring (Bjerkholt, 2017; Dysthe, 2001; Ulleberg, 2014). Med bakgrunn i dette gjennomførte vi et mikroprosjekt i form av et 4 timers undervisningsopplegg med studenter fra 2. året i grunnskolelærerutdanningen 1–7 knyttet til temaet kulturelt mangfold i skolen. Målet med opplegget var å aktivisere studentene gjennom å legge til rette for refleksjon individuelt og ved dialog i grupper. Vi ønsket å utforske hvordan vi kan forberede kommende lærere til å håndtere yrkesetiske og verdimesse dilemmaer i en kulturelt mangfoldig skole.

Vi presenterte kompetansemålet fra rammeplanen og la særlig vekt på å understreke for studentene at innholdet i undervisningen var å reflektere kritisk. Vi hadde en mikroforelesning om forståelseshorisont, her forstått som hvordan våre erfaringer, vår historie og våre antakelser utgjør et filter som vi ser virkeligheten gjennom. Dette bidrar til at vi alle har vår egen forståelse eller modell av virkeligheten som vi har med oss inn i vårt samspill og læringsfellesskap med andre. Språket vårt utgjør en sentral del av våre modeller av virkeligheten (Brown, 1996; Dysthe, 2001; Gotvassli, 2013; Ulleberg, 2014). Vi utfordret så studentene til å reflektere over noen etiske dilemmaer i den flerkulturelle skolen gjennom to caser i form av to utvalgte klipp fra filmen *Klassen* (Cantet, 2008). Resten av tiden arbeidet vi med analyse av de to filmklippene individuelt og i grupper, da særlig med tanke på å reflektere over forståelseshorisonten til læreren og elevene i den flerkulturelle klassen i filmen. Til slutt skrev studentene refleksjonslogger der de reflekterte over hvordan de erfarte denne undervisningsaktiviteten.

### **Våre refleksjoner knyttet til undervisningsopplegget**

Umiddelbart etter undervisningen satte vi oss ned for å diskutere inntrykk og gå gjennom studentenes refleksjonslogger og våre observasjoner fra undervisningen. Målet med dette var å kunne reflektere sammen og notere fortløpende ned både faglige og

metodiske inntrykk, overraskelser og tanker. Vi transkriberte loggene og analyserte dem ved hjelp av induktiv analyse (Hatch, 2002; Kvale, 1996), ad hoc teknikker og kvalitativ meningsfortolkning (Kvale, 1996). Med ad hoc teknikker menes at vi tar fatt i det spesielle som trer fram som viktig i studentenes fortellinger i materialet, for deretter å finne generelle temaer eller fellestrekk i utsagn og refleksjoner. Gjennom arbeidet med å kategorisere refleksjonene ble det tydelig at studentene hadde ulike oppfatninger og erfaringer med undervisningsopplegget, og at spredningen var større enn vi hadde tenkt oss på forhånd.

Læringsaktivitetene ble blant annet beskrevet som inspirerende, kjedelige, lærerike og unyttige. Studentene representerte et mangfold av tilnærminger til egen læring, forventninger til undervisningen og ulike syn på læring og kunnskap. Disse sitatene fra refleksjonsloggene illustrerer noe av dette:

«For å være ærlig så føler eg ikkje at eg har lært så veldig masse. Det var meir egne tankar og slikt, og dei visste eg jo fra før».

«Kjekt med gruppearbeid. Har me lært noko pensum? Lærer utover det jeg selv tenker og forstår når jeg får diskutere med andre i grupper».

«Jeg ble overrasket av at jeg hadde så mange tanker rundt dette temaet som jeg ikke hadde fått sortert før».

Her kommer det frem at noen studenter forventer at vi som undervisere skal ha den aktive rollen, og at studentenes egne tanker og handlinger ikke oppfattes som en del av læringsarbeidet. Her ser vi tydelig at en tilegnelsesmetafor på læring kommer fram i studentenes tilbakemeldinger. Andre studenter ser verdien av egne tanker og refleksjoner og gir uttrykk for at de har et deltakerperspektiv på læring, blant annet fordi de forteller at de konstruerer sin egen kunnskap.

Studentenes tilbakemeldinger fikk oss til å undre oss over hvilke forventninger de hadde til undervisningen, og hvordan de forstod refleksjon som en del av eget læringsarbeid. Vi hadde tatt for gitt at de fleste studentene hadde et deltakerperspektiv på læring (Sfard, 1998), og hadde derfor ikke avklart tydelig nok hvordan vi ville jobbe med refleksjon i samarbeid med studentene. Vi erfarte at mange studenter ikke hadde et bevisst og avklart forhold til hva vi egentlig skulle gjøre når vi skulle reflektere, samtidig som det kom fram at de har ulike erfaringer og forståelser av hva refleksjon som metode innebærer. I neste omgang fikk dette konsekvenser for svarene vi samlet inn fra studentene. Vi forventet at spørsmålene vi stilte til studentene, ville gi oss svar på om arbeidsmåtene egnet seg til faglig læring og utvikling for læringsmålet i emnet vi hadde valgt. I stedet ble vi gjennom refleksjonsloggene oppmerksomme på at mange av studentene oppfattet læring som overføring av kunnskap, og at de dermed så på læring som tilegnelse i større grad enn som deltakelse.

## Uro – blinde flekker i vår undervisningspraksis

Vår gjennomgang av studentenes tilbakemeldinger på undervisningen synliggjorde at studentene hadde hatt svært ulikt utbytte. Noen hadde hovedfokus på hvorvidt dette var direkte knyttet til pensum og eksamen, mens andre så dialogen og refleksjonsoppgavene som nyttige i seg selv.

Våre første refleksjoner handler om hvilke oppfatninger og forståelser studentene har av læring og refleksjon som metode, og hvordan dette påvirker vår rolle som undervisere. Hovedfokuset vårt er studentene og deres tilnærming til vårt undervisningsopplegg. Et slikt perspektiv kan lett bli ensidig, og ansvaret for at undervisningen ikke gir det planlagte utbyttet, legges da raskt på studentene. Dersom vi hever blikket, og i stedet utfordrer oss selv på hvilke rammer og egne forforståelser som styrer vår undervisning og vurdering av studentene, nærmer vi oss refleksiv læring. Refleksiv læring handler i vår sammenheng om at vi kritisk vurderer vår egen praksis og de teoretiske og etiske begrunnelsene for denne praksisen (Biggs & Tang, 2011; Jamissen, 2011; Klemp, 2013). Kritisk refleksjon er det øverste nivået hvor vi utvikler ny forståelse av nøkkelbegrep og endrer perspektiv (Kember, McKay, Sinclair, & Wong, 2008). Denne typen refleksiv praksis kan knyttes til Schöns teori om den reflekterte praktiker som reflekterer både i og over handling, og Deweys «learning by inquiry». I norsk lærerutdanning har Handal og Lauvås' praksistrekant vært en mye brukt representasjon av dette med sine tre refleksjonsnivåer (Klemp, 2013; McLaughlin, 2007). Dette er en vanskelig øvelse som ikke er like framtrædende i praksis som litteraturen og teoriene forespeiler oss som idealer (Beck, 2013; Jamissen, 2011; Klemp, 2013). I et forsøk på å nærme oss et kritisk perspektiv vil vi studere nødvendigheten av vår egen epistemiske refleksjon som del av utviklingen av vårt profesjonelle skjønn (Nerland, 2006).

Når det overrasket oss at ikke en enda større andel av studentene så verdien av å reflektere som en læringsaktivitet i seg selv, var dette et brudd med de forventningene vi hadde på forhånd. Denne overraskelsen førte til at vi begynte å stille oss selv spørsmål om hva som kunne være årsaken til dette, og det gjorde oss oppmerksomme på noen av våre *blinde flekker* i planleggingen av undervisningen (Coghlan & Brannick, 2014). Da vi planla undervisningen, lå refleksjon som ferdighet som en taus og implisitt «måte å gjøre kunnskap på» (Fendler, 2003; Polanyi, 2000). Vi hadde altså en uutalt forventning om at studentene hadde denne kunnskapen automatisert, og at vi kunne bygge på dette. Paradokset her er at disse vage og tause oppfatningene av praksis kan virke opprettholdende og konserverende på den utdanningspraksisen vi ønsker å endre (Nerland, 2006). Dersom vi hadde reflektert over dette på forhånd, ville vi ha lagt opp undervisningen på en annen måte. Vi kunne for eksempel ha hatt en lengre innledning med studentene hvor vi la opp til en mer kollektiv, utforskende tilnærming til forståelseshorisonten og refleksjonsbegrepet. Dette ville muligens ha fått flere av studentene til å nyttiggjøre seg av refleksjon som metode, og dermed styrket relevansen av undervisningsopplegget (Jamissen, 2011).



### Kritisk analyse – vårt doble dilemma

Som faglærere i grunnskolelærerutdanningene skal vi bidra til å utvikle studentenes profesjonsforståelse og evne til kritisk refleksjon. Slik skal vi dyktiggjøre dem for kontinuerlig profesjonell utvikling når de kommer ut i skolen som ferdig utdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hvordan vi løser oppgaven som lærere og oppdragere, kan bare avklares gjennom klok skjønnsutøvelse. Det å delta i en pedagogisk profesjonsutøvelse er en svært kompleks virksomhet som krever vurdering av kunnskap, og innsikt i og tolkning av varierte situasjoner (Bjerkholt, 2017; Garbo & Raugland, 2017; Jamissen, 2011). Denne skjønnsutøvelsen ligger mellom teori og praksis og kan knyttes til begreper som reflekterende dømmekraft, pedagogisk dømmekraft, praktisk klokskap og pedagogisk takt (Grimsæth, 2017; van Manen, 1995). Refleksjonsbegrepet knyttes tett opp til profesjonell undervisningspraksis på ulike nivåer i utdanningssystemet, men det er likevel uklart definert i litteraturen, og vi kan finne en lang rekke ulike modeller som viser til forskjellige nivåer, premisser og prosesser knyttet til refleksiv praksis. Evne til kritisk refleksjon over egen praksis og profesjonell utvikling krever også tradisjonell vitenskapelig og teoretisk kunnskap. Vi må ha noe, et felles stoff eller begrep, å reflektere over. Våre erfaringer, våre teorier og våre forforståelser er refleksjonenes grunnlag (Bubnys & Žydžiūnaitė, 2010; Jamissen, 2011; Kember, McKay, Sinclair, & Wong, 2008; Klemp, 2013; Lauvås & Handal, 2004; Søndena, 2004). Vi må derfor legge til rette for at studentene har et teoretisk grunnlag før vi forventer at de skal reflektere i dybden. Arbeid med sentrale begreper i emnet vi underviser i, kan være en måte å oppnå dette på.

For å kunne vurdere vår egen fagforståelse og praksis må vi også ha en forståelse for sammenhengen disse inngår i. Dette innebærer at vi må vite noe om vilkår for virksomheten vår, og vi må ha innsikt i hvordan både samfunnet og organisasjonskulturen ved vår arbeidsplass påvirker vår daglige praksis. Et slikt utgangspunkt synliggjør utdanningens ulike dimensjoner og krever at vi balanserer utdanningens tre formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I dette ligger vurderinger av hva vi gjør, hvorfor vi gjør det, og hvordan vi gjør det (Biesta, 2017; Nerland, 2006). Slike vurderinger gjøres både når vi planlegger, og når vi evaluerer vår undervisning. Det gjøres også spontant i undervisningen, fordi pedagogisk arbeid alltid vil preges av en kompleksitet og en handlingstvang som krever kontinuerlig og bevisst handling (Werler, 2017). Refleksjon er med andre ord noe mer enn refleksjon over konkrete praktisk-pedagogiske handlinger og spørsmål om hva, hvordan og hvorfor. Refleksjon over handling kan ses som en form for dybdetenkning over noe kjent som vi ønsker å forbedre eller «gjøre riktig».

Skal refleksjon bidra til utvikling av selvstendig skjønnsutøvelse må den utforske teoretiske antakelser og premisene for pedagogiske handlinger. Den må ha som mål å vekke oss, i den forstand at teori og praksis aldri kan tas som noe endelig gitt, eller noe som står i et årsak-virkning-forhold til hverandre. Vi må våge oss ut av det kjente og møte andre synspunkter på og forståelser av den virkeligheten vi tror at vi

kjenner. Dette innebærer at vi tåler å leve med tvetydighet og usikkerhet, og innser at vi hele tiden pendler mellom å vite og ikke vite. Kun gjennom å møte noe nytt og kanskje overraskende, og å tenke over dette, kan vi gjøre nye oppdagelser og utvikle vår kunnskap (Dewey, 1910; Nerland, 2006; Søndena, 2004). Da vi fikk studentenes tilbakemeldinger, ble vi mer bevisste på vår egen rolle som undervisere, og den doble rollen vi har. Hvordan vi tilrettelegger for studentenes læring og vurderer vårt eget og studentenes utgangspunkt og ståsted, er avgjørende. Hva betyr det for eksempel for oss at en stor andel av studentene primært synes å være opptatt av pensum og eksamen? Skal vi ukritisk ta hensyn til dette, eller bør vi i større grad ta hensyn til vårt mandat som profesjonsutdannere, og øve opp studentenes evne til kritisk å vurdere egen praksis og egne erfaringer? I dette ligger vårt doble dilemma.

Som profesjonsutøvere må også våre studenter senere ta beslutninger på bakgrunn av egne vurderinger i situasjoner som kan være uoversiktlige. Dette innebærer at en sentral del av vårt mandat som faglærere i en profesjonsutdanning er å bidra til at studentene utvikler sin evne til refleksjon i spennet mellom teori og praktisk erfaring. Studentene skal gjennom utdanningen og senere i sitt arbeid utvikle sitt profesjonelle skjønn, eller det som i profesjonslitteraturen kalles pedagogisk takt eller praktisk klokskap. Praktisk klokskap er særlig mye brukt som et sentralt begrep for å beskrive kompleksiteten og betydningen av en reflektert tilnærming til praksis for å balansere tendenser til instrumentell tenkning og teknisk rasjonalitet (McLaughlin, 2007; van Manen, 1995; Wiese & Hovdenak, 2017;). Det gir oss et flerdimensjonalt syn på profesjonell praksis, og det inkluderer forståelse og etiske vurderinger i refleksjonen over teori og praksis.

Idéhistorisk kan vi spore denne forståelsen av kunnskap og handling tilbake til Aristoteles når han beskriver de tre kunnskapsformene: vitenskapelig kunnskap, teknisk kunnskap og praktisk klokskap. Aristoteles drar opp et skille mellom teori og praksis, uten at de to kan løses fra hverandre (Kroksmark, 2006).

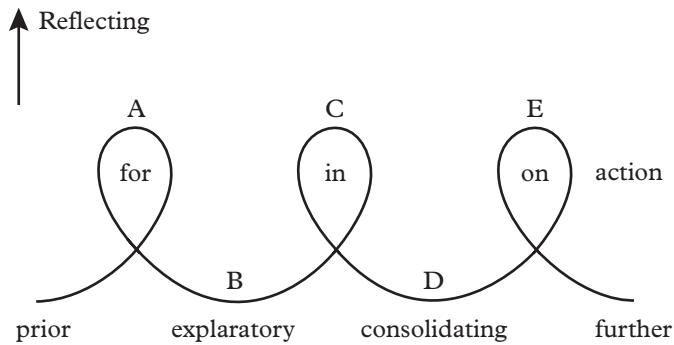
Overgangen mellom de tre kunnskapsformene er flytende (Bjerkholt, 2017). En som er praktisk klok, har evnen til å kunne møte komplekse situasjoner med følsomhet og åpenhet. Dette kan også forstås som kroppsliggjort pedagogisk takt (van Manen, 1995). Denne evnen utvikles gjennom tilegnelse av fagkunnskap og erfaring, og ved å reflektere over erfaring, praksis og teori. Avstanden mellom praksis og teori er ikke en hindring for god praksis, men et rom som gir mulighet for refleksjon og derigjennom utvikling og endring gjennom gjensidig påvirkning og revidering (Kvernbekk, 2011). Det er i dette mulighetsrommet vi nå befinner oss gjennom arbeidet med dette fagessayet. Aristoteles' forståelse av kunnskapsformer og praksis gir oss et godt utgangspunkt for å ivareta helheten i profesjonsutøvelsen ved å vise hvordan teori og praksis påvirker hverandre, og tydeliggjøre at for en dyktig praktiker er verken teoretisk kunnskap eller refleksjon tilstrekkelig alene (McLaughlin, 2007). Praksis og teori kan ikke ses som en dikotomi. Ingen praksis er teorifri, og teoriene starter i praksis. Teorier kan informere oss, men ikke gi oss ferdige oppskrifter på hvordan noe skal gjøres. Praktikerne må ta valg og ta ansvar for egne valg og handlinger (Kvernbekk, 2011).



Klemp (2013) redegjør for oversiktsstudier som viser at det er en forutsetning for endring at vi får fatt i vår forforståelse, men at det samtidig kan være utfordrende å skulle formulere sin faglige forståelse og faktisk klare å bruke dette til endring av egen praksis. Det kan synes som om kritisk refleksjon knyttet til premisene for undervisning ikke er særlig utbredt (Kreber, 2005; Zeichner & Liu, 2010). Dette kan kanskje forklare noe av behovet for modeller som synliggjør prosessen i slik refleksiv praksis. Vi har tidligere nevnt Schöns reflekterte praktiker som reflekterer *i* og *over* handling.

En mye brukt modell for erfaringslæring er Kolbs læringssirkel med elementene *erfaring – refleksjon – generalisering – ny handling*. Ingen av disse løfter tydelig fram forforståelsen som en del av refleksjonsprosessen. Cowans refleksjonsdiagram representerer her en utvidelse av disse to perspektivene ved at det synliggjør at tidligere erfaringer og teorier kommer til uttrykk gjennom hvordan vi forbereder oss til undervisningen, og kan ses som en visualisering av hvordan vi kan arbeide med vår egen epistemiske refleksivitet (figur 1).

Cowan kaller dette refleksjon *for* handling og bringer med det inn refleksjon som inkluderer blant annet vurdering av behov, mål og forventning (Bubnys & Žydzūnaitė, 2010; Cowan, 1998):



The Cowan diagram

Figur 1. (Cowan, 1998, s. 38).

Vår forståelse av refleksjon *for* handling hos Cowan handler om at vår egen forståelseshorisont i videst mulig forstand bør være en viktig del av vår planlegging av undervisning.

Da vi planla undervisningen, var vi opptatt av hvilket læringsutbytte studentene skulle ha, og hvordan vi kunne legge til rette for det gjennom undervisning og studentaktivitet. Våre refleksjoner var altså i hovedsak knyttet til teoretiske, erfaringsmessige og verdimesige begrunnelser for handling. Vi tok utgangspunkt i vår egen teori og erfaring om nytten (og gleden) ved refleksjon og gikk ikke i møte med studentene for å få fram mangfoldet i deres forforståelser, teorier og erfaringer. Vi planla undervisningen ut fra det som var kjent for oss, og hadde ikke i tilstrekkelig grad med oss

vurderinger av våre egne forforståelser ut over det som ligger i hva, hvordan og hvorfor, for å nå det læringsutbyttet vi hadde satt oss som mål. Dersom vi hadde brukt mer tid på refleksjon *for* handling, kunne dette kanskje ha forberedt oss bedre til den praktiske virkeligheten vi ville møte, med variasjon i forventninger til undervisningen og til læringsinnholdet. Vi mener at dette kan åpne for en bredere forståelse av praksisteori enn slik vi kjenner det fra den tradisjonelle praksistrekanten der teori, erfaring og verdier knyttet til vår undervisningspraksis, er det sentrale (Lauvås & Handal, 2004).

Vi hadde heller ikke et tilstrekkelig fokus på å løfte fram studentenes antakelser, og vi gikk derfor glipp av en mulighet til å møte studentenes forståelseshorisonter på en måte som kunne ha gitt både oss og dem mulighet til refleksjon som kunne bringe inn noe nytt gjennom at vi sammen utforsket noe som var ukjent hos hverandre. Siden vi forholdt oss til det vi kjente, åpnet vi ikke opp for usikkerheten som Søndena (2004) beskriver som utgangspunktet for kraftfull refleksjon. Kraftfull refleksjon er overskridende og kan skape noe nytt ved at vi vekkes og reflekterer kritisk over hva vi gjør, og hvilke antakelser som styrer våre valg. Denne prosessen ble først satt i gang da vi fikk studentenes tilbakemeldinger og ble bevisste på at vi i planleggingen ikke hadde vært nysgjerrige nok på studentenes perspektiv og forforståelser.

### **Vår rolle som lærerutdannere. Ny innsikt – eller?**

Filosofen Alain Badiou mener at uansett hvor mye vi kan beskrive av verden og kalle kunnskap, vil det alltid være mye igjen som vi aldri kan fange i noen form for kunnskap fordi ordene og begrepene vi bruker for å forstå den, er endelige. Det gjør at kunnskap aldri treffer helt og alltid er i utvikling (Aasland, 2014). Gjennom å få tilbakemeldinger på et konkret undervisningsopplegg, og kjenne på kroppen hva som er utfordrende når våre forventninger ikke samsvarer helt med virkeligheten, har vi erfart hvordan en konkret og praksisnær tilnærming til det å utvikle sin egen refleksive praksis er en prosess som gir nærhet og engasjement til egen undervisning. I tråd med Flyvbjerg (2006) lærer vi om fenomenet mens vi reflekterer analytisk over det, og justerer tidligere meninger og oppfatninger. Målet vårt kan ikke være at vi skal løse et problem, men at vi skal møte det på best mulig måte (Jørgensen, 2010).

I rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene er utvikling av evne til kritisk refleksjon lagt inn som et krav og en utfordring til lærerutdannere i forskriftenes formål og virkeområde, og det ligger som en klar målformulering under forskriftenes krav til ferdigheter som det forventes at en ferdig utdannet grunnskolelærer skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det å kunne finne måter å håndtere våre blinde flekker på, gjerne i møte med uventede hendelser, er noe alle må være forberedte på som lærere (Torgersen, 2015). Tilfeldigheter og uforutsette hendelser kan ødelegge selv den beste plan. Dette gjelder også våre studenter som framtidige lærere. Lærere må i sitt daglige arbeid ivareta en mengde ulike mål og balansere utallige ulike behov og ønsker, noe som stiller høye krav til refleksjons- og vurderingsevne.

I tilbakemeldingene fra studentene kom det fram at noen studenter hadde en tydelig forventning om å *få kunnskap*, i tråd Sfards (1998) perspektiv på læring som *tilegnelse*. Dette er en utfordring vi må ta på alvor, fordi arbeidet som lærer faktisk krever at vi forbereder studentene på den kompleksiteten og usikkerheten de må stå i, og fordi lærerstudenter rapporterer at de synes undervisningen på høyskolene oppleves lite relevant for arbeidet i skolen (Forskningsrådet, 2017; Aamaas & Duesund, 2016). Utfordringen med å få et større samsvar mellom forventninger til læring og undervisningen vi gir, er gitt oss som faglærere. Vi må tydeligere klare å formidle betydningen av refleksjon som en sentral del av kompetansen de trenger, og løfte fram dens betydning for deres handlingsberedskap i møtet med skolehverdagen utenfor høyskolen. Kanskje dreier dette seg mest om å utfordre studentene mer. Et prosjekt der studenter gjennomførte et FoU-prosjekt i skolen og skrev et refleksjonsnotat knyttet til prosessen, viste at studentenes holdninger til ulike arbeidsmåter kan endre seg (Mjøberg, 2016). Blant annet ble refleksjon som arbeidsmetode vurdert mer positivt med tanke på å oppnå læringsutbytte etter FoU-prosjektet enn før. Dette forteller oss at studenters tilnærming til læring kan endres. Eksempelen synliggjør Biggs' poeng om at det må være et gjennomgående og indre samsvar mellom ønsket læringsutbytte, undervisning og vurderingsformer (Biggs & Tang, 2011).

Det er vi som faglærere som har et ansvar for å endre vår tilnærming til undervisningen om vi ønsker å endre studenters holdning og forventning til den. Med henvisning til mulighetene som ligger i rommet mellom teori og praksis og i det usikre, er spørsmålet hvordan vi forholder oss til usikkerhet i vår egen undervisning. En studie av refleksjonsnotater fra undervisere ved ulike høyskoler viser at studentaktive læringsformer ligger langt framme i undervisernes bevissthet. Likevel kan det være vanskelig å forholde seg til usikkerheten i for eksempel det å skulle lede en åpen dialog blant studentene. Dette kan ende opp med at det vi utfører i praksis, ligger nært opp til et formidlingssyn på læring med sterk lærerkontroll (Sekkingstad & Fossøy, 2017). Det ser altså ut til at det er manglende samsvar mellom teori og praksis hos flere undervisere enn oss. Andre undersøkelser viser at lærerstudenter leser lite faglitteratur (Wiese & Hovdenak, 2017). Dette gir lærerstudentene et dårligere utgangspunkt for refleksjon i den formen som vi la opp til i vår undervisning. Om målet vårt er å utvikle profesjonelt skjønn og evne til kritisk å vurdere eget arbeid og premissene for det, må vi sikre tilstrekkelig teoretisk kunnskap samtidig som vi gir rom for kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). Dette kan vi kun få til ved konkret å forholde oss til at studenter har ulike mål med, og dermed ulik tilnærming og holdning til, studiene sine.

## Avslutning

Gjennom å reflektere over vår egen undervisning ble vi oppmerksomme på at vi ikke i tilstrekkelig grad bruker våre eller studentenes forforståelser til planlegging av undervisning eller endring av egen praksis. Disse funnene støtter opp under Krebers (2005) og Zeichner og Lius (2010) tanker om at kritisk refleksjon knyttet til premissene for

undervisning ikke er særlig utbredt. Vi mener derfor at det er behov for modeller som synliggjør prosessen i slik refleksiv praksis. Cowans refleksjonsmodell kan være nyttig som tankeredskap for både oss og studentene i denne sammenheng.

Vi bør legge opp til en undervisning der vi drar flest mulig av dem med inn i læringsaktiviteter som bidrar til det læringsutbyttet vi ønsker, blant annet ved økt bruk av konkret refleksjon over forståelser i sammenheng med caseundervisning, slik at studentene også kan lære *hvordan* de lærer (Biggs & Tang, 2007; Flyvbjerg, 2006). Dette vil være et ledd i å unngå subjektiv selvrefleksjon som rådende praksis i lærerutdanningen (Nerland, 2006; Søndena, 2004). En grunn til at dette i praksis ofte viser seg å være vanskelig, kan være våre kroppsliggjorte, tause ferdigheter og holdninger, eller *habitus*, knyttet til formelle og uformelle roller som høgskole- og universitetslærere, og studentenes innarbeidede elevrolle som de tar med seg inn i høyere utdanning (Jamissen, 2011).

Cowans refleksjon *for* handling vil her være en sentral del av en utforskning og utvidelse av vår rolleforståelse og subjektive forutsetninger som kan åpne for noe nytt. Vi legger til grunn en vid forståelse av epistemisk refleksivitet. Dette innebærer at vi også tar høyde for hvordan institusjonelle rammer og kulturelle, sosiale og økonomiske strukturer påvirker vår rolleforståelse og undervisningspraksis. Først da kan vi nærme oss kritisk refleksjon slik for eksempel Zeichner (Zeichner & Liu, 2010) og Beck (Beck, 2013) etterlyser. Ved i større grad å invitere studentene inn i et felles arbeid med de forforståelsene som preger vårt læringsarbeid, kan vi få et bedre utgangspunkt både for konkret læringsarbeid blant studentene og utvikling av vår egen profesjonalitet som undervisere.

Vi ser nytten av å koble sammen vårt daglige arbeid i lærerutdanningen med Cowans refleksjonsdiagram og epistemisk refleksivitet for å få fram betydningen av tause, automatiserte «måter å gjøre kunnskap på». Arbeidet med å samstemme forventninger til læring og undervisning mellom studentene og oss faglærere blir sentralt. Vi vil legge større vekt på refleksjon *for* handling i vår planlegging av undervisning videre.

### **Forfatteromtale**

**Camilla Bjelland** er utdannet allmennlærer med master i flerkulturell og internasjonal utdanning. Hun har erfaring fra undervisning i ungdomsskolen, rådgivning i fagopplæringen i videregående skole og fra pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Nå jobber hun som høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og underviser i GLU og etter- og videreutdanningskurs i andrespråkspedagogikk. Hun forsker på undervisning i lærerutdanning og kulturelt mangfold i skolen.

**Annette J. Haugsgjerd** er utdannet Cand.polit. med hovedfag i pedagogikk med tverrfaglig videreutdanning i veiledning. Hun har erfaring fra rusomsorg, rådgiving og studieadministrativt arbeid i UH og undervisningserfaring fra barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning, videreutdanning i veiledning for praksislærere og høgskolepedagogikk. Hun forsker på undervisning i lærerutdanning og mangfold i utdanning.

## Referanser

- Aamaas, Å., & Duesund, K. (2016). Lærerutdanninga i ei tid prega av mangfold. I V. Solbue, & Y. Bakken, *Mangfold i skolen – fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasland, D. (2014). Hva er det vi egentlig snakker om? I S. Grelland, S. Eide, A. A. Kristiansen, H. Sævareid, & D. Aasland, *Samarbeidets filosofi* (s. 19–37). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur.
- Beck, C. W. (2013). Jakten på en kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–5), 304–314.
- Biesta, G. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot, & T. Werler, *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88–101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire and New York: Open University Press.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brown, J. R. (1996). *The I in science: Training to utilize subjectivity in research*. Michigan: Scandinavian University Press.
- Bubnys, R., & Žydzūnaitė, V. (2010). Reflective learning models in the context of higher education: concept analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 58–70.
- Cantet, L. (Regissor) (2008). *Klassen* [Film].
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage Publications Ltd.
- Cowan, J. (1998). *On becoming an Innovative University Teacher. Reflection in action*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi:<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forskningsrådet. (2017). Lærerstuderenter opplever ikke høgskolens undervisning som relevant. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerstuderenter-opplever-ikke-hogskolens-undervisning-som-relevant/>
- Garbo, J., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot, & T. C. Werler, *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 256–274). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring. Et essay. *UNIPED*, 34(3), 30–40.
- Jørgensen, S. (2010). Baklengs ut av fuglekassa: Komplekse problemer krever komplekse problemformuleringer. *Norges barnevern* 87(2), 76–89.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken plass har den i utdanning til profesjonell praksis? *UNIPED*, 36(1), 42–58.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2), 323–359.
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>

## Vårt doble dilemma – lupen og speil i arbeid med refleksjon i lærerutdanningen

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. London: Sage Publications.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20–25. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kvernbekk, T. (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 74–88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2004). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- McLaughlin, T. (2007). Beyond the Reflective Teacher. I C. Randall, *Philosophy of Education. An Anthology* (s. 357–366). Oxford: Blackwell publishing.
- Mjøberg, A. (2016). Studentaktiv forskning – på vei mot fagspesifikk og fagovergrepene kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 194–206.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordic Studies in Education*, 26(1), 48–60.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus.
- Sekkingstad, D., & Fossøy, I. (2017). «Det er krevjande å tilpasse seg studentane sine behov» – refleksjonar over eigen undervisningspraksis. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse, & Torbjørn Årethun (Red.). *Immateriell kapital – Fjordantologien 2017* (s. 201–217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Torgersen, G. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33–50.
- Werler, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot, & T. Werler, *Pedagogikkens språk* (s. 167–189). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiese, E., & Hovdenak, S. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *UNIPED*, 40(2), 170–184.
- Zeichner, K., & Liu, Y. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.