

Karl-August Haslestad

Utdanning i pedagogikk og  
pedagogisk praksis – en drøfting

Høgskolen i Hedmark  
Notat nr. 6 – 2005

Trykkeri: Allkopi AS

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.**

I notatserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres f.eks milepel dokumentasjon av et forsknings- og/eller utviklingsprosjekt, eller andre dokumentasjoner på at et arbeid er i gang eller er utført.

Notatet kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.  
(<http://www.hihm.no/>)

Notat nr. 6 - 2005

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-474-9

ISSN: 0808-0747



# Høgskolen i Hedmark

**Tittel:** Utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis – en drøfting

**Forfatter:** Karl-August Haslestad

**Nummer:** 6

**Utgivelsesår:** 2005

**Sider:** 36

**ISBN:** 82-7671-474-9

**ISSN:** 0808-0747

**Oppdragsgiver:**

**Emneord:** pedagogikk, teori, praksis, utdanning

**Sammendrag:** Til tross for mange uttalte håp om at utdanning i pedagogikk også vil kunne øke kompetansen i forhold til det å bedrive pedagogisk virksomhet, ser det likevel ut til å være bred enighet om at utdanning i pedagogikk ikke nødvendigvis også innebærer en innvielse i pedagogisk praksis. Spesielt ut i fra nytten av at det er et nært forhold mellom pedagogisk teori og praksis, vil mange se det som nødvendig at det er et gjensidig og fruktbart forhold mellom de to områdene. Når en så skal drøfte dette forholdet, kan en likevel ikke ensidig ta utgangspunkt i en slik ideell tilstand. Vi har faktisk sett og opplevd, i en rekke år, og vi ser og opplever fortsatt sterke verbale konflikter i forholdet. I dette essayet synliggjøres derfor uenigheten mellom nettopp teoretikere og praktikere i synet på forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis. I tillegg tar teksten også opp en del spørsmål knyttet til hva de to områdene står for, og hva de ulike begrepene og områdene pedagogisk teori og pedagogisk praksis kjennetegnes ved. Essayteksten forsøker også å ta stilling til utsagn av typen:

- *Pedagogisk teori og praksis er et handlingsrettet og praksisorientert studium.*
- *Den pedagogiske teorien må formidles gjennom konkrete sammenhenger.*
- *Høy kvalitet i den pedagogiske praksis har sin forutsetning i utdannelsen, i den teoretiske innvielsen.*





# Høgskolen i Hedmark

**Title:** Education in The Science of Education and Educational Practice – a discussion between Theory and Practice

**Author:** Karl-August Haslestad

**Number:** 6

**Year:** 2005

**Pages:** 36

**ISBN:** 82-7671-474-9

**ISSN:** 0808-0747

**Financed by:**

**Keywords:** pedagogy, theory, practice

**Summary:** We have from time to time seen quite strong verbal conflicts between those focusing mostly upon the theory of Education and those focusing mostly upon the educational practice. In this essay the author focuses both upon what the Theory Field and the Practice Field represents – and what are the most significant signs in the still in Norway ongoing conflict between these two fields.



## INNHold

Noen innledende ord og spørsmål .....	9
Teoretisk utdanning til praktiske yrker – teori kontra praksis .....	20
Flere kjennetegn ved utdanningsinstitusjonenes teoriundervisning .....	25
Kjennetegn ved praksisfeltets kunnskap .....	27
Noen avsluttende ord .....	33
Litteraturliste .....	34





## NOEN INNLEDENDE ORD OG SPØRSMÅL

Til tross for mange uttalte håp om at utdanning i pedagogikk også vil kunne øke kompetansen i forhold til det å bedrive pedagogisk virksomhet, ser det likevel ut til å være bred enighet om at utdanning i pedagogikk ikke nødvendigvis også innebærer en innvielse i pedagogisk praksis. Svært mange forbinder på tross av dette - eller i det minste ønsker å forbinde - nettopp utdanning i pedagogikk med en eller annen form for pedagogisk praksis. Spesielt ut i fra nytten av at det er et nært forhold mellom pedagogisk teori og praksis, vil mange – både fagfolk og «ikke-pedagoger» – se det som nødvendig at det er et gjensidig og fruktbart forhold mellom de to områdene. Slik sett vil nok mange si at forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis er selvsagt. Noen bruker til og med uttrykket «trivielt». Da er det altså snakk om et gjensidig forhold der det ene området har nytte av det andre, eller er avhengig av det andre – og omvendt. Gjennom historien får vi jo også et inntrykk av at det har vært – og må være et nært forhold og en slik gjensidig avhengighet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis.

Når en så skal drøfte forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis, kan en ikke ensidig ta utgangspunkt i en ideell tilstand der de to områdene lever problemfritt side om side og/eller til sine tider i et svært fruktbart samliv. Det er nok ikke bare meg, med mine snart 30 år både som lærer og pedagogisk veileder innenfor ulike fag og tverrfaglige temaer i norsk skole, som har sett eller opplevd – i det minste – sterke verbale konflikter i forholdet. Jeg ser likevel ikke på oppgaven å drøfte forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis som en spesielt fristende anledning til utelukkende å grave fram de eventuelt mange konfliktene mellom de to områdene, det vil etter min oppfatning også bli ensidig. Men å påpeke at det er uenighet mellom teoretikere og praktikere i synet på forholdet mellom de to områdene ser jeg på som nødvendig. Dessuten tvinger det seg også fram en del spørsmål knyttet til

hva de to områdene står for, og hva de ulike begrepene og områdene pedagogisk teori og pedagogisk praksis kjennetegnes ved.

Når jeg så leser hva ulike forfattere skriver, eksplisitt eller implisitt, om pedagogisk virksomhet, om forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis, eller generelt om forholdet mellom teori og praksis – ja, så slår det meg ofte at det i hvert fall er fire forskjellige hovedsyn eller kulturer som gir seg til kjenne. Jeg synes likevel ikke jeg ser noen av dem i «rendyrket» form spesielt ofte. Det ene er det eller den som kjennetegnes ved ønsket om at pedagogisk virksomhet må tuftes på hele tre kunnskapstradisjoner: «praktisk virke og erfaringsmessig læring», «vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte», og «kunnskapstradisjonen knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn». Det andre synet eller den andre kulturen kjennetegnes først og fremst gjennom utdanningsinstitusjonenes teoriundervisning. Det tredje synet eller den tredje kulturen kjennetegnes best ved praksisfeltets kunnskap. Det fjerde synet hevder, slik jeg oppfatter krangelen om omfanget av studieenheten «Pedagogisk teori og praksis» i lærerutdanningen, at pedagogikken i denne sammenhengen bare er en «hjelpvitenskap» og at «lærerkyndighet» først og fremst sikres gjennom fagkompetanse og formidlingskompetanse i de forskjellige skolefagene.

Selv om mange i utgangspunktet vil mene at det er bred enighet om at pedagogikken er kontekstavhengig og at pedagogisk praksis er kontekstuell, er det likevel svært få som setter likhetstegn mellom pedagogisk teori og pedagogisk praksis. Ett spørsmål jeg da ofte sitter igjen med blir: Er teori praktisk? Et ferskt eksempel på at også forskere innenfor andre disipliner enn pedagogikken stiller slike spørsmål, er fra debatten i mitt hjemfylke (Oppland) om hvor de videregående skolene skal ligge i framtida, og hvilke av de eksisterende skolene som skal få leve videre. Håvard Teigen (1997), som underviser og forsker på lokalisering ved Høgskolen i Lillehammer, presenterer i en kommentarartikkel (Gudbrandsdølen Dagingen 18.11.97) noen modeller som bygger på ulike forståelser av hvordan den politisk styrte delen av offentlig sektor fungerer. Når han så avslutningsvis stiller nettopp spørsmålet: «Er teori praktisk?», blir svaret:

*Når vi undervisar slike modellar for studentane, avsluttar vi gjerne med å seie noko slik som dette: Modellar er ein måte å forenkle og å systematisere ei vanskeleg verd på. I røynda finn vi ingen av modellane i reindyrka form. Til dømes er det ikkje tvil om at sosialdemokratiet ofte har «kosta på seg» planmodellar bygd på at alle skal ha lik tilgang til velferdsstaten sine tenester sjølv om dette har gått ut over maksimalisering av stemmene.*

*Mange vil seie at dette berre er abra kadabra som ikkje kan brukast. Gudmund Hernes har derimot sagt at ingenting er så praktisk som ein god teori. Eg meiner å ha sett korleis han har brukt teoriane sine når han har endevendt norsk utdanningssystem.*

*Uansett: Det er gjennom undervisninga vi først og fremst formidlar forskinga. Avisartiklar blir for lange for tabloidane og for korte for visdomen. Formatet vårt er minimum 45 minuttar. På kvar modell.*

Hvilke andre spørsmål ønsker jeg å lete etter svar på i arbeidet med dette essayet? Det kan jo lett bli så mange svar at omfanget av dem går langt ut over grensene for hva et essay kan romme. Det viktige da, mener jeg, må bli å finne noen mønstre i de svarene jeg så langt har funnet. Noen av de spørsmålene jeg umiddelbart formulerte da arbeidet startet, var nemlig disse:

- Hva kommer først, teori eller praksis?
- Utdanning i pedagogikk – er det noen annet enn å studere pedagogikk som fag/vitenskap?
- Er den pedagogiske utdannelsen det samme som innvielsen i pedagogisk teori?
- Hva kjennetegner et handlingsrettet og praksisorientert studium?
- Hva betyr det å formidle den pedagogiske teorien gjennom konkrete sammenhenger?
- Hva kjennetegner høy kvalitet i den pedagogiske praksis?
- Er begrepet «den forskende læreren» et forsøk på å binde pedagogisk teori nærere til pedagogisk praksis? Eller er det mer et forsøk på å gjøre flere lærere mindre avhengige av teoretikerne, ja nærmest frie fra fagpedagogene?
- Hva med praksis kontra teori?

I tillegg til disse spørsmålene, der de eventuelle svarene jeg forsøker å gi også kan markere stilling til flere typer utsagn, må jeg selvfølgelig også forsøke å ta stilling til de helt konkrete utsagnene som følger temaet for essayet. Og disse er som kjent:

- Pedagogisk teori og praksis er et handlingsrettet og praksisorientert studium.
- Den pedagogiske teorien må formidles gjennom konkrete sammenhenger.
- Høy kvalitet i den pedagogiske praksis har sin forutsetning i utdannelsen, i den teoretiske innvielsen.

Når jeg så studerer disse utsagnene, blir det også for meg helt klart at den «utdanningen i pedagogikk og pedagogisk praksis» essayet hovedsakelig bør handle om, er en eller annen form for yrkeskvalifisering i pedagogisk virksomhet.

Utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis tuftet på et syn preget av at undervisning er en kombinasjon av hele tre kunnskapstradisjoner

Allerede i generell del i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen hevder KUF (1996) at opplæringen må tuftes på tre kunnskapstradisjoner. Den første knyttes til praktisk virke og erfaringslæring, den andre til vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte, og den tredje til menneskets formidling ved hjelp av kropp og sinn. Erling Lars Dale (1993) har lenge vært en god representant for et slikt syn, selv om han heldigvis langt fra legger seg flat for alle de såkalte bisynspunktene det offentlige (f.eks. KUF, utdanningsdirektørene, Nasjonalt læremiddelsenter) også markedsfører når det er snakk om utdanningsspørsmål. Jeg lar Dale slippe til med sine hovedargumenter:

*Jeg mener at undervisning er en kombinasjon av alle tre tradisjoner. Undervisning er et skapende arbeid, knyttet til en vitenskapelig forståelse nedfelt i en kulturtradisjon med utviklede standarder for kritisk skjønn i læreplan- og undervisningsspørsmål. Dersom det er tilfellet, må pedagogikken, og generell didaktikk som fagområde, inngå i uttrykket «Den gode lærer kan sitt fag». - Det er mitt grunnleggende prinsipp.*

...

1.) For det første er undervisning opplagt et «praktisk virke», og i det inngår det «erfaringsmessig læring». Lærerne møter de samme eller lignende problemer «igjen og igjen» i sin undervisning. De utvikler «godt håndlag og sikre rutiner» for å løse problemer som oppstår i deres lærerpraksis. Men også i forbindelse med lærerpraksisen er det «viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen». At kunnskapen om og i det å gjennomføre undervisning sitter i kroppen, skal ikke være «et alibi for dårlig arbeid». Det samme gjelder når KUF lager en generell læreplan for skoleverket. Også den skal bli gjort til gjenstand for «refleksjon».

2.) For det andre er mitt poeng at den systematiske refleksjonen i undervisnings- og læreplansspørsmål finner vi i didaktikken som fagområde innenfor pedagogikken som vitenskap. For å kunne bli «en god lærer» må en få opplæring som omfatter «trening i tenkning» i undervisnings- og læreplansspørsmål, altså i didaktikk. Lærerens fagutdanning innebærer at læreren trenes i å «gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre med resonnement, observasjoner og eksperiment» (mht. undervisnings- og læreplansspørsmål). Lærerens fagutdanning blir forbundet med å øve dem i «en vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte» i forhold til sitt eget praktiske virke. Ut fra denne synsvinkelen blir lærerutdannelsens mål å trene lærerne til «å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» – i undervisnings- og læreplansspørsmål.

Denne øvelsen i pedagogikken som vitenskap krever trening i tre egenskaper. Det første kjennetegnet på kvalitet er «evnen til undring og til å stille spørsmål» både i sin undervisningspraksis og overfor nye offentlige læreplaner. Det andre kjennetegnet på vitenskapelig arbeidsmåte er «evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert» i undervisningen. Den tredje egenskapen er «kritisk tenkning»: «evne til gjennom kildegranskning» (ikke minst av de nasjonale læreplaner) og «eksperiment eller observasjon» (i undervisningen) å kontrollere holdbarheten i utsagn og talemåter som en finner for eksempel i offentlige læreplandokumenter. Lærernes fagutdanning – i pedagogikk – bør gi dem erfaring med å «gjøre iakttagelser, å søke og finne forklaringer, å se implikasjoner og prøve holdbarhet» når det gjelder sammenheng mellom elevenes læreprosesser,

egen undervisning og en gitt læreplan. Pedagogikken som vitenskap har som en av sine grunnleggende funksjoner å «ordne, begripe og mestre en mangesidig og kompleks virkelighet» som undervisning representerer.

3.) For det tredje skjer ikke den systematiske refleksjonen, over sammenheng mellom læreprosesser, undervisnings- og læreplanspørsmål, uten en kulturell tradisjon som bakgrunn. Også i profesjonalisering av læreryrket hører det med å øve opp «følsomhet og evne til å uttrykke følelser». «På alle livsfelter kreves kritisk skjønn,» heter det i KUFs læreplan ... Jeg vil markere at dette også gjelder for å gjennomføre undervisning og å konstruere en læreplan. «Dømmekraft» i undervisnings- og læreplan-spørsmål «utvikles ved å vurdere ytringer og ytelser mot standarder».

[... ] Å gi «stilkarakter» til «lærerens formidlingsevne» kan ikke skje uten at en har et «trenet blikk». Evnen til «å bedømme kvaliteten på et arbeid», som undervisning, «krever faginnsikt».

Men hvor utvikles disse standarder for undervisnings- og læreplanspørsmål? Ikke i norsk, matematikk eller historie, men, hevder jeg, i didaktikken som fagområde. Å gi «stilkarakter» til lærerens «formidlings-evne» kan ikke skje uten at en har et «trenet blikk». Evnen til «å bedømme kvaliteten på et arbeid», som undervisning, krever «faginnsikt».

I læreplanen hevder KUF allment om den kulturelle kunnskapstradisjonen: «Forstandig vurdering - evne til å fastslå kvalitet, karakter eller brukelighet – forutsetter modning ved gjentatt øvelse i bruk og problematisering av velprøvde standarder» ... Jeg bestrider ikke denne påstanden - men hevder altså at dette også gjelder for undervisning som kulturelt fenomen.

Pedagogikken har som oppgave å bidra med å utvikle kriterier og standarder for å bedømme kvaliteten i skolen. ...

Allerede dette mener jeg er god nok «ammunisjon» til både å kunne si: «Ja, pedagogisk teori og praksis må være et handlingsrettet og praksisorientert studium», og «Den pedagogiske teorien bør i hovedsak formidles gjennom

konkrete sammenhenger». Det er imidlertid et spørsmål om det virkelig er slik, f.eks. i all utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis i Norge.

Dale sier at boka *Den profesjonelle skole* er skrevet for å bidra til å utvikle standarder for godt utført jobb som lærer. Han argumenterer for at høy kvalitet i organiseringen og gjennomføringen av undervisningen er knyttet til «lærernes kompetanse for handlingsrefleksjon», til «lærernes didaktiske handlingsrasjonalitet» og til «lærernes systematiske selv-refleksjon». Dale mener også at [...] *pedagogikken som vitenskap er forutsetningen for at læreryrket kan bli en profesjon*. Da argumenterer han ut fra «et skille mellom yrkes- og profesjonsrettet lærerutdanning». Og dette oppfatter jeg da som hans stilling til en av de påstandene som følger dette essayet (nemlig: Høy kvalitet i den pedagogiske praksis har sin forutsetning i utdannelsen, i den teoretiske innvielsen): *Lærer-utdannelsen – både grunnutdannelsen og etterutdannelsen – og pedagogikken som vitenskap, er forutsetningen for å utvikle kriterier for hva som forstås med høy profesjonell kvalitet. [...] En del av løsningen ligger i å profesjonalisere skolen.*» Her mener Dale [...] *det er viktig å utvikle et felles språk, felles referanserammer og fortolkninger mellom pedagogikken som vitenskap, lærernes dagligdagse praksis og den nasjonale utdanningspolitikken*. Så gir han et spark både til kolleger og utdanningsmyndighetene:

*Jeg mener pedagogikken som vitenskap og didaktikken som fagområde i altfor liten grad er blitt bevisst integrert i den nasjonale utdanningspolitikken. Utdannelsen og didaktikken som fagområde skal sikre den kritiske funksjonen i læreryrket uten at yrkesutøvelsen blir samfunnsmessig ubrukbar i forhold til gjeldende lover og vedtatte læreplaner.*

For min del, med lang erfaring fra lærergjernen, tror jeg det er altfor optimistisk å si at «høy kvalitet i den pedagogiske praksis har sin forutsetning i utdannelsen, i den teoretiske innvielsen.» Jeg vil heller si det slik, og da med god støtte nettopp i Dale: Høy kvalitet i den pedagogiske praksis har sin forutsetning både i utdannelsen, i den teoretiske innvielsen, og i profesjonaliseringen av skolen nært knyttet til praksis.

Dale stiller også konkret spørsmål om hva pedagogikken spesielt kan yte når det gjelder å innholdsbestemme uttrykkene «den gode lærer» og «god

undervisning». Svarene hans omfatter å utvikle «kriterier på og standarder for pedagogisk kvalitet når det gjelder elevenes læreprosesser» ved å knytte den pedagogiske kvaliteten til «elevenes læringserfaringer». Han utvikler også «kjennetegn ved lærerens formidlingsevne» ved å ta opp svært interessante begreper som «pedagogisk dramaturgi» og «undervisningens estetikk». Dale mener dessuten at pedagogikken ikke bare bidrar med utviklingen av kriterier og standarder, han hevder også at «idet kriterier og standarder etableres, er også muligheten gitt for kritikk» av hvordan hele eller deler av utdannelsessystemet fungerer.

Det er en rekke andre forfattere og/eller kilder det nå kunne vært aktuelt å bruke i beskrivelsen av en utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis tuftet på et syn preget av at undervisning er en kombinasjon av flere kunnskapssyn. Et essay som skal forsøke å drøfte eller påvise forskjellige syn på forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis tillater imidlertid ikke det. Jeg nøyer meg nå først med bare å nevne begrepet «den forskende læreren» som et stikkord for det å forsøke å binde nettopp «pedagogisk teori» nærmere til «pedagogisk praksis» – og så gjengi deler av noen relativt få avsnitt fra kapitlet om normative perspektiver på undervisning i Gunn Imsens relativt ferske innføring i generell didaktikk: *Lærerens verden* (1997). Forøvrig er også kapitlet hennes om didaktikk og det om analytiske perspektiver på undervisning absolutt relevante for dette essayets oppgave. Det jeg nå refererer er i hovedsak hentet fra underkapitlet: «Forholdet mellom teori og praksis».

Før vi skal gå videre, skal vi se litt nærmere på hva vi mener med begrepet *teori*. Som så mange andre begreper kan det best drøftes til det som framstår som dets motsetning. I dette tilfellet er det *praksis*. Forholdet mellom teori og praksis er et av de vanskeligste og mest omdiskuterte temaene i pedagogikken.

Det er vanlig å si at undervisning er en praktisk virksomhet. Særlig innen lærerutdanning skiller man skarpt mellom teori og praksis. Skillet framgår av læreplanene for lærerutdanning, hvor teori og praksis framstår som ulike fag. Det er ofte ulike lærere som underviser i de to delene av lærerutdanningen, og teoriundervisningen foregår i forelesningsrommene



på lærerutdanningsinstitusjonen, mens mye av praksisopplæringen foregår ute i skolen. Teorilærerne er ofte høyere utdannet enn praksislærerne, som er vanlige, dyktige lærere, gjerne med spesialutdanning i pedagogisk veiledning. På den måten har det utviklet seg et hierarkisk forhold mellom teori og praksis ved at teori ofte forbindes med mer prestisje og ansees å være overordnet praksis. Men en skal ikke lete lenge, særlig blant praktikere, før en finner personer som fnyser foraktelig av den pedagogiske teoridominansen. Begrunnelsen er ofte at de selv synes de ikke har hatt utbytte av teoriundervisningen, og at det de har lært om skole og undervisning, har de lært gjennom egen erfaring, eventuelt i samarbeid med andre praktikere.

Denne konflikten mellom teori og praksis bør undersøkes litt nærmere. Er det slik at det er ei kløft mellom teori og praksis? Hvordan kan vi eventuelt bygge bru over denne kløfta?

Å bruke fantasien til å finne nye undervisningsformer er noe alle lærere må gjøre med tida. Etter hvert opparbeider de fleste lærere et stort repertoar av påfunn om hvordan elevene best kan tilegne seg ulike deler av lærestoffet. Denne læreren [Imsen bruker et konkret eksempel fra praksis] forsto at elevene ikke uten videre klarte å se sammenhengen mellom figurene han tegnet på tavla og virkeligheten – de klarte ikke å overføre fra todimensjonale tegninger til virkelige ting. Derfor valgte han en helt annen strategi som er basert på at elevene må få direkte erfaringer med tingene selv. De måtte eksperimentere og erfare, og se det hele på ordentlig. Dette kunne kanskje læreren ha gjettet seg til, men i dette tilfellet var det noe han hadde lært i teoriundervisningen under lærerutdanningen: Barn har lettest for å lære når de får arbeide med konkrete, og når de får være aktive.

Slik blander praktisk erfaring og teoretisk kunnskap seg hos den som underviser. Det foregår en kontinuerlig prøving og feiling der en må lete etter nye ideer fordi gamle framgangsmåter ikke fungerer i alle slags situasjoner. Lærerens fantasi er ikke bygd opp i et vakuum. Den bygger på både praktisk erfaring, teoretisk kunnskap og evne til å blande dette på nye og originale måter. Det er umulig å si hva som kommer først, teori eller praksis.

Imsen viser etter dette til den tyske pedagogen Erich Weniger som på 1960-tallet gjorde et forsøk på å klargjøre forholdet mellom teori og praksis. Weniger mener det er aktuelt å skille mellom tre ulike former for teori: teori av første, andre og tredje grad. Teori er praksis inklusive de handlinger læreren og eleven utfører. Men i praksis vil det alltid ligge skjult en teori. Teori av andre grad er lærerens bevisste og uttalte teori, mens teori av tredje grad er de klart overordnede og med struktur vesensforskjellige teoriene. Disse teoriene er også av en mer generell og prinsipiell karakter. Imsen mener dessuten at denne måten å dele teoribegrepet inn på, brukes av flere relativt hyppig leste norske pedagogiske forfattere. Hun nevner Lars Løvlie, Gunnar Handal og Per Lauvås, og selvfølgelig Erling Lars Dale. Selv om Imsen klart ser at disse pedagogene ikke har identiske oppfatninger, og at de dessuten bruker inndelingen og begrepet til litt forskjellige formål, mener hun de alle har noe felles med Weniger. Det som imidlertid er viktig å merke seg i denne sammenhengen, sier Imsen, er at [...] *det ikke er noen motsetning mellom teori og praksis. Derimot fins det flere nivåer av teori, fra den rene praksis med innebygd teori, via læreres bevisste refleksjoner til de overordnede prinsipielle eller etiske overveielser, der ulike teoretiske grunnsyn kan slipes mot hverandre.* Og Imsen avslutter forsåvidt sin drøfting av forholdet mellom teori og praksis med: [...] *Den som avviser bruk av teori i forbindelse med undervisningsarbeid, bedrar seg selv. «Nivå 3»-refleksjon er en viktig forutsetning for at det skal skje noen forandring av pedagogisk praksis.*

Ordet teori kan ha flere betydninger, også om en holder seg til den abstrakte «nivå 3»-betydningen. I vitenskapelig forstand kan teori brukes om det å ha et sett av hypoteser, som gjøres til gjenstand for verifisering gjennom eksperiment eller annen undersøkelse. Ordet teori kan også brukes i betydningen systematisk tenkning om oppdragelse og undervisning. Begge disse betydningene av ordet teori gjør seg gjeldende på utdanningsfeltet, og det kan ofte være vanskelig å skille de to typene fra hverandre. Det er dessverre et faktum at mye av det vi til vanlig omtaler som teori, i virkeligheten er hypoteser med uklar empirisk verifisering.

Dermed har jeg altså i det minste funnet ett klart svar på spørsmålet om hva som kommer først, teori eller praksis – og jeg er selvfølgelig blitt satt litt på plass i forhold til den litt sleivete påstanden i innledningen min om at en gjennom historien får et inntrykk av at det har vært – og må være – et nært forhold og en gjensidig avhengighet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis. Men, jeg hadde da også ventet noe slikt.

## TEORETISK UTDANNING TIL PRAKTISKE YRKER – TEORI KONTRA PRAKSIS

I en meget tankevekkende artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift stiller Randi Saasen (1995) bl. a. spørsmålet *Kan kompetansebehovet ved praktisk yrkesutøvelse dekkes gjennom det høyskolebaserte utdannings-systemet?* Artikkelen omhandler forholdet mellom teori og praksis i helse- og sosialfaghøgskolene, men har for meg blitt like mye knyttet til et generelt spørsmål om forholdet mellom teori og praksis, og dermed også til spørsmålet «teori kontra praksis?».

Pedagogisk virksomhet, der teori og praksis inngår i en helhet – slik det tross alt er relativt stor enighet om er det ideelle – er alltid konkret og kontekstavhengig, mener mange – men lærerens handlinger kan altså ikke i spesielt stor grad baseres på generelle regler eller oppskrifter. Mange, både ferdigutdannede praktikere og de som tar utdanning i pedagogikk og etter hvert også kommer ut i praksisfeltet, opplever derfor at det oppstår et misforhold mellom de teoretiske kunnskapene som vektlegges i utdanningens teoriundervisning og de kunnskapene en trenger i sin praktiske yrkesutøvelse. Saasen retter søkelyset nettopp mot ulike forhold ved teori og praksis som kan være med på å forklare hvorfor et slikt misforhold oppstår.

Det har vært reist flere problemstillinger rundt forholdet teori og praksis. Blant annet er det satt spørsmålstejn ved den sterke fokuseringen på teoretisk kunnskap i utdanningene. Det er også gitt uttrykk for at det er et misforhold mellom den teoretiske kunnskap som formidles i utdanningsinstitusjonene og den kunnskap som vektlegges i praksisfeltet.

Ved utdanningsinstitusjonene står formidling og tilegnelse av kunnskap sentralt. Det finnes imidlertid ulike oppfatninger og definisjoner av

kunnskap. Innenfor kunnskapsfilosofien finner vi flere ulike retninger som forklarer kunnskapsbegrepet på vidt forskjellige måter. I helsefagutdanningene har det de siste årene vært fokusert mye på den såkalte tause kunnskap.

Vi har allerede sett at pedagogene, teoretikere som praktikere, selvfølgelig er opptatt av forholdet mellom teori og praksis. Nå på 90-tallet har dette for meg mest konkret kommet til uttrykk i arbeidet både med utviklingen av nye rammeplaner for den nye ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetene og med de nye planene for allmennlærerutdanningen. Men når det gjelder den offentlige debatten om allmennlærerutdanningen har mediebildet dessverre vært dominert av spørsmålet om hvor stort omfang studieenheten *Pedagogisk teori og praksis* skal ha i forhold til de andre fagene, nemlig skolefagene (se f.eks. Baune 1995, Baune 1997-1, Baune 1997-2, Baune 1997-3, Fuglestad 1996, Haugaløkken 1995, Hiim og Hippe 1997, Kvalbein 1996, Madsen 1997, Michelet 1995, Myklebust 1997, Nes 1997, Nilssen 1995, Opseth 1995, Sand 1997, Sanner 1997, Telhaug 1996-1, Telhaug 1996-2, Telhaug 1997-1, Telhaug 1997-2, Tungesvik 1997, Åstrali 1997). Denne striden illustrerer, slik jeg ser det, også det omtalte fjerde hovedsynet eller den fjerde kulturen m.h.t. forholdet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis her i Norge. Jeg har dessverre ikke nå funnet plass til noe mer enn å vise til noen av de aktuelle kildene. Striden har, slik mange har sett det, pågått i flere år både i fagtidsskriftene (Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Bedre Skole), i de to store lærerorganisasjonenes medlemsblader (Skoleforum, Norsk Skoleblad) og i en del riksaviser (f.eks. Aftenposten).

Øyvind Mikalsen (1992) tar i en artikkel om nettopp taus kunnskap og lærerutdanningen (også i Norsk Pedagogisk Tidsskrift) opp det faktum at det, i hvert fall ved utviklingen av nye rammeplaner for ettårig praktisk-pedagogisk utdanning ved universitetene, viser seg å være ulike syn på ett vesentlig punkt: Skal praksis danne basis for teori, eller skal det legges vekt på teori som siden skal prøves ut i praksis? Selv mener Mikalsen at praksis må være det grunnleggende, noe han også argumenterer for i artikkelen sin:

*I et klasserom vil situasjonen være ulik fra en time til den neste. En lærer må derfor variere innfallsvinkelen til undervisningen hele tiden. Fordi han arbeider med mennesker, må han ta utgangspunkt i situasjonen slik den er, og være fleksibel innenfor rammene av undervisningen. Denne fleksibiliteten kan bare læres gjennom praksis fordi det er vanskelig å utforme retningslinjer for noe slikt. Det hører til den gruppen av kunnskap som vi klassifiserer som taus kunnskap.*

Sentrale navn innenfor en retning knyttet til «taus kunnskap» er den østerrikske språkfilosofen Wittgenstein og den ungarske kunnskapsfilosofen Polanyi. I litt senere tid har Rolf, Nordenstam og Johannesen videreutviklet denne tradisjonen, men da – slik Saasen ser det – har disse sistnevnte teoretikerne [...] særlig vært opptatt av taus kunnskap eller uartikulerbar kompetanse i forhold til praktisk yrkesutøvelse og utdanning til slike yrker. Rolf (1989 i Saasen) tar utgangspunkt i Polanyis kunnskapsfilosofi i sitt arbeid, og deler også sitt kunnskapsbegrep inn i tre deler, men kaller delene: Kunnskapens *tilblivelse*, kunnskapens *innhold* og kunnskapens *funksjon*. Som Polanyi ser Rolf all kunnskap i relasjon til enkeltindividet, og hevder at den ikke kan eksistere uavhengig av at den er knyttet til et konkret menneske.

Saasen forsøker å relatere denne tredelingen av kunnskapsbegrepet til helse- og sosialfagutdanningene, og jeg mener for min del at den like gjerne kan knyttes til utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis – enten det nå skjer på en (pedagogisk) høgskole eller et universitet. Saasen mener, når en skal forsøke å beskrive eller karakterisere den kunnskapen utdanningen forsøker å formidle – og dessuten si noe om hvorfor studentene forholder seg til like typer teori – at det er aktuelt å dele kunnskapen inn i abstrakt teorikunnskap og konkret yrkest teori. Den abstrakte teorikunnskapen beskriver hun da bl.a. slik:

*Denne typen kunnskap er formal, vitenskapelig og brukes til analyser og kritiske vurderinger på et abstrakt nivå. Kunnskap av denne karakter er klart forankret i den akademiske vitenskapstradisjonen.*

...

*Høgskolene vektlegger abstrakt teorikunnskap i stor grad. Særlig er lærere med akademisk bakgrunn bærere av denne tradisjonen.*

*Sammenheng mellom denne type kunnskap og praktisk yrkesanvendelse er ikke alltid like iøynefallende.*

Jeg vil da se på utdanning i pedagogikk som noe som svært ofte faller inn under en slik akademisk vitenskapstradisjon. Den konkrete yrkesteorien beskriver Saasen bl.a. slik:

*Det vil her være snakk om teorier som kan brukes i forhold til praktiske handlinger. Målet for denne type kunnskap er at den skal danne bakgrunn for å analysere konkrete situasjoner, foreta valg og gjennomføre handlinger. Den skal altså være en teoretisk kunnskapsbase som skal være utgangspunkt for praktiske handlinger.*

I likhet med mange andre pedagoger har også Saasen sett og opplevd at studentene ofte er positive overfor teorier som de ser anvendelsesmuligheter for. Hvilken praktiker har ikke nettopp vært ute etter mer av slik teorikunnskap? Problemet oppstår, både for studenter og praktiserende pedagoger, når de opplever at den teorikunnskapen de har tilegnet seg ikke alltid er like anvendelig i praksissituasjonene.

Med kunnskapens funksjon forstår Rolf på hvilken måte den etablerte kunnskapen anvendes. Og i forhold til uttalte mål for en rekke utdanninger til mer eller mindre praktiske akademiske yrker (som f.eks. utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis), får en gjerne inntrykk av at det nettopp er anvendelsen av kunnskapen som er det viktigste.

Saasen hevder imidlertid at det likevel ikke er kunnskapens funksjon det fokuseres mest på i utdanningssammenheng. Hun begrunner dette nærmere ved hjelp av denne tekstdelen:

*Kunnskapens funksjon vises først og fremst i yrkeslivet/praksisfeltet, ikke i skolesituasjonen. De som foretar de formelle evalueringene av studentene har sin forankring i skolen. Lærere i høgskolesystemet og representantene fra praksisfeltet har unektelig ulik kompetanse og sannsynligvis ulike vurderingssystem. I høgskolene finner det sted en vektlegging av det teoretiske aspekt, i noen grad uten praksisforankring, mens en i praksisfeltet vektlegger handlingsaspektet, uten at handlingen nødvendigvis har en teoriforankring. Spissformulert kan en si at utdannings-*

*institusjonenes representanter mangler et praktisk fundament, mens det for praksisfeltets representanter skorter på den teoretiske forankringen.*

Mikalsen refererer til en uttalelse Anders Folkestad (Lærerforbundet) kom med på en plankonferanse om rammeplaner for ett-årig lærerutdanning ved universitetene som klart gir til kjenne hvor viktig det er med en forankring i praksisfeltet. Lærerforbundets leder uttalte nemlig at [...] *møte[t] mellom lærer og elev er det egentlige arbeidet for en lærer.* Etter Folkestads mening viser nye kolleger liten innsikt såvel i problemfeltet skole/samfunn som i mål og læreplaner. Mikalsen refererer også til fylkesskolesjefen i Sogn og Fjordane, Claus Kvamme, som på den samme plankonferansen [...] *et mer spesialpedagogikk og praksis inn i lærer-utdanningen.* Han kommenterte også utkastet til rammeplan: [der følgende formulering er brukt:] «praksis skal gi illustrasjoner til teorien», og påpekte at det burde vært formulert motsatt.

Det ser altså ut til at det er relativt ulike syn likevel på om vi skal ha praksis eller teori som utgangspunkt i vår undervisning. Mange, og av dem ser det ut til å være flest fra teorifeltet, mener at utdanningen må vitenskapeliggjøres. Dette forklares f.eks. av Ference Marton (1988 i Mikalsen) [...] *som en forestilling om at man kan utvikle kompetanse for de praktiske handlingene gjennom teoretiske studier av de fenomen som handlingen er rettet mot.* Andre, og av dem ser det ut til være mange fra praksisfeltet, mener derimot at ingen yrkesutøver kan være helt eller nesten helt vitenskapelig fundert. En lærer handler nødvendigvis også ut i fra vaner, tradisjoner, personlige erfaringer, systematiske og/eller allment tilgjengelige kunnskaper.

Saasen tar i denne sammenhengen inn viktige tilleggssynspunkter fra Rolf, som mener at også ferdigheter og holdninger er en del av kunnskapens innhold:

*Dette er kunnskaper det vanligvis refereres til som personlige egenskaper eller ferdigheter knyttet til enkeltindividet. Eksempler på slike egenskaper kan være kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsferdigheter, aktivitetsnivå, initiativtaking, handlingspotensiale, væremåte, moral m.m. Alt dette er egenskaper som vil ha meget stor betydning i den praktiske*



*yrkesutøvelsen. Det er her snakk om egenskaper som man bare i begrenset grad kan tilegne seg i voksen alder. (Berger og Luckmann 1966). Dette er også ferdigheter/egenskaper det fokuseres relativt lite på i høgskolens teoriundervisning.*

## **Flere kjennetegn ved utdanningsinstitusjonenes teoriundervisning**

I det norske utdanningssystemet er den vitenskapsbaserte lærings-tradisjonen mer eller mindre dominerende. Det utdanningsinstitusjonene formidler og så forventer at studentene etter fattig evne i størst mulig grad tilegner seg, er ofte upersonlig, ganske abstrakt – men likevel verbaliserbart. Saasen beskriver (med god hjelp av Rolf) disse institusjonenes teoriundervisning bl.a. slik:

*Høgskoleutdanning innebærer egentlig en rasjonalisering av kunnskapsformidling i og med at formidlingen av kunnskap skjer i et miljø som utelukkende er institusjonalisert for dette formål. Kunnskapsformidlingens miljø blir følgelig ikke anvendingens miljø.*

Kunnskapens tilblivelse skjer følgelig i stor utstrekning på andre arenaer enn der en forutsetter at kunnskapen skal omsettes i praksis.

Vi kan dermed risikere at den formidlete kunnskap kun blir skolekunnskap, en verbal fennisse som ikke blir omsatt i praktiske handlinger (Rolf).

*I den teoretiske delen av undervisningen forventes det ofte at studentene kan forholde seg til spørsmål og problem som de nødvendigvis ikke har konkret erfaring fra, eller bare andrehånds kjennskap til. Ettersom svært mange studenter mangler relevante erfaringer, vil mulighetene til å konkretisere og utvikle en dypere forståelse være begrenset. Det studentene egentlig lærer er snarere å beherske teoretiske og ideologiske diskusjoner, framfor å mestre praktiske situasjoner (Rolf).*

Arild Gulbrandsen (1994) argumenterer i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift sterkt for det han kaller et paradigmeskifte i lærerutdanningen, og sier at [...] *under et teori-paradigme er det i første rekke underviserne i utdanningen som er premissleverandører i prosessen, som formidlere av en bestemt fagkunnskap eller tradisjon.* Bengt Molander (1995) kommenterer

senere Gulbrandsens artikkel, og Gulbrandsen (1996) gir et tilsvarende – men slik jeg ser det, er ikke uenigheten mellom dem spesielt stor. Gulbrandsens oppfatning er faktisk at den praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetene, sett under ett, [...] er preget av holdninger til studentene og et syn på kunnskap og læring som ikke er forenlig med dens formål, nemlig utdanning for praktisk undervisningsvirksomhet. Dette utdyper han nærmere i denne tekstdelen:

*Utdanningen, eller i hvert fall enkelte varianter av den, bygger på rasjonalismens paradigme, med en oppfatning om at praksis kan avledes av teori, og at kunnskap er identisk med språklig artikulerbar kunnskap. Om utdanningen skaper gode lærere, er det snarere på tross av, enn på grunn av utdanningen slik den er. Det som mangler er et helhetssyn på arbeidet som lærer, på studentene og deres ressurser, og på kunnskap og læring med utgangspunkt i en oppfatning om lærerarbeidet essensielt som en praktisk virksomhet. Men dette krever en endret forståelse og praksis innen lærerutdanningsinstitusjonene selv. Analyser av tekster kan ikke erstatte praksis, og alle forsøk på «integrering» av pedagogisk teori, fagdidaktikk og praksis vil måtte mislykkes, om det dreier seg om en subsum[m]ering etter det rådende paradigme.*

Selv om Gulbrandsen mener at [...] veien til bedre skole neppe går gjennom mer teori og praksisformer i lærerutdanningen som erstatter eller reduserer praksis i klasserommet, holder han fast ved at vi trenger teori fordi den som systematisert påstandskunnskap kan gi retninger for praksisen og dessuten bidra til [...] en utdypet refleksjon over praksis. Det tolker jeg både som understreking av at teori og praksis må forstås som et begrepspar, og at dette da blir helt sentralt i en utdanning basert på et praksisparadigme. Gulbrandsen sier da også at det da blir mer fruktbart å skille mellom praksis og teori som en av flere forutsetninger for praksis. I dette ligger det også tydeligvis en oppfatning om at de holdningene studentene blir møtt med og de måtene utdanningen og undervisningen organiseres og drives på, betyr minst like mye eller kanskje mer for utviklingen av studentene til kompetente yrkesutøvere enn den verbalspråklige teorien i utdanningen. Interessant er det også at Gulbrandsen karakteriserer det teori-paradigmet han mener den praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetene stort sett hører inn under ved

en «kultur (I)» kjennetegnet av [...] en oppfatning om at studentene ikke er gode nok til å undervise elever når de startet på utdanningen, og at [...] de derfor må ha en (teoretisk) innføring om undervisning og om skolen og elevene, før de kan «slippes løs» i det å undervise elever. Medarbeiderne i utdanningen, som Gulbrandsen altså har valgt å kalle *undervisere*, mener han dermed også stort sett formidler budskapet *dette er hva du skal lære* til studentene i utdanningen, i hvert fall i den delen i rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning som fortsatt kalles pedagogisk teori.

### **Kjennetegn ved praksisfeltets kunnskap**

Ser vi på praksis som en læringsform, vil mange hevde at læringserfaring er et nøkkelord. Begrepene erfaring og læringserfaring blir definert av en rekke forfattere. Saasen refererer til Flyvbjerg som sier at [...] *erfaring vil si å gjenkjenne likheter fra tidligere opplevde situasjoner*. Allerede Hume (1971, 1993) har en noenlunde lik forståelse av begrepet, og Dale refererer til Tyler, som i sammenhengen, innfører [...] *det sentrale begrepet elevens læringserfaring*. Saasen sier videre:

*Studentene erverver erfaringer gjennom aktive handlinger. Praksis oppleves gjerne som mer krevende enn teoriundervisning (Saasen 1989). I praksisperiodene settes det klare krav til aktivitet og deltakelse. Studentene gjør bredspektrede erfaringer og må bruke mange flere sider ved seg selv, sammenlignet med det som kreves i skolesituasjonen. I praksis gjør studentene egne erfaringer, til forskjell fra de sekundære kunnskaper de tidligere har tilegnet seg via teoretiske studier.*

*Men erfaring i seg selv er ingen garanti for læring. For at læring skal finne sted må erfaringene bearbeides og det må settes ord på dem (Bjerknes og Bjørk 1991). Det ser videre ut som om erfaringene må inngå i en meningssammenheng for at de skal bli til læring. Det virker også som om utviklingen av praktisk kunnskap skjer spesielt gjennom personlig engasjement knyttet til læresituasjonen (Johnsen m.f. 1990).*

*Praktisk kunnskap må altså oppleves og læres gjennom handling, og det er gjennom refleksjon at studenten kan hjelpes til å formulere denne kunnskapen (Jenssen, ref. Bjerknes og Bjørk 1991).*

Gulbrandsen hevder at praksisfeltet i stor grad kjennetegnes ved en «*Kultur (II)*» der en mener at studentene, i hvert fall når de allerede har en fagutdanning, er gode nok til å få prøve seg i praksis før de eventuelt har fått tilegnet seg en god porsjon pedagogisk teori:

*Som en følge av dette starter utdanningen med at studentene sendes ut i klasserommet, og begynner å praktisere og reflektere som lærere. Underviserne tenker og handler ut fra følgende, som også eksplisitt formidles til studentene:*

*(II) Hva kan du lære av dette?*

*Her er det i det mindre grad fastsatt på forhånd hva studentene skal lære. Undervisernes oppgave er essensielt å tilrettelegge en praksis, og å stimulere studentene til å trekke sine egne lærdommer ut fra det de opplever og erfarer der. Hva disse lærdommene blir, er det bare i liten grad mulig å si på forhånd. Men både praksisen og refleksjonene skjer karakteristisk under veiledning av øvingslærere (veiledere), undervisere, og/eller medstudenter.*

*[...]*

*Virksomheten i (II) kjennetegnes ved at studentene straks blir satt til å undervise. Gjennom dette får de vist sin kompetanse, og får med en gang muligheten til å begynne å videreutvikle sin kompetanse. ...*

*[...]*

*I kultur (II) tar en utgangspunkt i deres ressurser, med en grunnleggende tillit at de på egenhånd både kan, og vil lære seg det de ellers behøver å kunne.*

Gulbrandsen mener altså at [...] *den praktisk-pedagogiske utdanningen sett under ett kjennetegnes ved en Kultur (I), mens den i stedet burde vært karakterisert ved en Kultur (II).* Fordi han har som helt klart utgangspunkt for sin forståelse at [...] *All undervisning er først og sist et samspill mellom mennesker,* mener han at det studentene trenger – om en ser ut over utdanningens lisensierende funksjon – først og fremst er [...] *hjelp til å videreutvikle og fin-slipe de allmenne kompetanser de allerede har, for å kunne komme lenger i sin utvikling som lærer(e) enn de ellers ville ha gjort.* Gulbrandsen fortsetter slik:

*Lærerens virkelighet, som lærer, konstitueres først og sist i møtet med elevene. Denne virkeligheten er ytterst kompleks, og mangfoldig. Hvert individ er unikt, i betydningen aldri helt likt noe annet individ. Utviklingen hos et individ starter ved befruktningen, med det genetiske programmet for dette individets utvikling og vekst. Gjennom vekselvirkningen med omgivelsene og utallige møter med andre individer som også er unike, utvikler individet sin særegenhet og sine forutsetninger som menneske i stadig nye møter og situasjoner. Hvem som møter hvem, og hvem som påvirker, og påvirkes av hvem, er i stor grad et tilfeldighetenes spill, som forsterker det unike hos hver enkelt individ.*

*Ved at hvert individ er unikt, blir også enhver relasjon mellom to individer unik. To elever er aldri helt like, to lærere underviser aldri på nøyaktig samme måte, to undervisningstimer forløper aldri helt likt og kan aldri forutsies i alle detaljer på forhånd, to elever (og to lærere) vil aldri ha helt like oppfatninger om faget, om læreren (elevene), og om skolen, osv. Denne kompleksiteten gjør at det ikke kan utvikles noen teori som helt ut kan forutsi hva en lærer vil oppleve eller gjøre i en gitt situasjon.*

*For om det fantes en slik teori, som oppskrifter eller regler for hva læreren skulle gjøre under de og de forutsetninger, måtte det også finnes regler for anvendelse av disse reglene. Og det måtte finnes regler for anvendelse av regler for anvendelse av disse reglene, osv. i det uendelige (se f.eks. Johannessen, 1993, s. 100). Uansett hva som måtte finnes av teorier om praksis, betyr dette at det prinsipielt ikke finnes noen teori (oppskrifter, regler) som «helt ut» forteller hvordan en skal omsette teori i praksis.*

*Dette betyr at læreren aldri vil finne noen teori som helt ut forteller hvordan han eller hun skal forstå og forholde seg til den enkelte elev, den enkelte klasse eller den enkelte kollega. Aristoteles sier det slik: Teori handler om det allmenne. Praksis handler om tingenes individualitet. En konsekvens av dette er at praktisk handling som lærer alltid krever «ytterligere kunnskap», nemlig om den eller de eleven(e), om den situasjonen eller saken, om seg selv som lærer i forhold til de(n) eleven(e) eller de kollegene, osv. Læreren er prinsipielt selv hele tiden i en lærings situasjon, og tilegnelsen av denne «ytterligere kunnskapen» kan*

*bare skje i den konkrete praksis og i de stadige møter mellom mennesker som læreryrket består av.*

*[...]*

*Når den konkrete yrkesutøvelsen som lærer ikke helt ut kan bygge på regler formulert eksplisitt og i ord (påstandskunnskap), må den også bygge på noe annet, og dette «annet» er implisitte kompetanser, dels som skjønn. Med skjønn mener jeg en art helhetsoppfatning (av eleven, undervisningssituasjonen, temaet i undervisningen, relasjonene mellom partene, osv.) som essensielt er kroppslig og «intuitiv/billedlig» i sin natur, og med karakter av ferdighet og fortrolighet. Skjønn uttrykker seg i valg av handlingsalternativer på bakgrunn av fortrolighet og sammenlikning, og er et grunnleggende element i lærerens forutsetninger for praksis (Måseide, 1987, 1988; Gulbrandsen, 1993, s. 123).*

*[...]*

*Kompetanser for praktisk yrkesutøvelse som lærer vil jeg gå ut fra i en vesentlig grad er implisitte kompetanser (taus kunnskap). Hvordan er det da mulig å lære å være lærer? Eller: Hvordan er det mulig å lære å utøve og mestre den konkrete praksis det er å være lærer, og å lære å anvende, eller «formidle» fagkunnskapen (de spesielle kompetansene) i den konkrete undervisningssituasjonen overfor den eller de eleven(e)? ...*

*Å lære å være lærer er bare mulig gjennom å praktisere, og reflektere som lærer.*

*Den viktigste læringsituasjonen for utøvelse og mestring av arbeidet som lærer, ligger altså i selve praksissituasjonen som lærer. Ingen «teori», og ingen annen form for praksis kan erstatte den konkrete praksis ansikt-til-ansikt med elevene i undervisningssituasjonen, og i situasjonen som medarbeider eller kollega. Å lære å være lærer er å utvikle praktisk yrkeskunnskap, eller yrkesrelevante kompetanser som lærer (...). Yrkesrelevante kompetanser inkluderer kompetanse både for praktisering og refleksjon, og «praktisk yrkest teori» (Lauvås og Handal, 1990). Kompetansene må utvikles og videreutvikles på nytt og på nytt, gjennom praksis og refleksjon over praksis, i den virkelighet som yrket innebærer. Å lære å kjenne elevenes perspektiv (...) skjer gjennom handling, i samtale og*

*dialog med elevene. Å lære å være lærer er å være underveis og i stadig bevegelse, både faglig og menneskelig, gjennom hele det yrkesaktive livet.  
[...]*

Gulbrandsen avslutter imidlertid sin påpekning av hvor viktig det er også å ta utgangspunkt i praksisfeltet i forbindelse med all utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis med å si: «Erkjennelsen av at kompetanser eller kunnskaper kan være tause eller implisitte, og at å lære å være lærer må skje gjennom praksis og refleksjon over praksis, kan sies å innebære *et pragmatisk* perspektiv på lærerutdanning.», men «*Teori* som systematisert påstandskunnskap kan antyde retninger for praksis og bidra til en utdypet refleksjon over praksis». Gulbrandsen mener det betyr at [...] *begrepsparet teori og praksis blir [mer] indre sentralt i en utdanning basert på praksisparadigmet, enn i en utdanning basert på teori-paradigmet. Mer fruktbart er det å skille mellom praksis og forutsetninger for praksis. Teori som systematisert påstandskunnskap blir da bare en av flere forutsetninger for praksis.* I dette ligger det hos Gulbrandsen en oppfatning om at [...] *de holdninger underviseren møter studentene med, og måten utdanningen og undervisningen organiseres og drives på, betyr minst like mye eller mer for utviklingen av studentenes kompetanser som lærere, enn det som verbalspråklig formidles av teori i utdanningen.*

Jeg har allerede omtalt Gulbrandsens sterke ønske om et paradigmeskifte, og da et skifte fra teoriparadigmet til praksisparadigmet, faktisk (slik jeg tolker ham) for all utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis. Med et paradigmeskifte forstår Gulbrandsen [...] *et skifte av totaliteten av begreper, definisjoner, standarder osv., eller et skifte av forbilledlige problem-løsninger. Det vil si en radikal endring av det grunnleggende mønster for forståelse og praksis innen angjeldende disiplin.* Gulbrandsen stiller så spørsmålet: «Representerer et skifte fra teori-paradigmet og til praksis-paradigmet for utdanning en slik radikal endring?», og gir samtidig dette svaret:

*Etter min oppfatning, ja og på følgende måte:*

*1. Et paradigmeskifte innebærer en overgang til en mer grunnleggende praksisorientering i utdanningen. Det vil si at utdanningen eksplisitt organiseres og drives ut fra en erkjennelse av at kompetanseutvikling på dette feltet skjer gjennom praksis og refleksjon over praksis. Jo før studentene møter den konkrete virkeligheten i klasserommet, jo bedre. Behandles studentene som kompetente, blir de også kompetente. Det sentrale er utviklingen av et eget erfaringsgrunnlag fra undervisning som en praktisk horisont for utvikling og forståelse, og som ulike former for teori senere kan bidra til å belyse, og utdype nærmere.*

*2. Praksis representerer den grunnleggende helheten i utdanningen. Oppgaven blir å klargjøre og underbygge denne helheten. Det skjer gjennom å belyse både helheten og delene av den, og sammenhengen mellom helhet og del. All virksomhet i utdanningen skjer mot en opplevd praksis som horisont. Undervisernes oppgave er essensielt å bidra med visse rammer eller strukturer for praksis og refleksjon, og å stimulere til utvikling og læring innen disse rammene. Måten utdanningen framstår og drives på er en del av budskapet (...). Utdanningen begrunnes og drøftes på nytt og på nytt, som utdanning, overfor de som gjennomgår den og ellers er berørt av den (Gulbrandsen, 1993, s. 146). I et slikt helhetlig bilde forsvinner oppdelingen i pedagogisk teori (pedagogikk), fagdidaktikk og praksis (praksisopplæring).*

Gulbrandsen avslutter sin tankevekkende artikkel med å stille spørsmålet: *Er det krise i lærerutdanningen?* Jeg deler ikke fullt ut hans oppfatning av situasjonen, i og med at han faktisk svarer et ubetinget ja - og legger til at krisetilstanden har vært [...] *nærmest permanent i flere år.* Men jeg er enig med Gulbrandsen, spesielt ut i fra min lange erfaring som utøvende pedagog, når han hevder: *Flokene er ikke løst, og jeg tror heller ikke de lar seg løse under teori-paradigmet. Muligheten til løsning og til å skape en fruktbar helhet ligger under praksis-paradigmet, i en utvikling av utdanningen på den praktiske yrkesutøvelsens grunn, siden arbeidet som lærer vitterlig er en praktisk virksomhet.*



## NOEN AVSLUTTENDE ORD

Hva har jeg nå lært av dette arbeidet? Og har jeg forstått mønstrene i de mange svarene jeg har funnet på spørsmålene mine? Har jeg, eller de forfatterne jeg har referert til, tatt klar stilling til de oppgitte påstandene?

For det første har jeg en god følelse i forhold til behovet for også denne gangen å kunne få tak i mer og interessant kunnskap – og samtidig også oppleve at dette var nyttig teori, til tross for at det meste av det framstår nettopp som teori.

For det andre føler jeg også at jeg, i det minste har funnet fram noen viktige mønstre – og disse har jeg altså forsøkt å synliggjøre gjennom både titlene på og innholdet i hovedavsnittene mine.

Det tredje avsluttende spørsmålet føler jeg nok sjøl at jeg kan svare ja på, men samtidig vet jeg også at mer tid til å arbeide videre både med de opplistede påstandene og andre aktuelle påstander jeg møter i skjæringsfeltet mellom utdanning i pedagogikk og pedagogisk praksis, mellom teori og praksis også ville gjort godt. Men den tida kommer jo nå etter at essayet er levert til rett tid.

## LITTERATURLISTE

Baune, T. A. 1995. Læreren i vår nye grunnskole: autonom pedagog, offentlig funksjonær, eller lærer av Guds nåde? Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 6

Baune, T. A. 1997-1. Innhogg: Det er leit å gå veien og glemme ærendet. Om pedagogikkfagets skjebne i allmennlærerutdanningen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 1-2

Baune, T. A. 1997-2. Kampen om pedagogikkfaget: En kamp om lærerrollen. Norsk Skoleblad Nr 5

Baune, T. A. 1997-3. Pedagogisk teori - verken trusel eller redningsplanke. Norsk Skoleblad Nr 20

Dale, E. L. 1993. Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Fuglestad, O. L. 1996. Praksis, teori og kunnskap i handling. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2

Gulbrandsen, A. 1994. Paradigmeskifte i lærerutdanningen? Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2

Gulbrandsen, A. 1996. «Paradigmeskifte i lærerutdanningen?» - en utdyping. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2

- Haugaløkken, O. V. 1995. Teori og praksis i faglærerutdanninga. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2
- Hiim, H. Og Hippe, E. 1997. Hvordan kan en utvikle lærerutdanning som tar utgangspunkt i et mangedimensjonalt kunnskaps- og vitenskapsbegrep? Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 1-2
- Hume, D. 1971, 1993. Erkjennelsesteoretiske skrifter. Oslo: Pax Forlag
- Imsen, G. 1997. Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo: Tano Aschehoug
- Kvalbein, I. A. 1996. Farvel til pedagogikken i allmennlærerutdanningen? Bedre Skole Nr 3
- Madsen, E. E. 1997. Sikring av kvalitet i skolen. Leserinnlegg i Aftenposten (høsten 97)
- Michelet, S. 1995. Innbygg. Teori-praksis i lærerutdanninga - muligheter og begrensninger. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2-3
- Mikalsen, Ø. 1992. Taus kunnskap og lærerutdanningen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2
- Molander, B. 1995. Levande kunnskap i praktiken: tillit och kritik. Några kommentarer till Arild Gulbrandsens «Paradigmeskifte i lærerutdanningen?» Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2-3
- Myklebust, T. 1997. Mer om lærerutdanning - fag og pedagogikk. Norsk Skoleblad Nr 20
- Nes, H. Chr. 1997. Har Sanner gjort leksen? Leserinnlegg i Aftenposten (høsten 97)
- Nilssen, F. H. 1995. Høyre vil ha omkamp om lærerutdanningen. Oppslag i Norsk Skoleblad Nr 1
- Opseth, L. 1995. Pedagogene sjaltes ut i forskningspolitikken. Intervju med Gunn Imsen i Norsk Skoleblad Nr 3

- Saasen, R. 1995. Teoretisk utdanning til praktiske yrker. Kan kompetansebehovet ved praktisk yrkesutøvelse dekkes gjennom det høgskolebaserte utdanningssystemet? Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 2-3
- Sand, F. 1997. Lærerens fag er lederskap. Leserinnlegg i Aftenposten (høsten 97)
- Sanner, J. T. 1997. Hvorfor jobber de så lite? Leserinnlegg i Aftenposten (sommeren 97)
- Teigen, H. 1997. Lokalisering av skule - kan nyare forskning gje svar? Kommentar i Gudbrandsdølen Dagningen
- Telhaug, A. O. 1996-1. Levanger-«massakren» og allmennlærerutdanningen. Norsk Skoleblad Nr 24
- Telhaug, A. O. 1996-2. Den gode lærers kompetanse. Profesjonell eller god lærer? Bedre Skole Nr 2
- Telhaug, A. O. 1997-1. Pedagogisk teori - kreftsvulst eller redningsplanke? Norsk Skoleblad Nr 13
- Telhaug, A. O. 1997-2. Lærerutdanning som et veikryss. NOU 1996:22. I historisk og komparativt perspektiv. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr 1-2
- Tungesvis, T. 1997. Lover ny runde om lærerstudiet. Intervju med Jan Tore Sanner i Aftenposten (sommeren 97)
- Åstrali, I. 1997. Kvaliteten var ikke bedre før. Leserinnlegg i Aftenposten (sommeren 97)