

Lærereens yrkeskunnskap og læreren som forsker

En strategi for å forske i læreryrket

Avhandling for Phd-graden ved Roskilde universitetscenter

Innledning	19
Bakgrunnen for prosjektet	19
Problemstillinger	22
Hvordan belyse læreres yrkeskunnskap og profesjonsbasert forskning i læreryrket? Presentasjon av innholdet i rapporten	22
Mål og begrensninger	25
DEL EN	27
En strategi for å kvalifisere lærere til å forske i læreryrket og utvikle læreres profesjonskunnskap	27
Kapittel 1. Presentasjon av et prøveprosjekt om forskerutdanning av lærere, og en strategi for å forske i læreryrket.....	29
Utgangspunkt – en strategi for profesjonsbasert grunnutdanning av lærere	29
Relevansproblemer i lærerutdanningen og i læreryrkets kunnskapsfundament.....	29
Analyse av sentrale elementer og oppgaver i yrkesutøvelsen.....	29
Didaktiske begreper som struktur for refleksjon.....	30
Arbeidsfelt og kompetanseområder i læreryrket.....	31
Foreløpige begrunnelser for lærerutdanningsstrategien.....	32
Et utvidet didaktikkbegrep	32
Didaktisk kompetanse som en kjerne i helhetlig lærerunnskap	32
Utfordringer og spørsmål relatert til lærerutdanningsstrategien	33
Muligheten for å utvikle helhetlig yrkeskunnskap.....	33
Praksisbasert forskning og innholdet i lærerutdanningen	34
Behovet for å utvikle en strategi for å forske i læreryrket og for forskerutdanning av lærere	35
Ulike tolkninger av oppgaver og mandat i lærerutdanning på hovedfagsnivå.....	35
Et aksjonsforskningsprosjekt om forskerutdanning av lærere	37
Problemstillinger	37
Utviklingsplan for aksjonsforskningsprosjektet.....	37
Grunnleggende verdier og muligheten for å lære av praksis	37
Deltakernes forutsetninger	38
Rammefaktorer.....	38
Mål	38
Innhold og læreprosess.....	38
Vurdering – prosessvurdering og produktvurdering	39
Valg av forskningsdesign og undersøkelsesmetoder i aksjonsforskningsprosjektet	40
Utgangspunkt – mål og problemstillinger	40
Hvem som var med i prosjektet.....	40
Dokumentasjonsmateriale: delplaner, logger, samtaler med deltakerne.....	41

Hovedprinsipper for innsamling, tolkning og presentasjon av dokumentasjonsmateriale i aksjonsforskningsprosessen - et kritisk hermeneutisk utgangspunkt	41
Winters hermeneutiske prinsipper for innhenting og tolkning av informasjon	42
Vår rolle som forskere, og presentasjon av utviklingsprosessen	44
Presentasjon av produkter – studentenes hovedoppgaver	45
Gyldighet og pålitelighet.....	46
Generalisering av erfaringer i prosjektet – en strategi for lærerforskning og forskerutdanning av lærere.....	47

Kapittel 2. Utviklingsprosessen mot et profesjonsbasert forskerstudium for lærere	47
Grunnlaget for presentasjon av utviklingsprosessen.....	47
Oppstart av utviklingsprosessen i hovedfagskullet.....	48
Felles diskusjon av forskningsdesignet i hovedfagsprosjektet. Introduksjon av kollegaveiledning	48
Første arbeidsfase	49
Eksempler på praksisbaserte hovedfagsprosjekter. Kollegaveiledning	49
Første arbeidsfase fortsetter.....	50
Profesjonsbaserte mål, forskningseksempler og veiledning	50
Lærernes vurdering underveis i studiet	51
Profesjonsbaserte prosjekter. Krav til deltakelse i et prosessorientert studium	51
Diskusjon av lærernes vurdering. Krav til forkunnskaper i profesjonsbasert lærerforskning	52
Kriterier for vurdering av hovedoppgavene	53
Kommentarer til kriteriene	54
Andre arbeidsfase	55
Profesjonsrelevant innhold. Studentene reflekterer over forskning, læring og arbeid. 55	
Strukturerte samtaler med deltakerne om profesjonell utvikling, praksisbasert forskning og utvikling av profesjonskunnskap	57
Andre arbeidsfase fortsetter.....	62
Forankring og dokumentasjonsansvar i lærerbasert aksjonsforskning. Videre yrkesdidaktisk utvikling av studiet.....	62
Siste arbeidsfase	63
Yrkesdidaktikk – begrepet og læreres yrkeskunnskap. Forholdet mellom forsker og profesjonsutøver i aksjonsforskning.....	63

Kapittel 3. Hva forteller studentenes forskningsoppgaver om læreres yrkeskompetanse og praksisbasert forskning i læreryrket?	66
Introduksjon av forskningsarbeidene som blir presentert	66
Kunnskapsanalyse, læreplanutvikling og utvikling av læremiddel, relatert til yrkesopplæring	67
Analyse av yrkeskunnskap og læreplaner	67
Arbeidsområder og funksjoner i yrkeskompetansen som grunnstruktur i læreplanen. 69	
Utøvelse av profesjonelle oppgaver som grunnlag for valg av målformuleringer og innhold i opplæringen.....	69

Læreplanen som basis for læremiddelutvikling og undervisningsopplegg	70
Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap, og hva forteller det om profesjonsbasert forskning i læreryrket?	71
En undersøkelse av problembasert læring (PBL) som lærings- og undervisningsform	72
Behovet for å knytte skoleundervisningen opp mot yrkesutøvelsen	72
PBL og yrkeskunnskap	72
Læreplanen, PBL og yrkeskompetanse	73
Forsknings- og utviklingsstrategi i PBL- prosjektet	74
Gjennomføringen av PBL- prosjektet	74
Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap, og hva forteller det om profesjonsbasert forskning i læreryrket?	77
Utvikling av et fagdidaktisk opplegg og en "lærerressurs" i samfunnskunnskap	77
Pedagogisk plattform	78
Fagdidaktiske prinsipper for vurdering	79
Innhold og arbeidsmåter i det fagdidaktiske opplegget	79
Konkrete fagdidaktiske eksempler	80
Tilbakemelding fra elevene	81
Lærerens oppsummering	82
Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres yrkeskunnskap, og hva forteller det om å forske i læreryrket?	82
Elevmedvirkning i vurdering	83
Problemstilling og bakgrunn for forskningsarbeidet	83
Analyse av skolens retningslinjer for elevmedvirkning	83
Vurdering i lys av didaktisk teori	84
Grovplan og forskningsdesign	85
Hvordan forløp prosjektet med elevmedvirkning i vurderingen	85
Konklusjon	87
Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap?	88
Hvordan belyser prosjektet det å forske i lærerpraksis?	88
Ledelse og organisasjonsutvikling. Etablering av nettverk mellom skole og arbeidsliv	88
Problemstilling og bakgrunn for forskningsarbeidet	88
Hvorfor etablere nettverk mellom skole og arbeidsliv? Et yrkesdidaktisk perspektiv	88
Hvordan etablere nettverk? Å utvikle en lærende organisasjon gjennom prinsipper fra aksjonsforskning	89
Hvordan forløp utviklingen av nettverket? Sentral forankring og etablering, styringsprinsipper	90
Lokal forankring, etablering og oppstart i skoler og lærebedrifter	91
Arbeidsfasene. Konkrete, prioriterte arbeidsoppgaver	92
Konklusjon	93
Hva slags bidrag gir prosjektet til læreres yrkeskunnskap?	93
Hvordan belyser prosjektet det å forske i lærerpraksis?	94
Skole- og bedriftsutvikling knyttet til verdien om likestilling. Å tilrettelegge for jenter som minoritet i utdanning til tradisjonelle "mannsykker"	94
Bakgrunnen for prosjektet	94
Jenter som minoritet i utdanning og arbeid	95

Tiltakskjede for å legge til rette for jenter som velger utradisjonelt	97
Grovplan for skoleutvikling \ kollegaveiledning med klassestyrere relatert til jenter som minoritet.....	97
Eksempler på hva som skjedde i utviklingsprosessen.....	98
Perspektiver på rollen som lærer, veileder og forsker.....	99
Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres yrkeskunnskap?	100
Hvordan belyser prosjektet å forske i lærerpraksis?	100
Andre forskningsoppgaver med basis i strategien	100

Kapittel 4. Oppsummering av resultater fra hovedfagsprosjektet.

Kjernen i en strategi for utdanning av lærerforskere, og noen

vesentlige aspekter i lærerkunnskap

Hvordan kan utdanning av lærerforskere tilrettelegges?

Å forske i eget arbeid

Aktiv medvirkning

Å strukturere innholdet omkring deltakernes praksisbaserte prosjekter

Kollegaveiledning i grupper

Bruk av eksempler.....

Et overordnet didaktisk perspektiv.....

Organisering og ledelse, og systemperspektiv på utdanningsarbeid.....

Forskningstilnærming, oppgavestruktur, forskningsdesign og – metodikk

Prinsipper for vurdering

Utvikling av lærerprofesjonalitet og kunnskapsbegrepet.....

En definisjon av aksjonsforskning

Hvordan kan man forske i læreryrket gjennom å integrere

undervisning \ tilrettelegging av læreprosesser og forskning?.....

Prosjekter som faller inn under definisjonen av aksjonsforskning

Prosjekter som ikke faller inn under definisjonen av aksjonsforskning.....

Essens i en strategi for aksjonsforskning

Et kritisk hermeneutisk utgangspunkt for innsamling, tolkning og presentasjon av ”data”

Hva slags lærerkunnskap er utviklet på grunnlag av forskningsstrategien?

Diskusjon av prosjekter basert på strategien

Læreplananalyse og -kritikk, læremiddelutvikling og erfaringslæring.....

Opplevelsesbasert undervisning og variert bruk av læremidler

Erfaringslæring, PBL og utplassering i praksis.....

Demokratisk elev- eller deltakermedvirkning og vurdering

Didaktikk, organisasjonsutvikling og systemendring

Å ivareta skolens verdier om likestilling. Etikk, organisasjonsutvikling og systemendring.....

Sammenheng mellom de ulike læreroppgavene, og helhetlig yrkeskunnskap.....

Hva er det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i strategien for å forske i

læreryrket?

Læring som demokratisk samarbeid, og et kritisk sosialt perspektiv på læreres arbeid.....

Refleksjon over praksis som grunnlag for kunnskapsutvikling, relatert til praksisfilosofi

Praksisfilosofi og kritisk filosofi som grunnlag i læreres profesjonskunnskap og forskning i læreryrket	119
DEL TO	121
Ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning \ lærerforskning, med fokus på britisk tradisjon	121
Kapittel fem. Ulike tradisjoner i pedagogisk aksjonsforskning.....	123
Aksjonsforskningstradisjonen i USA	123
Lærerforskningsbevegelsen i Storbritannia.....	124
Deltakende aksjonsforskning i Australia.....	124
Den Nord – Amerikanske lærerforskningsbevegelsen.....	125
Ulikheter i tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning – en kort oversikt over noen viktige dimensjoner	125
Hensikt – å utvikle den enkeltes praksis og å dokumentere profesjonskunnskap?	125
Demokratisering eller verdinøytralitet	126
Hva slags problemstilling, og hva slags undersøkelser?	126
Forholdet til teori og dokumentasjonskrav.....	126
Ulike rammer.....	127
Kunnskapsfilosofisk orientering	127
Kapittel seks. East Anglia – tradisjonen og John Elliott	127
Profesjonskunnskap og aksjonsforskning	127
Teori og praksis	131
Metodisk tilnærming	132
Aksjonsforskning i læreryrket i et politisk perspektiv	134
Elliotts kritikk av Carr og Kemmis’ Habermas - baserte aksjonsforskningsteori.....	136
Oppsummering - behovet for kunnskapsfilosofiske undersøkelser av læreres yrkeskunnskap.....	137
Kapittel sju. Carr og Kemmis’ tilnærming til forskning i læreryrket og utvikling av lærerkunnskap	139
Utdanningsforskningens hensikt – kritisk forståelse og endring av utdanningspraksis	139
Krav til utdanningsteori og teori om utdanningsforskning, og Habermas’ kommunikasjonsteori som et svar på kravene.....	141
Kritikk av instrumentell rasjonalitet, og frigjøring fra forvrengt selvforståelse og hindrende rammer	141
Diskurs og gyldighetskrav.....	142
Kritisk sosialvitenskap som integrering av teori og praksis.....	143
Fem kriterier for kritisk utdanningsvitenskap	144
Kritikk av Carr og Kemmis’ syn på teori om utdanningsforskning.....	145

En kognitivistisk tolkning av kunnskap og endring	145
”Mediasjon mellom teori og praksis” som en verbalspråklig styrt prosess	147
Aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap.....	148
Et dialektisk forhold mellom praksis og teori og mellom individ og samfunn.....	148
Å se utdanningsproblemer i lys av ”system og livsverden”	151
Felles, frigjørende refleksjon og handling, og utdanningsreform	153
Kritikk av Carr og Kemmis’ syn på aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap	155
Kritikk av et dialektisk kunnskapsbegrep	155
En mer holistisk innfallsvinkel.....	156
Viktigheten av å belyse ubalanser mellom system og livsverden	157
Lærerforskning som utdanningsreform	159
Oppsummering – aksjonsforskning som kritikk, og kunnskapsbegrepet ..	160
Kapittel åtte. Peter Reason og Bath – tradisjonen	160
Grunnleggende trekk ved aksjonsforskning	161
Kritikk av eksisterende paradigmer – den moderne verden og verden som tekst.....	161
Mot et nytt paradigme - verden som deltakelse	163
Reason og Bradburys paradigmebegrep og strategien for å forske i læreryrket.....	164
Deltakelsesmetaforen og sentrale kvaliteter i aksjonsforskningsundersøkelser, relatert til vår strategi	167
Mer konkret om Reasons deltakende aksjonsforskningsundersøkelser.....	170
Reasons aksjonsforskningsundersøkelser og vår strategi for å forske i læreryrket.....	173
Behovet for å klargjøre kunnskapsbegrepet	176
Oppsummering – behovet for å undersøke det epistemologiske grunnlaget i pedagogisk aksjonsforskning og læreres yrkeskunnskap	176
Behovet for å klargjøre epistemologiske sammenhenger mellom utdanning og forskning.....	176
Et teknologisk syn på utdanning og forskning i læreryrket	177
Utdanning og forskning i læreryrket som dialogiske prosesser	177
Utdanning og forskning i læreryrket som kritisk medvirkning og systemendring	178
Utdanning og forskning i læreryrket i lys av verden som deltakelse	178
Vår strategi – utdanning og forskning i læreryrket som kritiske didaktiske samarbeidsprosesser og erfaringslæring.....	179
Fokus i del tre – utdanning og forskning i læreryrket i lys av kunnskaps- og erfaringsbegreper i praksisfilosofi og kritisk filosofi	179

DEL TRE	181
Kunnskapsbegrepet og læreres yrkeskunnskap i lys av pragmatisk og kritisk filosofi.	181
Kapittel ni. Lærerens yrkeskunnskap i lys av Janiks praksisfilosofi	183
Nye innfallsvinkler til profesjonskunnskap, med fokus på erfaringslæring og et utvidet kunnskapsbegrep.....	183
Janiks hensikt: Å klargjøre yrkesaktivitetens og praksiskunnskapens epistemologiske grunnvoll	185
Hva er praksis?	185
Hvordan kan man rekonstruere og lære av praksis?	187
Hva er det å lære et begrep?	188
Grunnstrukturer i praktisk logikk.....	190
Sosiale aspekter i praktisk logikk.....	191
Absolutte forutsetninger i praktisk logikk.....	192
Praktiske eksempler og litteratur.....	193
Janiks syn på forskning og utdanning i forhold til yrkeskunnskap.....	193
Hva er praksis og teori i læreryrket ut fra Janiks perspektiv?.....	196
Hvordan kan man tilegne seg lærerkunnskap, og videreutvikle læreres yrkeskunnskap gjennom forskning?.....	198
Kapittel ti. Læreres yrkeskunnskap og Molanders analyser av ”arbeidets kunnskapsteori”	199
Tre innfallsvinkler til studier av yrkeskunnskap	199
Kvalifikasjonsforskningens syn på kunnskap og arbeid	200
Læreres yrkeskunnskap i lys av noen premisser i kvalifikasjonsforskningen	202
Arbeid og kunnskap i lys av den praktiske kunnskapstradisjonen.....	204
Læreres yrkeskunnskap i lys av den praktiske kunnskapstradisjonen	207
Forutsetninger om kunnskap i de ulike tradisjonene.....	209
Forutsetninger om kunnskap i kvalifikasjonsforskningen, relatert til teori om regulering av handling.....	209
Forutsetninger om kunnskap i den praktiske kunnskapstradisjonen.....	210
Læreres yrkeskunnskap i lys av forutsetninger om kunnskap i de to tradisjonene.....	212
Et dilemma i virksomhetsteori, og læreres yrkeskunnskap.....	214
Dialogbasert arbeidslivsforskning og yrkeskunnskap.....	216
Dialogbasert arbeidslivsforskning og læreres yrkeskunnskap	218
Oppsummering av de tre innfallsvinklene til yrkeskunnskap, relatert til lærerkunnskap.....	219
Kapittel elleve. Læreres yrkeskunnskap og Wittgensteins filosofi om språk og erfaring.....	221

Kort introduksjon av temaer hos Wittgenstein, og min tilnærming til presentasjon og tolkning av temaene	221
Noen sentrale begreper hos Wittgenstein.....	224
Kritikk av språk som påpekende innlæring, og introduksjon av spillmetaforen.....	224
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	225
Om regler og eksempler	225
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	227
Å forstå, mening og regel - følgning	228
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	230
Om språk og fornemmelser (følelser)	231
Perspektiv på lærerkunnskap.....	232
Tenkning, forestilling, plan og forventning	233
Perspektiv på lærerkunnskap.....	236
Språk og kontekst.....	237
Perspektiv på lærerkunnskap.....	238
Å ville og mene	239
Perspektiv på lærerkunnskap.....	241
Del to av "Filosofiske undersøkelser".....	241
Helheten i menneskelige språkuttrykk, relatert til fornemmelser, følelser og forestillinger	242
Perspektiv på lærerkunnskap.....	244
Å se og bemerke et aspekt.....	245
Perspektiv på lærerkunnskap.....	247
Å mene og ha til hensikt.....	248
Perspektiv på lærerkunnskap.....	249
Tvil, sikkerhet og ubestemthet	249
Perspektiv på lærerkunnskap.....	252
Wittgenstein og læreres yrkeskunnskap – en oppsummering	253
En alternativ tilnærming til yrkeskunnskap og kritikk av maskinmetaforen	253
En holistisk tilnærming til lærerkunnskap	254
Påstandskunnskap.....	255
Fortrolighetskunnskap og taus kunnskap	256
Teori, empiri og praksis i læreres yrkeskunnskap.....	256
Historier og andre uttrykksformer, og generalisering	257
Erfaringslæringens betydning	258

Kapittel tolv. Heideggers eksistensialfilosofi og læreres yrkeskunnskap	259
Kort introduksjon av Heideggers anliggende, relatert til avvisning av noen tradisjonelle filosofiske antakelser	259
Tilnærming til presentasjon og tolkning av hovedbegreper hos Heidegger	260
Kort introduksjon til begrepet Dasein, væren - i – verden.....	261
Perspektiv på lærerkunnskap.....	262
Metodiske perspektiver hos Heidegger – fenomenologi og hermeneutikk	263
Perspektiv på lærerkunnskap.....	265
Begrepet "verden"	266

Strukturbestemmelse av tingene i verden.....	266
Perspektiv på lærerkunnskap.....	270
Spatialitet.....	272
Perspektiv på lærerkunnskap.....	273
”Hvem” Dasein er. Samvær med andre og ”man” – strukturen.....	274
Perspektiv på lærerkunnskap.....	276
Væren – i. Daseins ”der”	278
Emosjonalitet (befintlighet).....	278
Perspektiv på lærerkunnskap.....	280
Forståelse.....	282
Perspektiv på lærerkunnskap.....	287
Samtale og språk	290
Perspektiv på lærerkunnskap.....	292
Fall.....	293
Perspektiv på lærerkunnskap.....	295
Dasein som omsorg	297
Perspektiv på lærerkunnskap.....	297
Realitet og sannhet	298
Perspektiv på lærerkunnskap.....	300
Daseins egentlige væremåte	302
Perspektiv på lærerkunnskap.....	304
Dasein og historisitet.....	305
Perspektiv på lærerkunnskap.....	307
Læreres yrkeskunnskap og lærerforskning i lys av Heidegger – en oppsummering	308
Noen likheter og ulikheter mellom Heideggers og Wittgensteins pragmatiske utgangspunkt, relatert til lærerforskning	308
Å forske i den daglige lærerverdenens ”hvordan”	310
Erfaringslæring – å være ”der” i følelser, forståelse, samtale og fall.....	313

Kapittel tretten. Habermas’ teori om kommunikativ handling og læreres yrkeskunnskap	316
Hensikten med å presentere og diskutere teorien om kommunikativ handling	316
Kort introduksjon av hovedbegreper i teorien.....	316
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	319
Verdensrelasjoner og rasjonalitet ved ulike handlingstyper	321
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	324
Spørsmål om rasjonalitet og mening i sosialvitenskap	328
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	329
Frakobling av system og livsverden.....	331
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	332
Oppgaver for og aspekter ved kritisk samfunnsteori	334
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	337
Diskursetikk.....	341
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap.....	347

Demokratiprinsippet	351
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap	354
Habermas' kritikk av Gadamer og hermeneutikken	356
Perspektiv på læreres yrkeskunnskap	360
Habermas og læreres yrkeskunnskap – en oppsummering	362
Behovet for kritikk	362
Oppgaver for kritisk utdanningsvitenskap	363
Læring, erfaring og gyldighetskrav	363
Systembegrepet og kolonisering av elever og læreres livsverden.....	364
Konsensusprosesser, praksiskunnskap og kritisk teori	366
Lærerkunnskapens og utdanningsforskningens normative aspekt	366
DEL FIRE	369
En strategi for å forske i læreryrket – kunnskapsfilosofiske prinsipper og praktiske eksempler	369
Innledning – fokus og framgangsmåte i del fire	371
Kapittel fjorten. Forskning i læreryrket sett ut fra Janik og Molanders analyser av praksiskunnskap – metodologiske prinsipper og eksempler.....	372
Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Janiks pragmatiske perspektiv	372
Forskningens hensikt og problemstillinger, relatert til å rekonstruere yrkeskunnskap	372
Refleksjon over konkrete situasjoner og fortellinger med et indre perspektiv	374
Å utvikle profesjonsbegreper gjennom å delta i, videreutvikle og snakke om praktiske oppgaver og deres hensikt	374
Å stille spørsmål ved grunnleggende forutsetninger.....	376
Forskningsresultater: eksempler.....	377
Teori og praksis	379
Oppsummering av metodologiske hovedprinsipper i lærerforskning i lys av Janiks pragmatiske perspektiv	383
Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders kritikk av kvalifikasjonsforskning.....	384
Lærerforskningens og kvalifikasjonsforskningens hensikt, relatert til oppfatning av kunnskap, utdanning og arbeid.....	384
Problemstillinger i lærerforskning sett i relasjon til kvalifikasjonsforskningen	386
Metodiske prinsipper i lærerforskningen relatert til Molanders kritikk av kvalifikasjonsforskningens skille mellom plan og utøvelse.....	387
Resultater av lærerforskningen sett i relasjon til kvalifikasjonsforskningen	390
Teori og praksis i lærerforskning sett i lys av kvalifikasjonsforskning	390
Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders perspektiv på den praktiske kunnskapstradisjonen	391
Den praktiske tradisjonens oppfatning av kunnskap, utdanning og arbeid, relatert til lærerforskningens hensikt	391

Problemstillinger i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen	392
Metoder i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen	392
Resultater av lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen	393
Teori og praksis i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen	393
Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders perspektiv på dialogbasert arbeidslivsforskning	395
Hensikt og problemstillinger i lærerforskning i lys av Molanders syn på den dialogbaserte arbeidslivsforskningens.....	395
Metoder i lærerforskning i lys av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen.....	396
Resultater og dokumentasjon i lærerforskning i lys av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen	399
Teori og praksis i lærerforskning i lys av arbeidslivsforskning	399
Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskning ut fra Janik og Molanders pragmatiske perspektiv	399
Metodologiske hovedprinsipper i lys av kritikk av kvalifikasjonsforskningen	399
Metodologiske hovedprinsipper i lys av kritikk av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen	400
Metodologiske hovedprinsipper sett ut fra analyser av den praktiske kunnskapstradisjonen	401
Kapittel femten. Forskning i læreryrket i lys av Wittgenstein – metodologiske prinsipper og eksempler	402
Forskningens hensikt og problemstillinger - relatert til å utvikle eksempler.....	402
Å studere hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt i kontekster	402
Å undersøke begreper om læreres yrkesutøvelse gjennom eksempler som viser hvordan læreroppgaver blir utført	403
Hva slags eksempler? Metodologiske perspektiver	405
Å uttrykke mangfoldet i læreres og elevers erfaring.....	405
Å vise hvordan læring kan tilrettelegges og hvordan elevene lærer – eksempler som viser læreres og elevers fortrolige erfaring.....	406
Gyldig og pålitelig lærerkunnskap – eksempler som viser skjønnsmessig utøvelse av begreper	411
Eksempelet og antropologiske undersøkelser av lærerpraksis	411
Teori, empiri og praksis i eksempler som viser læreres yrkeskunnskap	412
Resultater av lærerforskningen sett ut fra et Wittgenstein – orientert perspektiv	415
Oppsummering av metodologiske hovedprinsipper i lærerforskning i lys av Wittgenstein	416
Kapittel seksten. Forskning i læreryrket i lys av Heidegger – metodologiske prinsipper og eksempler	417
Forskningens hensikt og problemstillinger fra et eksistensialfilosofisk perspektiv på erfaring og kunnskap	417

Å gjøre tolkninger av yrkesutøvelsen eksplisitt ved å undersøke utfordringer i dagligdags praksis	417
Å klargjøre mening og grunnstrukturer i fenomener som gjelder læreres yrkesutøvelse	420
Å vise engasjert praksis	424
Metodologiske prinsipper relatert til å uttrykke erfaringshelhet i lærerforskningen.....	425
Å uttrykke emosjonalitet og engasjement	425
Å uttrykke praktisk forståelse	429
Å uttrykke mening i et mangfold av språkformer	434
Å uttrykke primær erfaring	438
Forskerrollen i forhold til frihet og ansvar i læreprosesser, og i utøvelsen av læreryrket	441
Gyldighet og avdekking av praksisfenomener	442
Hermeneutisk metode sett ut fra Heideggers perspektiv	444
Teori, praksis og lærerforskningens resultater	445
Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskningen i lys av Heidegger	449

Kapittel sytten. Forskning i læreryrket i lys av Habermas – metodologiske prinsipper og eksempler	450
Forskningens hensikt og problemstillinger, relatert til utdanning som kommunikativ handling.....	450
Felles kritikk og problemstillinger om endring av utdanningspraksis	450
Å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon i utdanningen	451
Å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse og rasjonalitet, og systemkritikk \ læreplankritikk	453
Å fordele makt gjennom fortløpende praktiske diskurser om normative betingelser for læring	455
Metodologiske prinsipper relatert til å utvikle utdanning gjennom kritisk refleksjon.....	456
Å skjelne mellom ulike gyldighetskrav som grunnlag for endring av utdanning	456
Lærerens forskerrolle og gyldighetskravene	460
Å belyse utviklingsprosesser ut fra et livsverden \ system – perspektiv	463
Diskurs- og demokratiprinsippene i lærerforskning.....	470
Teori og praksis, og lærerforskningens resultater	476
Frigjøring, og synliggjøring av makt.....	479
Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskning i lys av Habermas	479

DEL FEM.....	483
Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket – en sammenfatning	483

Kapittel atten. Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket, med perspektiver fra pedagogisk aksjonsforskning, pragmatisk og kritisk filosofi.....	485
Fokus i del fem	485
Metodologiske grunnprinsipper i en strategi for pedagogisk aksjonsforskning.....	486
Forskningens hensikt: å utvikle og dokumentere lærerkunnskap med grunnlag i yrkesutøvelsen	486
Problemstillinger: spørsmål om hvordan sentrale, erfarte utfordringer i læreryrket kan møtes.....	486
Krav til eksempler som viser hvordan – sirkulære, samarbeidende erfaringsprosesser, erfaringsbeskrivelser og begrunnelser for valg	486
Teori og praksis, og forskningens resultater – praktiske eksempler som viser profesjonelle prosesser og begrepsmønstre.....	487
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av East Anglia – tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning	488
Hensikt: å utvikle lærerkunnskap gjennom å integrere undervisning, læreplanutvikling, utvikling av lærerprofesjonen og forskning	488
Problemstillinger som spørsmål om hvordan - snarere enn praktiske hypoteser?	489
Krav til eksempler – å vise hvordan gjennom samarbeidende erfaringsprosesser, snarere enn å dokumentere utprøving av hypoteser	489
Teori og praksis, og forskningens resultater - profesjonelle utviklingsprosesser og eksempler på skjønnsmessig utøvelse	490
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av den australske tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning	490
Hensikt: å utvikle og dokumentere lærerkunnskap - med grunnlag i kritiske utdanningsprosesser	490
Problemstillinger som kritiske spørsmål om hvordan – snarere enn kritiske teoremer?.....	491
Krav til eksempler – å vise hvordan kritisk utdanningsreform kan gjennomføres i samhandlings- og refleksjonsprosesser	491
Teori og praksis, og forskningens resultater - eksempler som viser kritisk handling, bedømmelse og teori, og helhetlig erfaring.....	492
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av Bath – tradisjonen for aksjonsforskning	493
Hensikt: å utvikle lærerkunnskap - med grunnlag i helhetlige, deltakende erfaringsprosesser.....	493
Problemstillinger – felles involvering i spørsmål om hvordan	494
Krav til eksempler - å vise hvordan deltakende, meningsfulle og nyttige prosesser med varige konsekvenser kan gjennomføres, og pluralitet i kunnskapsformer	494
Teori og praksis. Forskningens resultater som uttrykk for helhetlig kunnskap	494
Metodologiske hovedprinsipper i strategien, utdypet i lys av ulike tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning. En oppsummering.....	495
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et pragmatisk kunnskapsbegrep	497

Hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid	497
Å beskrive hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt og utviklet i kontekster	497
Å klargjøre mening og grunnstrukturer i fenomener som gjelder utfordringer i daglig lærerpraksis	498
Krav til eksempler - å uttrykke situasjonsavhengige, mangfoldige og helhetlige erfaringsprosesser.....	500
Å beskrive situasjonsavhengige erfarings- og refleksjonsprosesser som gjelder sentrale utfordringer i læreryrket	500
Å vise hvordan læring kan tilrettelegges – eksempler som viser læreres og elevers mangfoldige, fortrolige erfaring	500
Eksempelet som antropologisk undersøkelse av lærerpraksis	502
Å uttrykke emosjonalitet og engasjement	502
Å uttrykke praktisk forståelse	503
Å uttrykke mening i et mangfold av språkformer	504
Å uttrykke primær erfaring.....	505
Forskerrollen i forhold til frihet og ansvar i læreprosessen og i utøvelsen av læreryrket	505
Hermeneutisk metode – å utvikle sammenhenger og vise faktiske muligheter som lærer	506
Gyldighet og avdekking av praksisfenomener - eksempler som viser skjønnsmessig utøvelse av begreper.....	507
Teori og praksis, og forskningens resultater - paradigmatisk eksempler som viser utøvelse og utvikling i læreryrket.....	508
Paradigmatisk eksempler som integrerer praksis, empiri og teori	508
Eksempler som viser fenomener i dagligdags ”hvordan”	509
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et kritisk kunnskapsbegrep	511
Hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid	511
Å vise eksempler på utdanning som en kritisk prosess.....	511
Å utvikle innhold i forforståtte praktiske begreper	512
Krav til eksempler – å vise muligheter for demokratisk frigjøring fra selvfølgeliggjorte normer og systemtvang	512
Gyldighetskrav og bevisstgjøring på utdanningens normativitet.....	512
Lærerens forskerrolle – å ivareta gyldighetskravene	513
Å forstå og belyse utviklingsprosesser ut fra et system – livsverden – perspektiv	514
Diskurs- og demokratiprinsippet – å ivareta og vise muligheter for demokratisk utvikling	516
Teori og praksis, og lærerforskningens resultater – eksempler som viser kritisk demokratisk utøvelse og utvikling	517
Eksempler som viser kritisk utvikling og praktisering av normer.....	517
Å vise frigjøring fra selvfølgeliggjorte normer, systemtvang og objektivisering.....	518
Læreren som forsker. Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket – en oppsummering.....	519
Prosjektets hovedanliggende	519
Grunnprinsipper i en strategi for pedagogisk aksjonsforskning.....	519

Strategiens relasjon til ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning.....	520
Et eksempel på et lærerforskningsprosjekt.....	521
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien, med grunnlag i et pragmatisk, hermeneutisk kunnskapsbegrep.....	522
<i>Forskningens hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid.....</i>	<i>522</i>
<i>Krav til eksempler – å uttrykke situasjonsavhengige, mangfoldige og helhetlige erfaringsprosesser.....</i>	<i>523</i>
<i>Forskningens resultater – paradigmatisk eksempler som viser utøvelse og utvikling i læreryrket.....</i>	<i>525</i>
Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et kritisk kunnskapsbegrep.....	525
<i>Forskningens hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid.....</i>	<i>525</i>
<i>Krav til eksempler – å vise muligheter for demokratisk frigjøring fra selvfølgeliggjorte normer og systemtvang.....</i>	<i>526</i>
<i>Forskningens resultater – eksempler som viser kritisk demokratisk utøvelse og utvikling av læreroppaver.....</i>	<i>528</i>
Å stimulere til metodologisk relevant lærerforskning.....	529

Epilog. En diskusjon av innenfra - perspektivet i lærerforskningen og forholdet til annen forskning.....	531
Innledning.....	531
Innenfra – perspektivet i strategien og forholdet til annen pedagogisk forskning.....	531
Forskningens hensikt - å vise eksempler på læreres profesjonelle arbeid .	531
Å forholde seg til pedagogisk forskning med andre hensikter.....	532
Kritikk av innenfra - perspektivet.....	533
Innenfra – perspektivet og forholdet til annen pedagogisk forskning i ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning.....	534
East Anglia – tradisjonen.....	534
Utgangspunktet for lærerforskningen – kritikk av et utenfra – perspektiv i pedagogisk forskning.....	534
En kombinasjon av utenfra - og innenfra – perspektiv. Interaktivt samarbeid mellom forskere og lærere.....	535
Mot et innenfra – perspektiv. Lærere som forskere i sin praksis.....	536
Den australske tradisjonen.....	539
Kritikk av lærerforskningen, relatert til innenfra - perspektivet.....	539
Kritisk pedagogisk aksjonsforskning og innenfra \ utenfra - perspektivet.	540
Oppsummering av lærerforskningens innenfra – perspektiv og forholdet til annen forskning.....	541
Et pragmatisk perspektiv på innenfra – utenfra dimensjonen i lærerforskningen, og forholdet til annen forskning.....	542
Lærerforskning som dokumentasjon av profesjonelt mester - arbeid.....	542

Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av Wittgensteins spillmetafor.....	543
Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av Heideggers verkstedmetafor.....	546
Et kritisk perspektiv på innenfra – utenfra – dimensjonen i lærerforskningen, og forholdet til annen forskning	549
Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av teorien om kommunikativ handling.....	549
Innenfra – perspektivet i lys av Habermas’ diskusjon om objektivisering av den andre og forståelse av mening	551
Behovet for å styrke subjektivitet og læring fra eksperter i kritisk aksjonsforskning.....	554
Oppsummering	556
Litteratur.....	557

Innledning

Bakgrunnen for prosjektet

Gjennom mange år som lærerutdanner er jeg blitt stadig mer opptatt av to spørsmål:

Hvordan kan læreres yrkeskunnskap videreutvikles og dokumenteres gjennom profesjonsbasert forskning?

Hva er det kunnskapsfilosofiske fundamentet i læreres yrkeskunnskap?

Bakgrunnen for disse spørsmålene har vært og er fortsatt en tvil om hvorvidt lærere i tilstrekkelig grad utvikler en begynnende yrkeskompetanse i løpet av sin grunnutdanning. Fortsatt gir mange lærerstudenter uttrykk for at de opplever innholdet i studiet som for lite relevant, og for at de ikke føler seg godt nok rustet til jobben som lærer (Jordell 1986, Norgesnettråder (NNR) 2002). I 2003 kom det nye rammeplaner for norsk lærerutdanning hvor det er lagt betydelig vekt på yrkes- eller profesjonsperspektivet. Grunnlaget for de nye nasjonale planene var St. meld. 16 2001 – 2002: ”Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig, krevende, relevant”, som understreket at lærerutdanningen skal være en ”yrkesrettet” utdanning. I regi av Utdannings- og forskningsdepartementet ble det i tilknytning til rammeplanarbeidet nedsatt en egen koordineringsgruppe som hadde som mandat å bidra til å stimulere og sikre yrkesperspektivet i planene. Jeg var leder for denne gruppa (Hiim 2002). De politiske føringene mot en yrkesrettet lærerutdanning var klare. Dette perspektivet fikk støtte i fagmiljøene, og hovedprinsippet om yrkesretting møtte lite protester. Prinsippet var i tråd med resultatene fra en faglig vurdering av norsk lærerutdanning som var blitt gjennomført av det daværende Norgesnettrådet (NNR 2002). Det er dessuten i samsvar med forskningslitteratur fra de seinere årene som peker i retning av at både lærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger bør bli mer yrkes- profesjons- og praksisbasert (Argyris og Smith 1990, Alsvåg 1993, Boud og Solomon 2001, Dreyfus og Dreyfus 1986, Gibbons et. al 2001, Josefson 1991, 1998, Martinsen 1996, Molander 1993, 1997, Schøn 1983, 1988). En omfattende vurdering av norsk allmennlærerutdanning som ble gjennomført i 2006 framhever at praksisforankringen fortsatt bør styrkes (NOKUT 2006).

På tross av både vurderinger og forskningslitteratur som peker i en slik retning, er det fremdeles mye som er uklart på dette feltet. Hva betyr det egentlig å ”yrkesrette” lærerutdanningen? Når man begynner å konkretisere begrepet i forhold til mål, innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningen, blir det klart at det er langt fra entydig. Noe av det første som må komme i fokus er et spørsmål om hva yrkes- eller profesjonskunnskap generelt og læreres yrkeskunnskap spesielt egentlig består i. Spørsmål om profesjons- og praksiskunnskap har vært ganske mye i fokus de siste årene. Det har imidlertid ikke foreløpig fått så veldig store konsekvenser for yrkes- og profesjonsutdanning. Utgangspunktet for utdanningsprogrammer og læreplaner er fortsatt i liten grad systematisk analyse av yrkeskunnskap og kompetansekrav i det yrket eller profesjonen utdanningen kvalifiserer for. I mange profesjonsutdanninger, også lærerutdanningen, styres utdanningsinnholdet for en stor del av tradisjonelle vitenskapsfag og – disipliner med mer og mindre klar relevans for yrket. Problemet er kanskje ekstra stort i de såkalte semi - profesjonene som lærerprofesjonen, sykepleierprofesjonen o.l., dvs. profesjoner som i liten grad har hatt forskning direkte relatert til virksomheten. Problemet gjør seg også i høy grad gjeldende i nyere former for skolebasert yrkesutdanning av fagarbeidere, hvor opplæringen tidligere var basert på mester – lærling-tradisjonen. Det er på mange måter et paradoks at man i utdanninger som kvalifiserer for et yrke eller en profesjon i så liten grad har lagt vekt på hva yrkeskunnskap er, generelt og i det

konkrete yrket eller profesjonen. Jeg vil spissformulere det slik: Lærere i yrkes- og profesjonsutdanning har i stor grad oppfattet det som sin primær oppgave å formidle "sitt" vitenskapsfag til studentene. Kjennskapet til og interessen for hva profesjonens arbeidsfelt og kvalifikasjonsbehov dreier seg om har vært begrenset. Dette poenget kom også fram i Norgesnettrådets vurdering av lærerutdanningen (NNR 2002).

En annen side ved denne problematikken er at læreryrket fortsatt mangler forskning som er direkte relatert til virksomheten. Stenhouse (1975) var en av dem som tidlig påpekte behovet for praksisbasert forskning, utført enten i tett samarbeid mellom universitetsforskere og lærere, eller aller helst av praktiserende lærere selv. Hovedhensikten med denne typen forskning vil være å utvikle og dokumentere kunnskap som handler om lærerens arbeid med å undervise og legge til rette læreprosesser. Resultater fra denne typen forskning vil gi uttrykk for sentral lærerkompetanse, og kan bidra med relevant innhold i grunnutdanning av lærere. Blant annet i Storbritannia og Irland er det de seinere år blitt lagt betydelig vekt på praksisbasert forskning i læreryrket, med utgangspunkt i Stenhouse – tradisjonen. Det er etablert mastergradsstudier og doktorgradsstudier i praksisbasert forskning eller aksjonsforskning i læreryrket, og det finnes en hel del litteratur på feltet. I Norge har det vært liten eller ingen tradisjon for denne typen forskning. Fortsatt er praksisbasert forskning og aksjonsforskning i læreryrket til dels kontroversielt (Elliott 1998, McNiff 2002).

Det er imidlertid mange uavklarte spørsmål som bl.a. er knyttet til denne forskningens grunnleggende kunnskapsfilosofiske forutsetninger og til forholdet mellom aksjonslæring, utviklingsarbeid, aksjonsforskning og profesjonsforskning. Nyere analyser av yrkeskunnskap kan bidra til å kaste lys over disse spørsmålene. Den amerikansk – østerrikske filosofen Allan Janik er blant dem som framhever nødvendigheten av å undersøke den praktiske yrkeskunnskapens epistemologiske grunnvoll og struktur. Dette er en nødvendig forutsetning for å kunne kritisere og forbedre yrkeskunnskap og videreutvikle den gjennom relevant forskning (Janik 1996). Det er et paradoks at norske forskningsmiljøer relatert til læreryrket ikke har vært mer opptatt av praksis- og profesjonsbasert kunnskapsutvikling og forskning og av yrkesperspektivet på det å være lærer. Igjen tror jeg dette har sammenheng med at man har sett det som sin primære oppgave å bidra med forskning og kunnskapsutvikling i forhold til det vitenskapsfaget og den fagdisiplinen man tilhører. Man har i relativt liten grad fokusert direkte på læreres profesjonelle oppgaver og profesjonskunnskap, og på mulighetene for å legge til rette forskerutdanning i samarbeid med lærere. Profesjonsbasert forskning i læreryrket er viktig både for å utvikle selve profesjonen og i forhold til innholdet i lærerutdanningen. Det har etter mitt syn vært lagt altfor lite direkte vekt på yrkesperspektivet og profesjonsbasert forskning i læreres grunn- og videreutdanning. For å øke fokus på dette er det viktig at ansatte i institusjoner som utdanner lærere oppfatter seg nettopp som lærerutdannere, og ikke primært som formidlere og forskere i et vitenskapsfag.

Jeg har i mange år arbeidet med utdanning av lærere i yrkesfag – på grunn- videreutdannings- og hovedfags \ masternivå. Yrkeslærere har sin bakgrunn i mester – lærling- tradisjonen som på mange måter representerer et alternativ i forhold til en akademisk kunnskaps- og læringstradisjon. I den tradisjonelle yrkesutdanningen har en vært opptatt av å lære gjennom arbeid og av yrkesrelevant kunnskap. Begreper som "arbeidsteknikk \ yrkespraksis og yrkesteorier" kan peke i retning av en helhet av teoretisk og praktisk kunnskap, hvor yrkesutøvelsen skaper grunnlaget for helheten. Min kollega Else Hippe og jeg utviklet med forankring i denne tradisjonen en strategi for praksis- og profesjonsbasert lærerutdanning (Hiim og Hippe 1989, 1991, 1993, 2000, 2001). Utgangspunktet er analyse av lærerens virksomhet og yrkesutøvelse, av sentrale arbeidsoppgaver og kvalifikasjons- og

utviklingsbehov. Det legges vekt på at lærerutdanningen skal ha et didaktisk hovedperspektiv, siden lærerens hovedoppgave handler om organisering, tilrettelegging og ledelse av læreprosesser. Didaktikk ble definert som ”praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læringsprosesser” (Hiim og Hippe 1989). Lærerutdanningens overordna mål ble definert som å legge til rette for å utvikle en forskende holdning til undervisningsarbeid, med grunnlag i systematisk refleksjon over og utvikling av lærerens \ lærerstudentens yrkespraksis. Utdanningens innhold og arbeidsmåter ble strukturert omkring praksiserfaringer relatert til sentrale funksjoner i læreryrket.

Med utgangspunkt i denne formen for yrkesbasert grunnutdanning arbeidet vi videre med et prøveprosjekt om praksis- og profesjonsbasert forskning og forskerutdanning av lærere, innenfor rammene av et hovedfag i yrkespedagogikk. Deltakere i dette studiet er primært yrkesfaglærere i videregående skole, men også lærere i høgskolesystemet, enkelte allmennfaglærere og opplæringsansvarlige i arbeidslivet har vært med. I nært samarbeid med deltakerne kom vi fram til noen hovedprinsipper for studiet som kort kan antydes. Utfordringer i yrkesutøvelsen og arbeidsoppgavene som lærer er basis for forskningsarbeidet som blir gjennomført. Både forskningsprosjekter og det forskningsmetodiske og faglige innholdet i studiet blir strukturert omkring utfordringer i deltakernes praktiske profesjonelle virksomhet som lærere. I en profesjonsbasert grunnutdanning er det et hovedanliggende å kvalifisere lærere til å lære av eget arbeid gjennom systematisk refleksjon, vurdering og utvikling. Som en videreføring av dette er et overordna mål på et profesjonsrettet forskningsstudium at deltakerne lærer å forske i sin pedagogiske og faglige virksomhet, ut fra relevante kvalitetskrav til forsknings- og dokumentasjonsprosesser. Læreren som forsker kan dermed bidra til å utvikle relevant profesjonskunnskap ut fra strukturer som er gitt i yrkesutøvelsen og yrkesfunksjoner på ulike nivå (Hiim og Hippe 2001). En slik funksjonsbasert forskning vil kunne bidra til å utvikle relevante begreper og til å utvikle og endre både innholdet i læreres profesjonelle oppgaver og mer overordna rammebetingelser. Den vil også kunne bidra med relevant kunnskapsinnhold og forskningslitteratur i grunnutdanningen. Grunnlaget for å utføre forskningsarbeidet må da være sentrale lærerkvalifikasjoner og profesjonell erfaring. Det er nærmest en forutsetning at forskeren er i arbeid som lærer eller sekundært at hun har tilgang til praksisfeltet. Av den grunn har vi sett det som en forutsetning at denne typen profesjonsbasert forskerutdanning foregår som deltidstudium.

Dette prøveprosjektet resulterte i en begynnende strategi for profesjonsbasert forskning og forskerutdanning av lærere (Hiim og Hippe 2000, 2001). Prosjektet er blitt videreutviklet i flere nye hovedfagskull, og bygger etter hvert stadig mer systematisk på perspektiver fra pedagogisk \ didaktisk aksjonsforskning, praksisfilosofi og til dels kritisk filosofi (Hiim 2003, 2006). Lærere som har deltatt i studiet gir uttrykk for at de opplever praksisbasert forskning som svært meningsfylt. Det er blitt gjennomført spennende forskningsarbeider som har hatt stor betydning for den enkelte lærerens egen profesjonelle utvikling, for skolemiljøer og for lærerprofesjonen i forhold til den aktuelle faglige konteksten. Arbeidet har imidlertid også støtt på betydelige problemer. Det er relativt få høgskolelærere som har erfaring og kompetanse i forhold til profesjonsbasert lærerforskning. Etter hvert som flere studenter ønsker å gjennomføre denne typen forskning har det blitt en utfordring å skaffe kvalifiserte veiledere og lærere. Det har også i noen grad vært et problem at det finnes lite litteratur om feltet på norsk. Profesjonsbasert lærerforskning og aksjonsforskning i læreryrket er dessuten dels kontroversielt i Norge, og det har vært vanskelig å skaffe ressurser til å dokumentere erfaringer fra prosjektet. Interessen for denne typen forskning er imidlertid økende, og det er interessante metodologiske perspektiver knyttet til bl.a. prosessorientert skriving (Hoel 2007).

Problemstillinger

Erfaringene så langt er svært interessante, men peker også i retning av mange spørsmål. Hovedproblemstillingen i dette prosjektet er følgende:

Beskrivelse og analyse av en strategi for å forske i læreryrket, med utgangspunkt i perspektiver fra pedagogisk aksjonsforskning, pragmatisk filosofi og kritisk filosofi

Profesjonsbasert utdanning og forskning i læreryrket må nødvendigvis bygge på en kunnskapsfilosofisk analyse av praksiskunnskap relatert til læreres yrkeskunnskap, slik Janik er inne på. I litteratur om praksisbasert forskning og aksjonsforskning i læreryrket er det kunnskapsfilosofiske perspektivet ikke uten videre så klart i fokus. Jeg mener det er behov for å belyse følgende to spørsmål, som står i nær sammenheng med hverandre:

Hvordan kan læreres yrkeskunnskap videreutvikles og komme til uttrykk gjennom profesjonsbasert forskning?

Hva er det kunnskapsfilosofiske fundamentet i læreres yrkeskunnskap, sett i lys av pragmatisk og kritisk filosofi, og hvilken sammenheng kan det være mellom dette fundamentet og profesjonsbasert forskning?

Det første spørsmålet forutsetter at en viktig hensikt med praksisbasert forskning og aksjonsforskning utført av lærere er å utvikle læreres yrkeskunnskap, både for den enkelte og for selve profesjonen. Denne forutsetningen er ikke uten videre direkte og eksplisitt gitt i litteratur om praksisbasert forskning og aksjonsforskning i læreryrket. Læreren praksis blir for det første ikke nødvendigvis satt inn i et profesjons- og yrkesperspektiv. Andre perspektiver og hensikter med lærerforskning som aksjonsforskning blir iblant satt mer i fokus, for eksempel sosial endring, utvikling og læring for de som er med i et aksjonsforskningsprosjekt. Dette er vesentlige sider ved forskningen, men jeg mener det er nødvendig å fokusere mer på selve yrkes- og profesjonsperspektivet i praksisbasert forskning og aksjonsforskning utført av lærere, og på hvordan denne typen forskning kan bidra til å utvikle profesjonskunnskap. Det vil bl.a. være interessant å belyse hva slags krav det er relevant å stille til forskningsmessig gjennomføring og dokumentasjon med tanke på å utvikle profesjonskunnskap, og hvordan profesjonskunnskap kan komme til uttrykk i en forskningssammenheng. Det andre spørsmålet har nær sammenheng med det første. Hvis hensikten med praksisbasert forskning er å utvikle læreres yrkeskunnskap, er det behov for å klargjøre hva praktisk kunnskap sett i forhold til læreryrket betyr. En kunnskapsfilosofisk analyse av praksiskunnskap og av læreres yrkeskunnskap som en form for praksiskunnskap framtrer som vesentlig. En hovedhensikt med en slik analyse vil være å klargjøre relevante krav til kunnskapsutvikling og forskning ytterligere. Pragmatisk og dels også kritisk filosofi har vært spesielt opptatt av spørsmål om hva praktisk kunnskap innebærer (Janik 1996).

Hvordan belyse læreres yrkeskunnskap og profesjonsbasert forskning i læreryrket? Presentasjon av innholdet i rapporten

Spørsmål om læreren yrkeskunnskap, profesjonsbasert forskning i læreryrket og forskerutdanning av lærere vil først bli belyst med utgangspunkt i erfaringer fra det nevnte prøveprosjektet og strategien som en form for eksempel. Dette eksempelet skaper et grunnlag for videre dialog mellom praktisk erfaring og mer generelle teoretiske perspektiver (Flyvbjerg 1993, Winter 1989). Litteratur og generelle teoretiske begreper skal gjennom rapporten forholde seg til praktiske utfordringer og erfaringer som gjelder lærerforskning og

forskerutdanning, slik dette blir beskrevet i starten. Praktiske erfaringer og oppgaver vil bli diskutert ut fra nye innfallsvinkler underveis, alt etter hvilke perspektiver som er i fokus. En viss gjentakelse vil bli nødvendig for å belyse fenomener fra ulike vinkler og oppnå forståelsesdybde. Hensikten er å utvikle en stadig dypere praksisbasert analyse og forståelse av oppgaver som gjelder lærerforskning og forskerutdanning av lærere, og av læreres yrkeskunnskap.

Rapporten består av fem hoveddeler. Del en i rapporten, som utgjøres av de fire første kapitlene, omhandler en relativt konkret beskrivelse av det nevnte prøveprosjektet og av forskningsstrategien. Grunnlaget for en strategi for profesjonsbasert forskning og forskerutdanning av lærere ble utviklet gjennom en form for aksjonsforskningsprosjekt i tett samarbeid mellom lærere og studenter i et hovedfagskull. Basis for dette arbeidet var et felles ønske om å arbeide med forskningstilnæringer og studieinnhold som var mest mulig relevant i forhold til deltakernes profesjonelle virksomhet som lærere. Vi som hovedfagslærere forsket på vår pedagogiske og faglige praksis sammen med studentene, mens de samtidig forsket på sin pedagogiske og faglige praksis som lærere i samarbeid med sine elever og kolleger. Resultater fra forskningsrapporten fra dette prosjektet ble grunnlag for en bok om yrkes- og profesjonsutdanning, "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere" (Hiim og Hippe 2000, 2001). Rapporten og boka utgjør noe av min basis for videre undersøkelser av læreres yrkeskunnskap og forskning i læreryrket, og del en i dette prosjektet er for en stor del basert på forskningsrapporten fra 2000.

Jeg vil i kapittel en presentere noe av tenkningen bak hovedfagsprosjektet og hvordan det ble planlagt som et aksjonsforskningsprosjekt. Kapittel to beskriver hvordan hovedfaget ble gjennomført som en forskerutdanning av profesjonelle lærere, hvor en primær hensikt var å utvikle profesjonskunnskap. Undervisnings- og læringsprosessen i det aktuelle hovedfagskullet blir relativt detaljert beskrevet, og det blir lagt vekt på å få fram studentenes opplevelser og vurderinger av utdanningen. Kapittel tre viser eksempler på studentenes forskningsarbeid basert på materiale i deres forskningsrapporter, dvs. eksempler på forskningsbasert lærerkunnskap. Kapittel fire oppsummerer hvordan erfaringene fra aksjonsforskningsprosjektet har ført til en mer generell strategi for praksisbasert forskning i læreryrket og for forskerutdanning av lærere. Strategiens forankring i et praksisfilosofisk og dels i et kritisk filosofisk grunnlag blir antydnet.

Del to handler om ulike tilnæringer til lærerforskning (educational action research), og setter vår strategi inn i en større lærerforskningssammenheng. Først gis det i kapittel fem en generell oversikt over forskjellige innfallsvinkler til pedagogisk aksjonsforskning, med fokus på ulike oppfatninger av kunnskapsbegrepet og metodologisk grunnlag. Det blir deretter fokusert på tre retninger knyttet til den britiske tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning. Kapittel seks handler om East Anglia – tradisjonen, som har hatt stor betydning i utviklingen av vår tilnærming (Stenhouse 1975, Elliott 1998). Lærerforskning ses her i nær sammenheng med prosessorientert didaktikk og læreplanutvikling. Kapittel sju beskriver den australske tradisjonen, som kan oppfattes som en kritisk "avlegger" av East Anglia – tilnærmingen (Carr og Kemmis 1986, Kemmis 2002). Carr og Kemmis bygger på Habermas' teori om kommunikativ handling, og ser lærerforskning som systematisk kritikk og endring av utdanningens innhold og betingelser. Bath – tradisjonen, som er opptatt både av lærerforskning og av praktikerforskning mer generelt, blir beskrevet i kapittel åtte. Det legges her eksplisitt vekt på en utvidelse av kunnskapsbegrepet på en måte som er av stor interesse i forhold til vår strategi. Disse retningene er på forskjellige måter influert av pragmatisk og

kritisk kunnskapsfilosofi, og peker mot et behov for refortolkning og utvidelse av kunnskapsbegrepet, relatert til lærerkunnskap og praktisk profesjonskunnskap generelt.

Del tre omhandler en kunnskapsfilosofisk undersøkelse av grunnlaget for læreres yrkeskunnskap som en form for praksiskunnskap. Lærers yrkeskunnskap og lærerforskning, relatert til vår strategi, blir belyst ut fra praksisfilosofi og kritisk filosofi. Praksiskunnskap og læreres yrkeskunnskap som en type praksiskunnskap blir undersøkt gjennom analyser av Wittgensteins filosofi om språk og erfaring, Heideggers eksistensialfilosofi og Habermas' teori om rasjonalitet og kommunikasjon. Alle disse tre filosofene framstår som sentrale i litteratur om yrkeskunnskap så vel som i litteratur om praksisbasert forskning \ profesjonsforskning \ aksjonsforskning (Elliott 1998, Dreyfus og Dreyfus 1986, Janik 1996, McNiff og Whitehead 2006, Molander 1997, Schön 1980, 1988).

I kapittel ni blir læreres yrkeskunnskap og lærerbasert forskning sett i lys av Janiks praksisfilosofi. Janiks filosofiske undersøkelser har som uttalt hensikt å klargjøre yrkesaktivitetens og den praktiske yrkeskunnskapens epistemologiske grunnvoll og struktur (Janik 1996). Hans analyser er sterkt inspirert av Wittgenstein og dels også Heidegger. De kan dermed fungere som en inngangsport til videre undersøkelser av det kunnskapsfilosofiske fundamentet for læreres yrkeskunnskap relatert til Wittgenstein og Heidegger, samtidig som de i seg selv er av interesse.

I kapittel ti blir læreres yrkeskunnskap sett i forhold til den svenske filosofen Molanders undersøkelser av "arbeidets kunnskapsteori". Molander sammenlikner tre innfallsvinkler til arbeid og yrkeskunnskap: tradisjonell kvalifikasjonsforskning med tilknytning til virksomhetsteori, en pragmatisk, hermeneutisk tilnærming med tilknytning til Wittgensteins og dels også Heideggers filosofi, og dialogbasert arbeidslivsforskning \ aksjonsforskning med tilknytning til Habermas' kommunikasjonsteori. Selv står han nærmest en pragmatisk kunnskapstradisjon og Wittgenstein. Molanders sammenlikning av de tre innfallsvinklene gir interessante perspektiver på læreres yrkeskunnskap og lærerbasert forskning, samtidig som også de kan fungere som en inngang til videre kunnskapsfilosofiske undersøkelser relatert til Wittgenstein og Habermas.

I kapittel elleve blir læreres yrkeskunnskap sett i forhold til Wittgensteins filosofi om språk og erfaring. Kapitlet inneholder en presentasjon og tolkning av noen sentrale begreper hos Wittgenstein, basert på verket "Filosofiske undersøkelser". Et viktig anliggende er å se hvordan et utvidet kunnskapsbegrep kan finne et vesentlig og nødvendig grunnlag i Wittgensteins filosofi, og hvordan dette kan peke mot muligheter for pragmatiske forskningstilnærminger og metodologi, og mot alternative kunnskapsuttrykk, relatert til forskning i læreryrket.

I kapittel tolv blir læreres yrkeskunnskap sett i lys av en undersøkelse av hovedbegreper i Heideggers filosofi. Grunnlaget for undersøkelsen er Heideggers verk "Væren og tid", samt Dreyfus' (1991) tolkning som er presentert i boka "Being – in – the – World". Også her er et hovedanliggende å synliggjøre et fundament for praktisk yrkeskunnskap og et utvidet kunnskapsbegrep. Dette kan igjen gi et viktig grunnlag i forhold til praksisbasert forskning, utvikling av læreres yrkeskunnskap og forskningsmetodologi.

Kapittel tretten handler om en undersøkelse av noen sentrale begreper i Habermas' teori om kommunikativ handling, relatert til ulike rasjonalitetsformer og gyldighetskrav, forholdet

mellom livsverden og system og demokratiprinsippet. Læreres yrkeskunnskap og praksisbasert lærerforskning blir belyst gjennom disse begrepene, som også er sentrale i bl.a. Carr og Kemmis' (1986) tilnærming til lærerforskning.

Del fire omhandler metodologiske prinsipper i lærerforskning relatert til vår strategi, knyttet til spørsmål om forskningens hensikt, problemstillinger og metoder, teori, empiri og praksis og presentasjon av forskningsresultater. Grunnlaget er den kunnskapsfilosofiske analysen i del tre. Det blir i del fire lagt vekt på å utdype eksempler fra prosjektene som er omtalt i del en relatert til ulike metodologiske hovedprinsipper, med henblikk på å synliggjøre mulig konkret meningsinnhold i prinsippene. En hovedhensikt er å klargjøre mer konkret hvordan lærerforskning metodologisk sett kan gjennomføres og forstås, og hvordan den kan bidra til å utvikle profesjonskunnskap. Eksempelene skal dessuten bidra til ytterligere å framheve sammenhenger mellom syn på kunnskap, forskning, utdanning, undervisning og læring.

I kapittel fjorten vil jeg presentere metodologiske prinsipper og eksempler på lærerforskning ut fra analysene av Janik og Molanders tolkninger av praksiskunnskap. Begge er opptatt av at forskning som har til hensikt å undersøke og utvikle yrkeskunnskap må ha grunnlag i yrkeskunnskapens epistemologiske fundament og struktur, og bidrar med interessante forskningsmessige prinsipper. Kapittel femten handler om metodologiske prinsipper og eksempler på lærerforskning i lys av Wittgensteins erfaringsbegreper. Et hovedprinsipp gjelder eksempelets betydning i forskningen. I kapittel seksten blir prinsipper og eksempler på lærerforskning sett ut fra analysene av Heideggers eksistensialfilosofiske perspektiv på erfaring og kunnskap. Et hovedprinsipp gjelder å uttrykke helhetlig erfaring i forskningen. Kapittel sytten handler om metodologiske prinsipper og eksempler på pedagogisk aksjonsforskning sett i lys av Habermas' teori om kommunikativ handling. Her er et av hovedprinsippene kritikk og kunnskapsutvikling gjennom demokratisk medvirkning.

I det siste kapitlet, som utgjør del fem, blir det gitt en sammenfatning av metodologiske prinsipper i en strategi for å forske i læreryrket, basert på undersøkelsene i kapitlene foran. Det skal oppsummeres hva slags grunnlag forskning og kunnskapsutvikling i lærerprofesjonen kan ha i en epistemologisk analyse av læreres yrkeskunnskap. Sammenhenger mellom tolkninger av læreres profesjonskunnskap og tolkninger av utdanning, undervisning og læring blir fokusert. Det blir lagt vekt på å oppsummere hvordan pragmatiske og kritiske tolkninger av kunnskap og erkjennelse kan ha sammenheng med oppfatninger av forskningens hensikt, problemstillinger, metodiske prinsipper og resultater. En vesentlig hensikt med del fem er å klargjøre og oppsummere en metodologisk utdyping og videreutvikling av strategien for å forske i læreryrket, i lys av perspektivene fra pragmatisk og kritisk filosofi. De metodologiske prinsippene i strategien skal også ses i sammenheng med hovedprinsipper i de ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning som er omtalt i del to. Et hovedanliggende i den siste delen er å sammenfatte mulige metodologiske hovedprinsipper i en strategi for pedagogisk aksjonsforskning.

Mål og begrensninger

Jeg vil avslutte innledningen med å si noe om mål og begrensninger i det arbeidet som her blir presentert. Det er for det første lagt stor vekt på de kunnskapsfilosofiske delene i prosjektet, fordi jeg mener at undersøkelser av det epistemologiske grunnlaget for læreres praktiske yrkeskunnskap og for praksisbasert kunnskapsutvikling og forskning er helt nødvendig for å forstå hva denne form for kunnskap og forskning dreier seg om. Å klargjøre kunnskapsfilosofisk grunnlag for praktisk lærerkunnskap og lærerforskning er et hovedmål med prosjektet. Jeg vil også understreke at spørsmål som gjelder læreres yrkeskunnskap og

praksisbasert lærerforskning blir sett i forhold til erfaringer med et konkret prosjekt, som bidro til å utvikle en strategi for denne typen forskning og forskerutdanning (Hiim og Hippe 2000). Analysene vil nødvendigvis bære preg av denne konteksten. Andre mulige innfallsvinkler kan utvikles med grunnlag i erfaring fra andre sammenhenger. Resultatene må forstås som mulige tolkningsrammer og eksempler som forhåpentligvis kan bidra til å skape innsikt og inspirere. Strategien for praksisbasert lærerforskning og forskerutdanning er å oppfatte som en mulig strategi blant andre tilnærminger. Hensikten er å skape en systematisk forståelsesramme og en hjelp til struktur i denne typen forskning, ikke å utvikle en fastlåst struktur. Både strategien og analysene av læreres yrkeskunnskap er ment som et forhåpentligvis fornuftig og fruktbart bidrag på dette omfattende feltet, ikke som et entydig og endelig bidrag. Sett i et slikt perspektiv mener jeg perspektiver fra dette prosjektet kan være av interesse for lærerutdannere og lærere.

Erfaringene i dette prosjektet er gjort i tilknytning til et hovedfag for yrkesfaglærere. Fokuset blir imidlertid her rettet mest mot funksjoner og arbeidsoppgaver som er felles ved det å være lærer, enten man underviser i allmennutdanning eller i yrkesutdanning. Dette kan medføre en viss fare for at begrepene om lærervirksomheten tømmes for substans, særlig når det gjelder yrkes- og fagdidaktiske aspekter ved lærerens arbeid, som er svært vesentlige. Samtidig mener jeg det er gjort erfaringer i prosjektet som har stor relevans for alle lærere uansett skoleslag og fag, og som det er viktig å få fram på en måte som gjør det mulig for andre lærere og lærerutdannere å kjenne seg igjen.

Avhandlingen er omfattende, og det er derfor lagt særlig vekt på en klar struktur. De fem hoveddelene kan, selv om de henger nøye sammen, også leses som relativt selvstendige deler.

DEL EN

En strategi for å kvalifisere lærere til å forske i læreryrket og utvikle læreres profesjonskunnskap

Kapittel 1. Presentasjon av et prøveprosjekt om forskerutdanning av lærere, og en strategi for å forske i læreryrket

Utgangspunkt – en strategi for profesjonsbasert grunnutdanning av lærere

Relevansproblemer i lærerutdanningen og i læreryrkets kunnskapsfundament

Strategien for lærerforskning og forskerutdanning av lærere bygger på erfaringer med en strategi for profesjonsbasert grunnutdanning av lærere, som det derfor er nødvendig å si noe om (Hippe 1985, Hiim og Hippe 1989, 1991, 1993). Den er utviklet i tilknytning til praktisk – pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. Det betyr bl.a. at studentene er ferdige med den faglige delen av utdanningen, og at pedagogikk og didaktikk er i fokus. Hovedprinsippene er likevel relevante i forhold til andre typer lærerutdanning. Utgangspunktet for grunnutdanningsstrategien er problemer og utfordringer knyttet til mangel på relevans og splittelse mellom praksis og teori i lærerutdanningen og i læreryrkets kunnskapsfundament (Jordell 1986, NNR 2002). Som lærerutdannere opplevde vi mange eksempler på ”pensum” som er fragmentert og uklart relatert til lærervirksomheten. Lærerstudentenes forsøk på å ”oversette” f.eks. psykologiske teorier til pedagogisk praksis virker ofte hjelpeløse og overfladiske. Få praktiserende lærere beskriver og begrunner sin virksomhet ut fra tradisjonelle pedagogiske teorier og teoretiske begrep de lærte i utdanningen. Mange lærerstudenter gir uttrykk for at utdanningen er for lite relevant. Disse problemene er forøvrig noe av bakgrunnen for at man i de nasjonale rammeplanene fra 2003 har lagt vekt på det som er blitt kalt ”yrkesretting”, som langt på vei er i tråd med prinsipper i lærerutdanningsstrategien (NOKUT 2006, St. meld. 16 2001 \ 2002, NNR 2002).

Analyse av sentrale elementer og oppgaver i yrkesutøvelsen

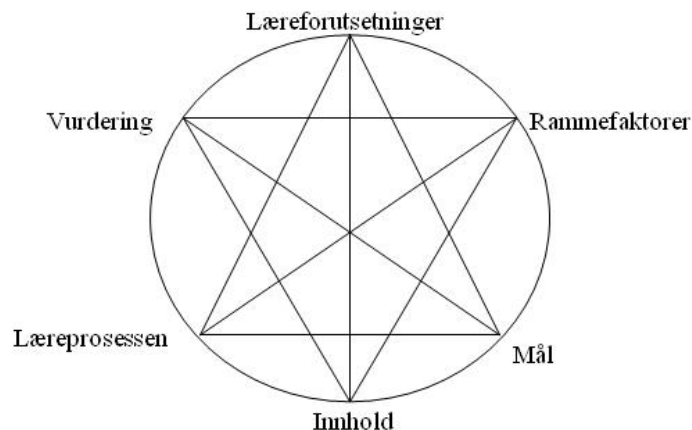
Spørsmålet disse utfordringene fikk min kollega Else Hippe og meg til å stille, var: Hvordan er det mulig å utvikle en strategi for lærerutdanning som i større grad ivaretar behovet for yrkesrelevant kunnskap? Hvordan kan det legges til rette for at studentene utvikler en begynnende funksjonell lærerkompetanse? (Hiim og Hippe 1989, 1991). Vår praksis var yrkesfaglærerutdanning hvor tradisjonene er noe annerledes enn i utdanning av allmennlærere, mer preget av mester \ lærling- tradisjonen. Med erfaringer herfra som ballast utviklet vi en strategi hvor noe av kjernen var å bygge på en grunnleggende analyse av hva læreren faktisk gjør i jobben sin og hva hun trenger å kunne for å ivareta profesjonsutøvelsen på en god måte. Fundamentet for innholdet i utdanningen er en analyse av hva de mest sentrale elementene i yrkesutøvelsen består i og hvilken kompetanse eller kunnskap i vid forstand som er relevant i denne forbindelse. Det er yrkesutøvelsen og arbeidsoppgavene som legger det primære fundamentet for innholdet i utdanningen, snarere enn gitte vitenskapsfag, vitenskapsdisipliner og teorier (Studieplan for praktisk – pedagogisk utdanning, SYH 1989). Den primære hensikten med utdanningen anses som å kvalifisere lærere for å utøve sitt arbeid, snarere enn å formidle f.eks. pedagogikk eller matematikk og fysikk som vitenskapsfag. Det som tas opp av tradisjonelle vitenskapsdisipliner skal ha tydelig, opplevd relevans for yrkesutøvelsen som lærer. Didaktikk utgjør et svært viktig innhold i utdanningen, og er definert som: ”Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læringsprosesser” (Hiim og Hippe 1989). Didaktikk er med andre ord definert som en praktisk profesjonell prosess som innebærer teoretisk forståelse, begreper og begrunnelser, ikke som et gitt teoretisk innhold (Gundem 1998). Didaktikk er dermed også uløselig knyttet til yrkes- og fagdidaktisk virksomhet og fagkompetanse.

Videre tolkning og konkretisering av lærerens yrkesoppgaver skjer i samarbeid mellom fag- og pedagogikklærere, praksisveiledere og deltakere i studiet, men blir dels strukturert omkring følgende: Læreplananalyse og - implementering relatert til bl.a. den aktuelle utdanningens samfunnsoppgaver, mandat og faglige innhold, konkret undervisning i klasserom, på skoleverksteder, i bedrifter mm., arbeid i skole \ læringsorganisasjonen, utviklingsarbeid og etiske utfordringer. Denne funksjonsbaserte og didaktiske forståelsen av lærerens yrkeskunnskap medfører at innholdet og læreprosessen i lærerutdanningen blir strukturert omkring en helhet av sammenhengende yrkesoppgaver og deloppgaver, med utgangspunkt i sentrale arbeidsfelt for lærere (Hiim og Hippe 2001). Det blir lagt vekt på begreps- og teoriutvikling med grunnlag i erfaringer med og systematisk refleksjon over de ulike arbeidsoppgavene, som en form for yrkest teori. Studiearbeidet og innholdet i studiet blir strukturert omkring ulike former for praksis eller yrkeserfaring som lærer, relatert til for eksempel undervisningsøvelser, praksisutplassering med stor vekt på kvalifisert veiledning, prosjekter med utgangspunkt i erfaringer og problemstillinger fra praksis, og oppgaver i løpende yrkespraksis for studenter som tar studiet på deltid. Refleksjon over eget arbeid og aksjonsbasert læring spiller en hovedrolle (Revans 1982, Schön 1983, 1988, Stenhouse 1975). Et hovedmål med denne formen for lærerutdanning er at studentene utvikler en forskerholdning til sin praksis og at de lærer å lære av eget arbeid gjennom systematisk refleksjon og vurdering (Hiim og Hippe 1989, 1991, 1997).

Didaktiske begreper som struktur for refleksjon

Didaktiske begreper og en modell for didaktisk relasjonsanalyse fungerer som en sentral struktur for refleksjonen, og vektlegges som en viktig del av innholdet i studiet (Hiim og Hippe 1989, 1993). Lærerstudenten stimuleres til å analysere konkrete, erfarte undervisnings- og læringssituasjoner ut fra didaktiske kategorier og spørsmål som f.eks.:

Hva er elevenes *læreforutsetninger* i denne situasjonen? Hvordan ser elevene selv på dette? Hva er de mest sentrale *rammebetingelsene* for denne undervisnings- og læringsprosessen? Hva er hensikten eller *målet* med læringen? For hvem? Bestemt av hvem? Hvilket faglig og sosialt *innhold* dreier læringen seg om? Hvordan står det i forhold til læreforutsetningene, rammene og målene? Hvem velger innholdet? Ut fra hvilke prinsipper? Hvordan foregår *læreprosessen*? Hvilke arbeidsmåter blir brukt, hvordan? Hvordan blir læring og undervisning \ veiledning *vurdert* underveis og til slutt? Osv. I fortsettelsen blir det viktig å lære mer om de ulike elevenes læreforutsetninger og relatere dette til nye konkrete situasjoner, mer om ulike faglige og sosiale mål og målsettingsprosesser, om ulike faglige arbeids- og vurderingsmåter og prinsipper, mer om faglig innhold osv. Litteratur og teori relatert til dette kan være utfordrende og avansert, men et hovedpoeng er meget systematisk dialog mellom konkrete lærings- og undervisningssituasjoner eller lærerarbeid og teoretisk analyse og litteratur. Ulike typer utfordringer som gjelder lærerens etiske ansvar, sosiale forhold, faglige spørsmål osv. kan være mer eller mindre i fokus, ut fra hva som er mest vesentlig i den enkelte praksissituasjon eller hva en ønsker å legge vekt på.



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 1989).

Arbeidsfelt og kompetanseområder i læreryrket

Strategien er i tråd med rammeplaner for lærerutdanning fra 2003 hvor det pedagogiske arbeidsfeltet blir skissert slik: (UFD, Rammeplan for PPU, 2003).

- Oppgaver på samfunnsnivå, bl.a. analyse av mandat og retningslinjer, faglig og pedagogisk analyse av læreplaner
- Oppgaver på organisasjonsnivå - å bidra til å fremme en lærende organisasjon, å lede læreprosesser
- Oppgaver på undervisningsnivå – tilrettelegging av faglige og sosiale læreprosesser i klasserom, på skoleverksteder, på arbeidsplassen
- Utviklingsarbeid relatert til ett eller flere av disse nivåene
- Verdimessige og etiske vurderinger relatert til arbeid på alle nivåene

Planene skisserer fem kompetanseområder som henger nøye sammen og utgjør lærerens yrkeskompetanse: For det første **fagkompetanse**, som innebærer at læreren er faglig kvalifisert for å analysere og implementere læreplaner og for konkret undervisningsarbeid. Videre **didaktisk kompetanse**, som bl.a. fokuserer på lærerens evne til å legge til rette for tilpasset opplæring, til å vurdere og tilrettelegge innhold fra ulike perspektiver og til å anvende og vurdere arbeidsmåter og vurderingsformer. Det legges vekt på **sosial kompetanse** som dreier seg om ledelse og samarbeidsprosesser relatert til skolen \ læringsorganisasjonen som helhet, ulike samarbeidspartnere og elevene. Dessuten blir det fokusert på **endrings- og utviklingskompetanse** som er relatert både til faglig og didaktisk utvikling og utvikling i skolen som organisasjon. Lærerens **etiske kompetanse** blir satt i forhold til utfordringer i de daglige arbeidsoppgavene, f.eks. i forhold til etiske spørsmål innen selve faget, utfordringer som gjelder vurdering av elevene eller elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn og ulike verdier. Alle oppgavene og kompetanseområdene omhandler lærerens undervisningsarbeid, og har i den forstand et overordnet didaktisk perspektiv (Hiim 2003). Det blir understreket at alle fagplaner og delplaner som utarbeides i lærerutdanningen har som overordnet hensikt å bidra til at studentene utvikler en begynnende funksjonell yrkeskompetanse (Rammeplaner for lærerutdanning, UFD 2003). En slik innfallsvinkel til lærerutdanning er i tråd med strategien, og rammeplanen fra 2003 har mye felles med f.eks. studieplanen for praktisk – pedagogisk utdanning for yrkeslærere fra 1989, som i stor grad bygger på strategien (Studieplan for PPU, SYH 1989). I en relativt omfattende undersøkelse som ble gjort for å vurdere lærerutdanningsstrategien ga svært mange av informantene uttrykk for at de hadde utviklet relevant yrkeskompetanse i løpet av studiet og at de følte seg godt kvalifiserte som lærere. De hadde i liten grad opplevd noen form for ”praksissjokk” (Hiim og Hippe 1992).

Foreløpige begrunnelser for lærerutdanningsstrategien

Et utvidet didaktikkbegrep

Hovedbegrunnelsene for lærerutdanningsstrategien dreide seg om et utvidet syn på kunnskap og didaktikk og økt fokus på yrkes- eller profesjonsperspektivet i utdanning av lærere (Hiim og Hippe 1991). En første begrunnelse er ganske enkelt at lærerens primære profesjonelle oppgave er å legge til rette for læring for ulike kategorier elever eller studenter. For å ivareta denne oppgaven trenger læreren først og fremst kompetanse i didaktikk, som per definisjon dreier seg om undervisning og læring. I debatten om et utvidet didaktikkbegrep pekte man på nødvendigheten av å fokusere på flere sider ved utdanning og læring enn på innholdet i snever forstand. Behovet for å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom elevenes forutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, arbeids- og læringsmåter og -metoder og evaluering ble framhevet bl.a. i den didaktiske relasjonstenkningen (Bjørndal og Lieberg 1978, Engelsen 1990, Heimann og Schulz 1965, Hippe 1985, Hiim og Hippe 1989). Argumentasjonen for dette ble knyttet til behovet for et utvidet kunnskapsbegrep hvor kunnskap og kunnskapsutvikling ikke bare dreier seg om et gitt faglig innhold som skal overføres til elevene, men også om faglige og sosiale læreprosesser. Samtidig ble didaktikk paradoksalt nok definert som teori **om** slike prosesser (Gundem 1984, 1988). I lærerutdanningen tok man ofte i realiteten utgangspunkt i et snevert kunnskapsbegrep hvor studentene skulle lære om et gitt teoretisk innhold, som primært ble og dels fortsatt blir ”overført” språklig i form av teoretiske forelesninger (NOKUT 2006). Samtidig sier den didaktiske teorien at denne formen for kunnskapsoverføring og tilrettelegging av læreprosesser er basert på et for snvert og forenklet begrep om hva kunnskap og læring er. Ut fra slike betraktninger synes det rimelig å definere didaktikk som: ”Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læringsprosesser” (Hiim og Hippe 1989). Et hovedpoeng med denne definisjonen er å definere didaktikk som en prosess som utgjør kjernen i lærerens profesjonelle virksomhet. Denne prosessen innebærer en udelelig helhet av teoretiske kunnskaper om undervisning og læring og praktiske ferdigheter i å legge til rette gode faglige og sosiale undervisningssituasjoner og læringsforløp. Didaktikk er her definert som praktisk undervisningsarbeid som også forutsetter og omhandler teoretiske begrunnelser og teoretiske og empiriske analyser av arbeidet. En slik oppfatning av didaktikk får nødvendigvis konsekvenser for utdanning av lærere. Utgangspunktet for å tilegne seg den didaktiske kompetansen som utgjør kjernen i yrkeskompetansen er utfordringer i lærerens arbeid eller praksis. Begrepsanalyser og teori må ta utgangspunkt i og relateres til denne praksisen. Den største utfordringen i lærerutdanningen blir å legge til rette for helhetlige praktisk – teoretiske læreprosesser hvor lærerens profesjonelle virksomhet står i sentrum. Dette forutsetter nøye planlegging og samarbeid om studentenes læring i praksisskolen og på høgskolen, med særlig vekt på gjennomtenkt bruk av erfaringer fra praksisfeltet. Strategien for lærerutdanning er ment som en systematisk innfallsvinkel til disse utfordringene.

Denne definisjonen av didaktikk innebærer et utvidet kunnskapsbegrep hvor kunnskap ikke bare eller primært er å oppfatte som et gitt innhold som bl.a. er å finne i bøker eller andre foreliggende kunnskapsprodukter. Kunnskap ses snarere som en skapende prosess som foregår i en helhet av praktisk utførelse, erfaring og teoretisk forståelse. Både lærerstudenters og elevers læring må da tilrettelegges med ankerfeste i denne helheten.

Didaktisk kompetanse som en kjerne i helhetlig lærerutdanningskompetanse

I rammeplanen for lærerutdanning (UFD 2003) er didaktisk kompetanse ett av fem kompetanseområder. De andre kompetanseområdene er fagkompetanse, sosial kompetanse,

etisk kompetanse og utviklingskompetanse. Det går imidlertid fram av planen, bl.a. i kap. 1, at de andre kompetanseområdene ses i relasjon til lærerens arbeid med å legge til rette elevenes faglige og sosiale læreprosesser, til beste for den enkelte og samfunnet. De ulike kompetanseområdene som utgjør lærerens yrkeskompetanse har dermed som nevnt et overordnet didaktisk perspektiv. I strategien for lærerutdanning er dette helhetsperspektivet et hovedanliggende, og nært knyttet til systematisk fokus på yrkesoppgavene. Et hovedproblem i tradisjonell lærerutdanning har vært oppsplitting av kunnskap og manglende forankring i de profesjonelle oppgavene. Den faglige kompetansen, f.eks. i norsk, matematikk, eller biologi, kan miste fokuset på fagets plass og oppgaver i den utdanningen læreren har ansvaret for, og i stedet dreie seg om generell fagkunnskap med ensidig referanse til vitenskapsfaget. Tilsvarende kan kunnskap som gjelder sosiale utfordringer eller etikk miste forankringen og relevansen i forhold til lærerens arbeid, og i stedet komme til å dreie seg om generelle teoretiske prinsipper. Det som forsvinner i en slik oppsplitting er den helhetlige yrkeskunnskapen, noe som sannsynligvis vil medføre både at utdanningen oppleves som mindre meningsfylt og at lærerstudenten i mindre grad utvikler begynnende profesjonell kompetanse. Lærerutdanningsstrategien er et forsøk på å unngå denne formen for oppsplitting gjennom et systematisk overordnet didaktisk perspektiv som innebærer en praktisk – teoretisk oppfatning av didaktikk (Hiim og Hippe 2006).

Utfordringer og spørsmål relatert til lærerutdanningsstrategien

Muligheten for å utvikle helhetlig yrkeskunnskap

Noe av essensen i begrunnelsene for lærerutdanningsstrategien er altså et utvidet og mer helhetlig syn på kunnskap og didaktikk og sterkere forankring i lærerens praktiske profesjonelle oppgaver. Det er imidlertid store utfordringer knyttet til disse begrunnelsene. På mange måter er et utvidet, helhetlig kunnskapssyn et vanskeligere utgangspunkt for struktur og innhold i lærerutdanningen (og andre formaliserte, ”skolebaserte” yrkes- og profesjonsutdanninger) enn et mer avgrenset kunnskapsbegrep preget av oppsplitting i praktisk og teoretisk kunnskap og i fag og disipliner. Vår utdanningskultur, våre tenkemåter og vaner når det gjelder undervisning og formalisert læring bærer sterkt preg av et avgrenset kunnskapssyn hvor oppsplitting kan anses som et nøkkelord. Den dominerende myten om utdanning, kunnskap og skole handler fortsatt om verdien av å undervise i fagdisipliner og teori. I høyere profesjonsutdanning blir dette presisert til vitenskapsdisipliner og forskningsbasert kunnskap. Dette gir et relativt oversiktlig og enkelt utgangspunkt for å strukturere utdanningen på en tilsynelatende ryddig og effektiv måte. Problemet er at kunnskapsfundamentet denne utdanningsmyten bygger på er for enkelt. Problemet kommer til syne ved at studentene opplever et grunnleggende tap av mening – de gir uttrykk for at utdanningen er for lite relevant og for at de føler seg dårlig rustet til å utføre de profesjonelle oppgavene. Problemet viser seg også som en manglende sammenheng mellom språklige, teoretiske kunnskapsuttrykk og erfaringer og handlinger i yrkesfeltet. Jeg har bl. a. gjennom mange år som sensor sett svært mange eksempler på at lærerstudenter kan ”gjøre greie for” f.eks. hovedbegrepene i didaktisk relasjonstenkning, uten å være i stand til å analysere konkrete undervisnings- og læringsituasjoner ut fra didaktiske relasjoner. De didaktiske begrepene fungerer som en form for teoretiske overflatebegreper, tilsynelatende uten dypere ankerfeste og tilknytning til praktisk yrkeserfaring, de savner mening.

Lærerutdanningsstrategien er et forsøk på å strukturere utdanningen på grunnlag av et utvidet, helhetlig kunnskapsbegrep. Studentene kommer med en intensjon om å bli lærere. Denne intensjonen er det som skaper læringsinteressen og avgjør grunnlaget for hva som er meningsfylt. Utdanningens oppgave er å bidra med innsikt i hva læreryrket går ut på, og å gi

studentene en basiskompetanse i å utføre sentrale læreroppgaver. Dette forutsetter at det skapes muligheter for å utvikle helhetlig, praktisk- teoretisk profesjonskunnskap. Innholdet må da primært struktureres omkring praktiske utfordringer og problemstillinger i læreryrket, som studentene må ha muligheter for å erfare, snarere enn omkring faglige disipliner og teorier. Det må legges vekt på at studentene utvikler teori – i praksis, praktisk yrketeori eller kunnskap – i handling (Lauvås og Handal 1990, Molander 1993). Fokus må være på helhet mellom profesjonell handling og profesjonelle språkuttrykk og terminologi, slik at den nye lærerens kompetanse kommer til uttrykk gjennom en helhet av profesjonell utøvelse og språklige begrunnelser, perspektiver og refleksjoner.

Grunnlaget for all lærerutdanning må ut fra en slik tenkning være systematisk analyse av hva lærerens oppgaver og arbeid dreier seg om på det aktuelle feltet. Alt faglig innhold og alle fag eller disipliner som inngår må rettferdiggjøre sin berettigelse i utdanningen ut fra dette. I lærerutdanningen – som i andre yrkes- og profesjonsutdanninger – kan det tenkes at lærestoff og fag inngår som et resultat av lite gjennomtenkte tradisjoner og overfladiske analyser. Er det for eksempel en selvfølge at Atkinson, Bofenbrenner, Erikson, Freud, Piaget, Vygotsky osv. skal stå på ”pensumlister”, gjennomgås på forelesninger og redegjøres for til eksamen, slik det fortsatt er tilfelle på mange lærerutdanningsinstitusjoner? Er det hensiktsmessig å legge opp til at studentene skal ”anvende” dette i praksis? Hva betyr det i så fall å ”anvende” denne form for teori?

Lærerutdanningsstrategien legger opp til at man må velge faginnhold og begrunne innholdets relevans i forhold til å utvikle lærerkompetanse. Videre må utdanningen bidra aktivt til å relatere alt innhold til læreroppgavene, og vurdere systematisk og kontinuerlig hvorvidt innhold som tas opp i utdanningen oppleves som meningsfylt og relevant av studentene. Ut fra en slik tilnærming vil en ikke nøye seg med at studenter f.eks. gjør greie for didaktiske begreper uten å kunne gjennomføre didaktiske analyser av konkrete undervisningssituasjoner. Dersom dette viser seg å være et problem, må det gjøres nødvendige endringer i samarbeid med studentene. Rammeplanen for lærerutdanning fra 2003 legger opp til at utdanningen skal være yrkesrettet og at innholdet skal stå i et klart forhold til lærerens arbeid. Slik sett er planene et godt stykke på vei i tråd med strategien for lærerutdanning.

Et hovedanliggende i lærerutdanningsstrategien er altså å møte utfordringer om å utvikle helhetlig lærerkompetanse eller relevant yrkeskunnskap som lærer, i tråd med rammeplanens intensjoner. Dette medfører et behov for å undersøke mer inngående hva yrkesperspektivet på lærerens virksomhet består i.

Praksisbasert forskning og innholdet i lærerutdanningen

En utfordring som melder seg når det gjelder muligheter for en profesjonsforankret lærerutdanning er det tradisjonelle skillet mellom forskning og yrkesutøvelse. Yrkes- eller praksisbasert lærerutdanning krever praksisbasert forskning hvor hensikten er å dokumentere og videreutvikle læreres profesjonskunnskap. St. meld. 16 2001 \ 2002 påpekte i alle fall indirekte sammenhengen mellom relevant lærerutdanning og praksisbasert forskning. Den sier at den praksisbaserte forskningen bør styrkes, uten at det blir utdypet så mye nærmere hva man legger i dette begrepet. Et hovedpoeng må imidlertid være at forskningen dreier seg om læreres profesjonskunnskap. Med dette som utgangspunkt kan det hevdes at den nærmeste til å utvikle, forske på og dokumentere lærerens yrkeskunnskap er læreren selv. Det er læreren selv som utøver sin praksis, som opplever og ser de profesjonelle oppgavene fra innsiden. Stenhouse (1975) framhevet i sin didaktiske forskningsmodell behovet for at læreren utvikler og dokumenterer sin profesjonskunnskap med grunnlag i sin praksis. I England har det på

grunnlag av dette utviklet seg en tradisjon for praksisbasert forskning eller aksjonsforskning i læreryrket som jeg skal komme tilbake til. Men heller ikke her har det vært en selvfølge å slippe fram læreren som forsker, og det er blitt gjennomført flere større og forøvrig interessante forskningsprosjekter som et samarbeid mellom lærere og universitetsforskere (Elliott 1991, 1998, McKernan 1991). Det kan anses som prinsipielt viktig å utvide kunnskaps- og vitenskapsbegrepet slik at skillet mellom forskning og yrkesutøvelse i større grad oppheves (Schøn 1983, 1988). Så lenge dette skillet opprettholdes vil det være eksterne forskere som utvikler og setter ord på forskningsresultater, begreper og teori som skal anvendes av praktikere, dvs. lærerstudenter og lærere. Det vil dermed utvikles en form for teori **for** lærerpraksis som vil ha en tendens til å være fremmed, med utilstrekkelig relevans for praksisfeltet. En relevant lærerutdanning har behov for et forskningsgrunnlag og forskningsbasert litteratur som direkte omhandler læreres arbeidsoppgaver og yrkeskunnskap, utviklet av lærere (Hiim og Hippe 2000, 2001).

I vårt arbeid med lærerutdanningsstrategien opplevde vi mangel på relevant forskningslitteratur om lærerens yrkeskunnskap som et av de største problemene. Der er ikke bare lærerutdanningen i seg selv som har vært for ensidig teoretisk og disiplinbasert, det samme gjelder forskning relatert til dette feltet. Hvor skal innhold og litteratur i en yrkesbasert lærerutdanning tas fra? En del vil lærerstudenter, praksisveiledere og lærere i lærerutdanningen selv skape gjennom samarbeid i studiet. Men det er behov for forskning utført av lærere, hvor det utvikles relevant profesjonsterminologi, eksempler, analyser, undersøkelser osv., som også er basert på et utvidet kunnskapssyn med grunnlag i praksis. Det er behov for forskning som har grunnlag i læreroppgaver, snarere enn i vitenskaps- og fagdisipliner. Det trengs forskning som dreier seg om og uttrykker helhetlig praktisk – teoretisk lærerkunnskap, som har profesjonell mening for de som utøver forskningen og for de som leser resultatene.

Dette peker også mot behov for en dypere analyse av kunnskaps- og vitenskapsbegrepet relatert til læreres yrkeskunnskap. Det skal jeg komme tilbake til. Hovedpoenget så langt er at yrkesbasert lærerutdanning nødvendigvis gjør yrkesbasert forskning, og at det er en nødvendig sammenheng mellom et utvidet syn på kunnskap og læring og et utvidet syn på vitenskap og forskning. Ordet ”yrkesbasert” peker forøvrig mot at det primære grunnlaget for utdanningens innhold og struktur er yrket og yrkesutøvelsen. ”Yrkesrettet” kan gi inntrykk av at utdanningens primære ståsted er vitenskapsfag eller fagdisipliner som man så innretter mot det aktuelle yrket eller profesjonen. Jeg foretrekker derfor ordet ”yrkesbasert”.

Behovet for å utvikle en strategi for å forske i læreryrket og for forskerutdanning av lærere

Ulike tolkninger av oppgaver og mandat i lærerutdanning på hovedfagsnivå

Denne type erfaringer og refleksjoner førte til at min kollega Else Hippe og jeg dreide fokuset videre fra profesjonsbasert lærerutdanning til profesjonsbasert forskning i læreryrket (Hiim og Hippe 2000, 2001). Vi begynte å undervise på hovedfag i yrkespedagogikk (nå masterstudiet i yrkespedagogikk) som er et forskningsstudium for lærere i yrkesfag. Spørsmålet vi stilte i første omgang var:

Hva er høgskolelærerens primære oppgave på et forskningsrettet hovedfag for lærere? I dette tilfellet gjaldt det altså hovedfag i yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk, primært for yrkesfaglærere i den videregående skolen. (Men også for opplæringsansvarlige i arbeidslivet, allmennfaglærere som underviser på yrkesfaglige studieretninger og lærere i

profesjonshøgskoler). Spørsmålet har nær sammenheng med hva som er studiets primære mål og hensikt. Vi kom fram til at dette var uklart. På den ene siden kan den viktigste hensikten med et hovedfagstudium betraktes som å gi deltakerne en generell grunnleggende forskerorientert utdanning på et bestemt vitenskapelig felt, i dette tilfellet feltet yrkespedagogikk. Videre kan hovedhensikten anses som å bidra med forskningsbasert kunnskap på det aktuelle området. På den annen side kan hovedmålet oppfattes som å kvalifisere deltakerne spesielt til å forske i lærerprofesjonen, her som yrkesfaglærere, å bidra med ny forskningsbasert profesjonskunnskap, samt å styrke den enkeltes profesjonelle kompetanse som lærer \ yrkespedagog. Disse ulike tolkningene av hensikten med hovedfagsutdanningen vil gi ulik forståelse av hvordan studiet skal tilrettelegges og av hovedfaglærerens oppgaver. Den første tolkningen har vært mest dominerende, både generelt og dels også på hovedfag i yrkespedagogikk. Den er i samsvar med et tradisjonelt syn på vitenskap og forskning hvor forholdet mellom yrkesutøvelse og forskning er lite i fokus, og hvor dette langt på vei blir ansett for å dreie seg om to ulike anliggender. Den andre tolkningen er basert på et utvidet og mer holistisk kunnskaps- og vitenskapsbegrep hvor det legges vekt på profesjonell yrkesutøvelse og praksis som grunnlag for kunnskapsutvikling og forskning (Gibbons 1994, 2001, Schön 1983, 1988).

En tradisjonell tolkning av hovedfagsutdanningens mandat sto i motsetning til grunnleggende prinsipper om profesjonsbasert kunnskapsutvikling i lærerutdanningsstrategien. Disse prinsippene framstår ikke som mindre relevante i forhold til forskning. På et hovedfag for profesjonelle lærere \ yrkesfaglærere er det vesentlig å legge forholdene til rette for å utvikle relevant profesjonskunnskap. Deltakernes kompetanse og erfaring med de pedagogiske og faglige oppgavene vil være en svært verdifull ressurs. Profesjonell praksis og kompetanse som lærer vil være det som gjør det mulig å dokumentere og videreutvikle kunnskap om læreroppgavene. Kunnskapen som utvikles vil kunne ha betydning for den enkelte lærerforsker, for arbeidsplassen eller konteksten hvor forskningen blir utført og for profesjonen generelt. Utgangspunktet for denne typen forskning vil da være lærerens praksis, ikke gitte vitenskapelige eller faglige disipliner. Forskningsstrategier og metoder må være relevante for den profesjonen og den kunnskapsutviklingen det dreier seg om. Det betyr at man ikke uten videre kan "overføre" generelle samfunnsvitenskapelige forskningstilnærminger og – metoder til praksisbasert forskning i læreryrket. Det må utvikles mer spesifikk metodologisk tenkning og forskningstilnærming. Man kan heller ikke uten videre overføre tradisjonelle samfunnsvitenskapelige dokumentasjons- og rapportstrukturer eller tradisjonelle vitenskapelige vurderingskriterier til denne typen forskning. Det er f.eks. ikke sikkert at dokumentasjon av lærerkunnskap kan innpasses i den tradisjonelle rapportstrukturen med en teoridel først, så en metodedel, deretter presentasjon av data og til slutt drøfting (Winter 1989). En utfordring på et profesjonshovedfag for lærere vil være å utvikle relevante og velegnede dokumentasjonsmåter og rapportstrukturer.

Ulike tolkninger av hovedfagsutdanningens oppgaver og mandat ble diskutert med det hovedfagskullet vi hadde ansvaret for. Mange av studentene ga uttrykk for at de dels hadde opplevd de innledende fasene i studiet som et brudd med den profesjons- og praksisbaserte tilnærmingen de særlig hadde møtt på PPU (praktisk – pedagogisk grunnutdanning). Det ble gitt uttrykk for at man godt kunne tenke seg et hovedfagstudium som fokuserte på praksisbasert kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket. Forskning relatert til lærerens didaktiske og ikke minst spesifikke yrkesdidaktiske oppgaver ble framhevet som særlig vesentlig, fordi det mangler systematisert forskningsbasert kunnskap og litteratur om de spesielle faglige og pedagogiske utfordringene som gjelder yrkesutdanning i skole og arbeidsliv (Hiim og Hippe 2000).

Et aksjonsforskningsprosjekt om forskerutdanning av lærere

Problemstillinger

Hvordan skulle man så tilrettelegge et hovedfagstudium hvor hovedmålet er:

- At deltakerne kvalifiserer seg som lærerforskere (her som yrkesfaglærere \ yrkespedagoger)
- At deltakerne styrker sin profesjonelle lærerkompetanse
- At lærerforskerens samarbeidspartnere (elever, kolleger, andre) lærer gjennom prosjektet
- At deltakernes forskningsarbeider bidrar med ny profesjonskunnskap i læreryrket (her spesielt i forhold til yrkesfaglærerens arbeidsfelt).

Hva er sentrale rammer for et slikt studium? Hva er sentrale prinsipper for valg av innhold i studiet, og hvordan kan innholdet organiseres og tilrettelegges slik at det bidrar til deltakernes kompetanse som lærerforskere? Hvordan skal studiearbeidet og studentenes lærings- og forskningsprosesser organiseres? Hva er sentrale prinsipper for vurdering både av studieprosessen og av studentenes forskningsarbeider?

Disse spørsmålene ble diskutert med deltakerne, uten at vi kom fram til klare svar. Vi ble enige om å gjennomføre studiet som et aksjonsforskningsprosjekt hvor vi som hovedfagslærere forsket i vår pedagogiske praksis i samarbeid med deltakerne. Deltakerne ønsket samtidig å forske i eller ut fra sin profesjonelle praksis, mange av dem i samarbeid med elever, kolleger eller andre på sin arbeidsplass. Gjennom dette prosjektet ønsket vi å videreutvikle oss som lærerutdannere, å kvalifisere oss for profesjonsbasert forskning og å bidra med kunnskap om lærerforskning. I fortsettelsen vil jeg presentere hvordan aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført, og hvordan det resulterte i en mer generell strategi for praksisbasert lærerforskning og forskerutdanning av lærere (Hiim og Hippe 2000). Perspektiver som er av interesse for lærere og lærerutdannere generelt vil bli framhevet, mens forhold som er mer spesifikke for yrkesfaglærere vil stå mer i bakgrunnen.

Utviklingsplan for aksjonsforskningsprosjektet

Grunnleggende verdier og muligheten for å lære av praksis

I nær dialog med studentene ble det utarbeidet en generell plan eller en ”grovplan” for videre utvikling av hovedfagsarbeidet, som her blir presentert. Utgangspunktet var de overordnede målene som er beskrevet foran, som det var stor enighet om. Det ble fokusert på noen grunnleggende verdier for samarbeidet i prosjektet som alle sluttet seg til. Den viktigste dreide seg om verdien av demokrati og samhandling, sammen med den enkelte deltakers individuelle profesjonelle utvikling. Det ble lagt vekt på den enkeltes ansvar for å medvirke aktivt med grunnlag i sin profesjonelle lærerbakgrunn, slik at man innstiller seg både på å dele erfaringer med sine kolleger i studiet og på å lære av andres opplevelser og synspunkter. Disse verdiene har sammenheng med at profesjonell lærerkunnskap kan oppfattes som en prosess knyttet til menneskelige intensjoner, handlinger og erfaringer, hvor forståelse, handlinger, følelser og verdier utgjør en enhet. Systematisk refleksjon over konkrete utfordringer i denne helheten – både sammen med andre og alene – er nødvendig for å lære av erfaring og for å utvikle profesjonell lærerkunnskap. Hver og en har ulike profesjonelle intensjoner og gjør ulike erfaringer, og kan dermed bidra med nye perspektiver på lærerens yrkesutøvelse og profesjonskunnskap. Dette forutsetter en atmosfære av respekt og toleranse overfor forskjellige opplevelser og synspunkter. Det forutsetter også en bevisst og kritisk holdning til maktspørsmål og maktmekanismer på ulike nivå. På et formelt hovedfagstudium

skal f.eks. deltakernes arbeid vurderes av intern og ekstern sensor ut fra en karakterskala, noe som nødvendigvis vil påvirke dialog og samarbeid.

Deltakernes forutsetninger

De fleste av de tretten deltakerne i hovedfagsprosjektet var lærere på yrkesfaglige studieretninger i den videregående skolen, et par var lærere i profesjonsrettet høgskoleutdanning. Alle hadde flere års lærererfaring og annen erfaring fra arbeidslivet, noe det ble lagt stor vekt på å utnytte som ressurs for videre kunnskapsutvikling. Alle var i arbeid som lærere og tok studiet på deltid. Alle var opptatt av didaktiske \ yrkesdidaktiske spørsmål, men i ulike sammenhenger og med ulikt fokus.

Rammefaktorer

De viktigste rammefaktorene i denne form for studium var at deltakerne var i jobb og dermed hadde anledning til å kombinere lærerarbeid og forskning. Studiet var organisert som tredagers samlinger tre ganger per semester, med en fast veiledningsressurs til hver student mellom samlingene. Arbeidet på samlingene skulle i følge studieplanen vekse mellom forelesninger \ klasseundervisning og mindre veiledningsgrupper hvor studentene diskuterte hverandres forskningsarbeider og veiledet hverandre.

Mål

Målene for studiet ble presisert av deltakerne. De fokuserte på å styrke sin kompetanse i å planlegge, gjennomføre, kritisk vurdere og dokumentere yrkespedagogisk arbeid, og på å kvalifisere seg i forsknings- og utviklingsarbeid med dette som grunnlag (Hiim og Hippe 2000). Videre ble det lagt vekt på å utvikle kunnskap om spesifikke didaktiske \ yrkesdidaktiske utfordringer og på veiledningskompetanse, særlig med henblikk på kollegaveiledning. Deltakerne understreket et ønske om at både arbeidet med hovedoppgaven og studieinnholdet forøvrig skulle være relevant i forhold til deres virksomhet som lærere – her altså i yrkesopplæring.

Innhold og læreprosess

Spørsmålet var videre – hva skulle studenter og hovedfaglærere arbeide med for å ivareta disse målene? Hvordan skulle vi sammen finne fram til faglig innhold og læreprosesser som bidro til at deltakerne styrket sin profesjonelle lærerkompetanse, kvalifiserte seg som lærerforskere og bidro med sentral profesjonskunnskap – for lærere i yrkesutdanning? Disse spørsmålene ble diskutert med deltakerne. Vi kom fram til at deltakerne selv ut fra hver enkelt lærererfaring måtte ha et hovedansvar for å klargjøre relevante profesjonelle utfordringer som kunne være utgangspunktet for forskning og kunnskapsutvikling. Deltakerne i denne typen forskerutdanning er selv eksperter på sin profesjonelle lærerpraksis, og må derfor ta selvstendig stilling til hvor det er behov for å utvikle og dokumentere profesjonskunnskap, i dialog med kolleger og ledere av studiet. Kravet til utfordringene var at de skulle bidra med relevant kunnskapsutvikling for den enkelte lærerforsker, for eventuelle samarbeidspartnere og for lærerprofesjonen. Videre var det snakk om utfordringer som var konkret relatert til undervisningsoppgaver og tilrettelegging av elevenes læreprosesser, til arbeid i skoleorganisasjonen og \ eller til analyse og implementering av læreplaner, dvs. til utdanningens samfunnsmandat. Deltakerne presiserte behovet for å forske på didaktiske utfordringer relatert til yrkesopplæring generelt og til utdanning i det enkelte yrke eller fag, fordi det her er særlig stor mangel på relevant systematisk kunnskapsutvikling. Man så muligheter for å reflektere over, lære om og forske på didaktiske oppgaver, fortrinnsvis i samarbeid med elever og kolleger.

Både deltakerne og vi som ledere av prosjektet la ut fra dette vekt på at innhold og lærestoff i studiet skulle være mest mulig relevant i forhold til didaktiske utfordringer og læreroppgaver i yrkesfaglig utdanning. Konkrete læreroppgaver kunne bl.a. belyses ut fra et vitenskapsfilosofisk perspektiv, et yrkesdidaktisk eller fagdidaktisk perspektiv, et organisasjonsperspektiv og et samfunnsperspektiv. Som ledere av studiet påtok vi oss ansvar for å forsøke å tilrettelegge innhold i forelesninger, klassesdiskusjoner ol., slik at det i størst mulig grad fulgte og støttet opp om studentenes faglige kunnskapsbehov i arbeidet med sine praksisbaserte forskningsprosjekter. Det betydde at innholdet ikke kunne planlegges i detalj på forhånd, men måtte utvikles underveis i samarbeid med deltakerne. Det ble heller ikke presentert noen fast litteratur- eller ”pensum”liste, men en liste over veiledende litteratur som kunne være til hjelp, særlig i starten. Den enkeltes litteraturbehov ville selvsagt variere en god del avhengig av pedagogisk og faglig fokus i forskningsarbeidet.

Innholdet i studiet skulle dessuten dreie seg om ulike forskningstilnæringer, men med fokus på praksisbasert forskning i læreryrket. Litteratur og strukturert undervisning skulle legge vekt på dette. Også her ble det lagt opp til å følge kunnskapsbehovet og utviklingen i prosjektene, slik at f.eks. ”forskningsdesign” ble tatt opp når studentene utarbeidet forskningsdesignet i sitt prosjekt, ”presentasjon av data” når de arbeidet med dette, osv. Mye av fellesundervisningen ble gjennomført som dialogpregede etterlesninger, snarere enn forelesninger, hvor begreper og litteratur ble relatert til arbeid deltakerne hadde gjennomført eller var i ferd med å gjennomføre. Krav til oss som ledere av studiet var å planlegge prosesser på en fleksibel måte sammen med deltakerne. Videre var det å sette oss best mulig inn i relevant litteratur og hjelpe med å tolke litteraturen i forhold til studentenes oppgaver. Studiet skulle i stor grad struktureres omkring deltakernes forskningsprosjekter, og dialog skulle være et hovedprinsipp i undervisnings- og læringsarbeidet. En særlig utfordring fra studentene gikk ut på at innholdet i undervisningen ikke måtte bli for generelt, og at man gjorde det som var mulig for å oppnå et klart didaktisk fokus som var relevant for deltakernes praksis som yrkesfaglærere.

Vurdering – prosessvurdering og produktvurdering

Det ble lagt stor vekt på at ledere og deltakere i prosjektet sammen skulle reflektere systematisk over studieprosessen – over relevansen av innholdet, over konkrete forelesninger og klasseundervisning, arbeidet i veiledningsgruppene, arbeidet med hovedoppgavene, veiledningen fra interne og eksterne veiledere osv. Viktige rammer for refleksjonen var overordna verdier og mål som vi var blitt enige om, samt utviklingsplanen vi hadde arbeidet med i fellesskap. Hensikten var å lære av egne læreprosesser og utvikle studiet på en bevisst og kritisk måte. Denne prosessvurderingen hadde nær sammenheng med selve forskningsdesignet og valg av undersøkelsesmetoder i prosjektet, som jeg skal komme tilbake til.

Studieplanen for hovedfag i yrkespedagogikk var såpass generell at den ikke skapte spesielle hindringer for aksjonsforskningsprosjektet. Endringer i deltakernes hovedfagsarbeider forutsatte likevel endringer i vurderingskriteriene og i den eksterne produktvurderingen. Spørsmålet var hvordan vurderingskriteriene i større grad kunne ivareta forskningsarbeider som tok utgangspunkt i praktisk lærerarbeid og integrerte lærervirksomhet og forskning. I den grad denne typen forskning representerte et alternativt syn bl.a. på forholdet mellom forsker og profesjonsutøver, på konkrete forskningstilnæringer, oppbygging av forskningsrapporten, dokumentasjon og kunnskapsuttrykk, ville det ikke være mulig og hensiktsmessig å vurdere forskningsarbeidene ut fra tradisjonelle kriterier. Dette ble diskutert

med studentene, og vi ble enige om å utarbeide kriterier i fellesskap som en del av studieprosessen og legge disse fram for sensor og eksterne veiledere.

Valg av forskningsdesign og undersøkelsesmetoder i aksjonsforskningsprosjektet

Utgangspunkt – mål og problemstillinger

Hovedmålene var altså: - at deltakerne skulle kvalifisere seg som lærerforskere, at de skulle styrke sin lærerkompetanse generelt og i forhold til sin fagbakgrunn, og at deres forskningsarbeider skulle bidra med ny profesjonskunnskap. Hovedproblemstillingen i aksjonsforskningsprosjektet dreide seg om hvordan man kunne ivareta disse målene. Hvordan kunne innhold og arbeidsformer i hovedfagstudiet tilrettelegges slik at det bidro til å utvikle profesjonskunnskap i læreryrket? Hvordan kunne man finne fram til relevante forskningstilnæringer som bidro til at lærerne kvalifiserte seg for profesjonsbasert lærerforskning? Hvordan kunne vi sammen med studentene utarbeide og dokumentere en strategi for å forske i læreryrket og utvikle profesjonell lærerkunnskap?

Problemstillingene i prosjektet peker mot en forskningsprosess preget av samarbeid mellom forskningsledere \ lærere i studiet og forskningsdeltakere \ studenter. Dette har stor betydning for hva som vil fungere som relevante data. Selve undersøkelsesmetodene, datainnsamlingen og dokumentasjonen av prosjektet må være preget av et overordnet prinsipp om samarbeid, i en prosess hvor både forskningsledere og forskningsdeltakere har innflytelse. Alle parter må komme til orde, og de ulike synspunktene må ivaretas og dokumenteres på en slik måte at de både preger og synliggjør utviklingsprosessen. Datainnsamling og dokumentasjon skal altså ivareta to hensikter. For det første skal det bidra til å skape og synliggjøre felles ressurser for refleksjon og medvirkning i utviklingsprosessen. For det andre skal det gi et grunnlag for å synliggjøre denne prosessen for utenforstående, slik at også andre som ikke har deltatt kan lære av hva som skjedde. Valg av konkrete metoder for datainnsamling måtte ivareta disse prinsippene og hensiktene.

Problemstillingene peker imidlertid også mot et behov for produktdokumentasjon i forhold til relevant lærerkunnskap. Det måtte dokumenteres i hvilken grad deltakerne hadde utviklet relevant profesjonskunnskap av potensiell betydning for andre lærere. Relevante data her kunne være deltakernes egne synspunkter på sin profesjonelle kunnskapsutvikling. I tillegg ville det være vesentlig å gi grundige eksempler på deltakernes forskningsarbeid, basert på deres egen dokumentasjon i hovedfagsrapportene.

Hvem som var med i prosjektet

Det var som nevnt tretten deltakere i det aktuelle hovedfagskullet, samt to ledere \ faste lærere. Alle ønsket å delta aktivt i forskningsprosessen. Alle de tretten deltakerne preger utviklingen med synspunkter som kommer fram i prosessdokumentasjonen, og alle har lest og kommentert denne underveis. Seinere er sentrale hovedprinsipper blitt videreført i tre – fire nye hovedfagskull, med ca. tjue studenter hvert kull. De fleste studentene har vært lærere i yrkesfag, noen få har vært lærere i profesjonsrettet høgskoleutdanning, noen få opplæringsansvarlige i arbeidslivet og noen få har vært lærere i allmennfag

Når det gjelder eksemplene på forskningsarbeider som er presentert i kapittel tre i denne rapporten, er det kun valgt ut to relativt typiske arbeider fra deltakere i dette første kullet hvor grunnlaget for forskningsstrategien ble lagt. De fire andre eksemplene er fra studenter \ lærerforskere i seinere kull som har forsket med grunnlag i strategien. Bakgrunnen for dette er

at jeg ønsker å velge ut arbeider som representerer bredde i forhold til de læreroppgavene det er forsket på, og som dermed kan ha relativt stor generell interesse. I det første kullet var det mye fokus på typisk yrkesdidaktiske aspekter, som selvsagt er helt sentrale for lærere i yrkesfag. Resultater fra studentenes forskningsarbeider på dette feltet utgjorde en viktig del av grunnlaget for boka "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere" (Hiim og Hippe 2001). I ledelsen av seinere kull har jeg forsøkt å videreføre dette aspektet, samtidig med at det er lagt vekt på generelle læreroppgaver og perspektiver. Hensikten er både å legge grunnlag for en felles læreridentitet og å tydeliggjøre forskningsstrategiens relevans for lærere generelt.

Dokumentasjonsmateriale: delplaner, logger, samtaler med deltakerne

Utviklingsplanen som er skissert foran la altså opp til et samarbeid mellom studentene og oss som ledere av studiet om målene og problemstillingene. Et viktig ledd i samarbeidet var systematisk utarbeiding av delplaner for hver samling, med utviklingsplanen som utgangspunkt. Hver enkelt delplan ville gi et strukturert grunnlag for å observere, reflektere over og vurdere hva som skjedde. Denne refleksjonen kunne så være basis for en ny delplan med nødvendig justering av kursen osv., i en kontinuerlig, sekvensiell prosess (Winter 1989, McNiff 2002). Delplanene ble utarbeidet med grunnlag i didaktisk relasjonstenkning. Hver plan sa noe om deltakernes forutsetninger i forhold til den aktuelle samlingen, om rammene, målene for samlingen, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Disse hovedkategoriene gikk også igjen i observasjoner og vurderinger. Observasjoner, refleksjoner og vurderinger skulle nedtegnes systematisk i logger, både lærerlogger og i noen grad også studentlogger. Både planer og lærerlogger skulle deles ut til alle og dermed utgjøre en viktig del av lærings- og samarbeidsgrunnlaget. Det ble dessuten bestemt å gjennomføre en strukturert samtale med hver enkelt deltaker midtveis i studiet, med tanke på å lære av den enkeltes erfaringer som grunnlag for prosessen videre. Informasjon fra samtalen skulle systematiseres og skrives ut av oss som ledere og presenteres for alle deltakerne, igjen med tanke på å lære av hverandre. Skriftlig materiale fra delplaner, logger og studentsamtaler ville utgjøre et viktig informasjonsgrunnlag i det felles samarbeidet om utvikling av studiet. Samtidig ville dette materialet kunne fungere som data i dokumentasjon av prosessen i ettertid.

Hovedprinsipper for innsamling, tolkning og presentasjon av dokumentasjonsmateriale i aksjonsforskningsprosessen - et kritisk hermeneutisk utgangspunkt

Aksjonsforskningsprosjektet handlet om å utvikle en hovedfagsutdanning som kunne bidra til at deltakerne kvalifiserte seg som lærerforskere, og gjennom sin forskning utviklet og dokumenterte kunnskap av betydning både for den enkelte og profesjonen. Prosjektet bygget på en strategi for lærerutdanning som la vekt på lærernes yrkesfunksjoner som en grunnleggende kunnskapsstruktur, og på en kritisk, praktisk – teoretisk didaktisk innfallsvinkel til lærerens arbeid. Målet var ut fra dette å utvikle et eksempel på forskerutdanning av lærere og lærerforskning og noen grunnleggende prinsipper for slik forskning. Hensikten var ikke å oppnå noe endelig svar på disse utfordringene, men snarere å finne en mulig vei å gå og noen retningsgivende prinsipper. Videre var hensikten å finne denne veien i et tett samarbeid med deltakerne i prosjektet. Det var med andre ord snakk om en samarbeidende forskning hvor vi som hovedfaglærere og ledere av studiet forsket på vår praksis sammen med deltakerne, i noe som også kunne munne ut i en casebeskrivelse eller et eksempel andre lærerutdannere og lærere kanskje kunne lære av. Vi var i høy grad selv en aktiv del av denne forskningsprosessen. Forskningen hadde et overordnet kritisk – hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv, med grunnlag i kommunikativ og frigjørende rasjonalitet (Habermas 1969).

Dette hadde stor betydning i forhold til valg og tolkning av dokumentasjonsmåter og forskningsmetoder. I et mer tradisjonelt forskningsperspektiv vil tilbaketrakkethet, nøytralitet, objektivitet og distanse være stikkord for sentrale prinsipper. Denne formen for forskning var derimot preget av forskerens aktive deltakelse, intensjoner og påvirkning sammen med andre subjekter, og av nærhet til utviklingsprosessen. Planer kunne fra et mer tradisjonelt synspunkt anses som et styringsredskap for lederen. Fra en kritisk innfallsvinkel blir de å oppfatte som et felles organ i en subjektivt preget samarbeidsprosess. Deltakende observasjon kan fra et mer tradisjonelt forskningssynspunkt anses som en systematisk tilnærming forskeren bruker for å se, høre og forstå **de andre** som det blir forsket **på**. Fra en kritisk hermeneutisk innfallsvinkel kan det oppfattes som en felles aktivitet hvor ledere og deltakere i prosjektet observerer både sin egen deltakelse og samspillet med andre subjekter. Når vi som lærere forsker i vår praksis, blir observasjon av vårt samspill med deltakende subjekter i læreprosessen, deres opplevelser i denne prosessen og reaksjoner på vår ledelse noe av det som er i fokus.

Tilsvarende kan logg på den ene siden forstås som en systematisk nedtegnelse av objektive hendelser og observasjoner, hvor idealet er å redusere eller i det minste redegjøre for subjektive feilkilder. På den annen side kan logg betraktes som systematisk nedtegnelse av subjektive intensjoner, observasjoner, samspill, subjektive opplevelser og reaksjoner, refleksjoner osv. Dette var mer aktuelt i vårt prosjekt.

Samtale eller intervju kan fra et tradisjonelt kvalitativt utgangspunkt anses for å ha som primært mål å få del i den annens livsverden, samtidig som man holder sin egen livsverden ute av fokus som irrelevant (Fog 1994). I denne formen for aksjonsforskning er også hensikten å få del i den annens subjektive livsverden relatert til opplevelser av utviklingsprosessen. Det legges imidlertid vekt på at utviklings- og forskningsprosessen innebærer et aktivt møte mellom ulike livsanskuelser, som også forandrer seg som en del av denne prosessen. Læreren som forsker og leder er aktør i prosessen, og både kan og må gi uttrykk for sine opplevelser og synspunkter i forhold til det som skjer. Samtalen blir her å betrakte som et møte mellom to subjekter, hvor læreren som leder ønsker å få del i og lære av studentenes eller elevenes opplevelser og meninger, men hvor hun også gir uttrykk for sine erfaringer. Hensikten er felles og individuell utvikling mot de mål man har satt seg, eller eventuelt revisjon av målene.

Det er viktig å klargjøre dette utgangspunktet for innsamling av informasjon og dokumentasjonsmateriale, slik at ikke tradisjonelle krav om objektivitet, nøytralitet og distanse skaper forvirring.

Winters hermeneutiske prinsipper for innhenting og tolkning av informasjon

Winter (1989) presenterer seks kritisk – hermeneutiske prinsipper for innhenting, tolkning og presentasjon av informasjon som er sentrale i aksjonsforskningsprosjektet (Hiim og Hippe 2001). De ulike prinsippene henger nært sammen. Noe av kjernen dreier seg om å skape grunnlag for kritikk og endring av profesjonell utøvelse ut fra subjektive synspunkter hos ulike deltakere.

Det første prinsippet er **refleksiv kritikk**. Dette innebærer at man fokuserer på ulike opplevelser og tolkninger av den sosiale og profesjonelle virkeligheten og på grunnlaget for disse ulikhetene. Refleksiv kritikk innebærer at man reflekterer over og ”kritiserer” eller klargjør dimensjonene i ulike tolkninger. Her kan følgende ”tolkningsstige” være til hjelp:

- Det som blir sagt \ hørt
- Kulturell og profesjonell mening \ betydning

- Individuell mening \ betydning (Argyris og Smith 1990).

I dialogen gjennom hovedfagstudiet ble det viktig å oppmuntre alle deltakerne til å bidra med uttrykk for sine opplevelser og meninger. Hensikten var ikke å finne **en** sannhet, men snarere å belyse de fenomenene vi var interessert i fellesskap, med flere erfaringer og forståelser som "lyskastere". Samtidig ville det være viktig å skape rom for å klargjøre meningen med den enkelte opplevelse, det enkelte synspunkt eller utsagn. Hvilken kulturell, profesjonell og personlig sammenheng inngår utsagnet i, og hvordan preger denne sammenhengen den mer grunnleggende meningen? Ethvert utsagn eller opplevelse inngår i en mer omfattende betydningsstruktur, som kan variere med ulik profesjonell, kulturell og personlig bakgrunn. Refleksiv kritikk innebærer å forsøke å avdekke slike meningsstrukturer. Hensikten er å tydeliggjøre grunnlaget for ulike profesjonelle og personlige synspunkter, å få belyst det aktuelle fenomenet klartest mulig og dermed ha et solid grunnlag for utvikling og endring. Refleksiv kritikk ville foregå som en kontinuerlig prosess i forbindelse med utarbeiding av planer, observasjoner, logger, samtaler med den enkelte og felles diskusjoner.

Det neste prinsippet for innhenting og tolkning av data kaller Winter (ibid) **dialektisk kritikk**. Dette innebærer refleksjon over fenomeners og systemers sammenheng og endringsmuligheter. Sosiale fenomener inngår alltid i systemsammenhenger og formelle og uformelle maktstrukturer på ulike nivå. Pedagogiske fenomener må forstås i lys av sin hensikt og rolle i slike sammenhenger, ikke som isolerte eller gitte enheter. Endringer i et fenomen kan bidra til å endre systemet og strukturene omkring, og omvendt. Det er nødvendig å klargjøre hvordan konkrete fenomener som gjelder undervisning og læring inngår i ulike strukturer og hvilken betydning dette har for utviklings- og endringsmuligheter. Det som skjer i en konkret læringssituasjon på hovedfaget f.eks. må kanskje forstås i lys av strukturer i læringsorganisasjonen eller krav i læreplanen, og endring på ett nivå kan tydeliggjøre behovet for endring på et annet. Dialektisk kritikk vil være en vesentlig side ved observasjonsprosesser, planer, logger og samtaler med deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt, hvor hensikten er pedagogisk bevisstgjøring, utvikling og endring.

Et tredje hovedprinsipp er **samarbeid** – alle de ulike opplevelsene, synspunktene og erfaringene hos deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet skaper et felles ressursgrunnlag for forståelse og endring. Dersom enkelte av ulike grunner ikke ser muligheter for å delta fullt ut, f.eks. fordi bidrag ikke blir tilstrekkelig lagt merke til eller behandlet med respekt slik at miljøet blir utrygt, så kan dette ressursgrunnlaget utarmes. En hovedhensikt med planer, observasjon, logger, samtaler osv. er å synliggjøre, ivareta og bygge på dette ressursgrunnlaget.

Et fjerde prinsipp er **risiko**. Dette innebærer at forskeren ikke kan sitte inne med endelige problemstillinger, endelig retning på prosjektet og rammer for svar. Man må ut fra det som skjer kunne gjøre nye vurderinger, gjøre ting annerledes underveis, ta fram problemer på nytt og se dem i et nytt lys. Dette kan innebære at intensjonene i utviklingsplanen må forandres, at deltakere og samarbeidspartnere reagerer annerledes enn en hadde regnet med, at gjennomføringen av arbeidet tar nye retninger, osv. Alt det uforutsigbare i prosessen ville bidra til å gjøre den spennende og utfordrende, samtidig som man måtte være klar over at et utviklingsprosjekt ikke kan forventes å forløpe som en serie "vellykte" hendelser. Det ville være nødvendig å våge å gi slipp på vante og trygge tolkninger og gi plass til alternative forståelser og måter å handle på. Vilje til risiko forutsetter en grunnleggende profesjonell trygghet hos lederen av et aksjonsforskningsprosjekt. Det ville dessuten være viktig å arbeide for å utvikle trygghet hos deltakerne i prosjektet, bl.a. gjennom åpenhet om risikofylte forhold. Et av de vanskeligste punktene var at vi også måtte oppmuntre studentene til å ta

risiko i sine prosjekter på sine arbeidsplasser og i forhold til sitt hovedfagsarbeid. Vi var bl.a. bekymret for at eksterne veiledere, sensor eller andre som fikk del i og skulle vurdere prosjektene ikke ville ha sans for denne formen for alternativ forskning, slik at deltakerne kunne bli skadelidende. Samtidig var ønsket om å utvikle alternativ, praksisbasert forskning noe av drivkraften i prosjektet. I arbeidet med planer, observasjoner, logger og samtaler ville det være viktig å være oppmerksom på forhold som særlig inneholdt risiko, f.eks. spørsmål man var utrygg på, konfliktsituasjoner, situasjoner hvor synspunkter og handlinger tok helt nye vendinger osv.

Det femte hovedprinsippet er **pluralistisk struktur**. Det betyr at man i aksjonsrettet pedagogisk forskning søker forskjeller, motsetninger og spørsmål for å se nye muligheter for handling, nye former for undervisning og tilrettelegging av læreprosesser. En dialektisk, refleksiv, samarbeidende prosess trenger ikke å ende med konsensus i forhold til de spørsmålene som tas opp, verken underveis eller til slutt. Det ville være ønskelig at selve dokumentasjonen over utviklingsprosessen gjenspeilte en pluralistisk struktur, med tanke på å belyse pedagogiske utfordringer i prosjektet på en allsidig måte.

Det siste prinsippet kaller Winter (ibid) **teori – praksis – transformasjon**. Kjernen i prinsippet gis av spørsmålet: Hvordan er forholdet mellom profesjonell forståelse og uttalte begreper og prinsipper, og profesjonell handling? Handling og forståelse – eller praksis og teori – framstår med dette som komplementære sider ved en endringsprosess. Profesjonell pedagogisk forståelse spør handlingen, og handlingen spør forståelsen, i en uendelig prosess. I dette prosjektet ville det være viktig å se systematisk på forholdet mellom på den ene siden vår egen og deltakernes forståelse av profesjonsbasert lærerforskning og utvikling og dokumentasjon av lærerkunnskap, og på den andre siden hva vi og deltakerne forøvrig helt konkret gjorde for å kvalifisere oss som lærerforskere og utvikle lærerkunnskap. Det ville være nødvendig å legge forholdene til rette for en systematisk dialog mellom forståelse og handling i dette feltet. Et viktig hjelpemiddel i denne dialogen var nettopp bruken av delplaner, observasjon, logger og strukturerte samtaler i en sekvensiell utviklingsprosess. Et hovedansvarlig i en slik dialog mellom planenes intensjoner og handlingens realiteter ville være å gjøre tilstrekkelig konkrete observasjoner av betydningsfulle pedagogiske hendelser, situasjoner og ytringer.

Vår rolle som forskere, og presentasjon av utviklingsprosessen

Datagrunnlaget for å presentere utviklingsprosessen i aksjonsforskningsprosjektet er altså delplaner for hver enkelt samling, logger basert på våre egne og deltakernes observasjoner og refleksjoner, samt data fra en strukturert samtale med hver enkelt deltaker. I innsamlingen av dette materialet har kritisk – hermeneutiske prinsipper relatert til aktiv, felles medvirkning og endring av praksis vært overordnet. De prinsippene som er omtalt i denne forbindelse må nødvendigvis prege den skriftlige presentasjonen av utviklingsprosessen. Det er en utfordring å få fram ulike forståelser relatert til sentrale hendelser og endringer i undervisnings- og læringsprosessen på hovedfaget. Det er verken mulig eller ønskelig å beskrive alt som skjedde. Utfordringen er å beskrive vesentlige faglige og sosiale forhold, hendelser og handlinger sett med ulike deltakeres øyne.

Samtidig kan det også understrekes at vi som lærere og ledere av hovedfagstudiet forsket på vår egen praksis, og at dette nødvendigvis vil ha betydning for perspektiv og hva som blir fokusert. Også selve problemstillingene for aksjonsforskningsprosjektet gjenspeiler dette. Undervisningspraksis som lærer vil alltid forutsette samarbeid med elever eller studenter som deltar i en felles læringspraksis. Men det er viktig at vi som ledere i denne typen pedagogisk

utviklingsprosjekt er tydelige når det gjelder ansvaret for vår forskningsledelse og praksis (McNiff 2002). Det kan ellers oppstå uklarhet i forhold til hva og hvem det blir forsket på. I en del aksjonsforskningsprosjekter framtrer forskerens rolle som klar, og det er uklart hvorvidt det er forskningslederens eller deltakernes praksis som skal være mest i sentrum.

Utviklingsprosessen skal beskrives kronologisk som en historie hvor ulike temaer utspant seg. Valg av perspektiv har sammenheng med hvem sin historie som blir fortalt. Hensikten er å forsøke å fortelle hovedfagskulletts historie relatert til prosjektet, på en slik måte at alle som deltok kjenner seg igjen og mener at fortellingen er gyldig. Vi som forskningsledere, lærer i studiet og initiativtakere til prosjektet vil likevel prege valg av fokus og perspektiv. Dette er nødvendig, og må tydeliggjøres både underveis i utviklingsprosessen og i dokumentasjonen som gjøres i ettertid.

I presentasjonen av utviklingsprosessen har jeg tatt et visst hensyn til metodiske prinsipper om ulike nivåer på kvalitative data, med direkte og indirekte sitater \ referat av hva som ble sagt og skjedde på første nivå, vurdering ut fra dagligdags forståelse på andre nivå og vurdering ut fra teori på tredje nivå (Kvale 1997). Forholdet og den gjensidige avhengigheten mellom de ulike nivåene kan diskuteres, men de kan likevel bidra til en viss ryddighet i presentasjonen. I presentasjonen av hver sekvens blir først planene for den aktuelle sekvensen beskrevet. Deretter beskrives hva som skjedde på den aktuelle samlingen eller samlingene, hva deltakerne og vi som ledere og andre involverte sa eller gjorde, hvordan vi der og da reagerte, og hva vi eventuelt ble enige om. Til slutt presenteres en kort vurdering av det som skjedde, gjennomført av oss som ledere. Denne vurderingen peker mot innholdet i neste plan, osv. En hovedhensikt med denne strukturen er å holde fra hverandre planer, hva som faktisk skjedde og vår vurdering, på en måte som gir oversikt også for leseren av rapporten. Det er imidlertid ikke gjennomført noe klart skille mellom vurdering på "common sense" – nivå og vurdering på et "teoretisk" nivå, et skille jeg oppfatter som problematisk (ibid).

Presentasjon av produkter – studentenes hovedoppgaver

En hovedhensikt med å presentere et utvalg forskningsarbeider er å vise konkrete eksempler på hva lærerforskning kan innebære (Stenhouse 1975, Flyvbjerg 1993, Yin 1994). Studentenes forskningsarbeider slik de kommer til uttrykk i deres forskningsrapporter forteller mye om "resultatene" av hovedfagsprosjektet og den forskerutdanningen som nå er beskrevet. Studentenes forskning i deres egen praksis skulle bidra til å utvikle og dokumentere sentral lærerkunnskap i forhold til ulike profesjonsoppgaver. Det er først og fremst i de ulike skriftlige forskningsrapportene kunnskapen kommer til uttrykk på en slik måte at den blir tilgjengelig for flere enn de som deltok i det aktuelle prosjektet.

Jeg vil presentere seks forskningsarbeider med henblikk på å få fram hva de kan fortelle om læreres profesjonskunnskap og praksisbasert forskning. Antallet er valgt med tanke på å vise bredde i forhold til hva slags læreroppgaver det er forsket på, samtidig som det blir mulig å gå i dybden på hvert enkelt forskningsprosjekt. De seks prosjektene som blir presentert vil bli trukket inn i diskusjoner seinere i rapporten. Eksempler fra studentenes forskningsarbeid vil bli spesielt utdypet i del fire, relatert til kunnskapsteoretiske prinsipper fra analysen i del tre. Prosjektene i denne første delen vil bli presentert i sin helhet en etter en. Et hovedanliggende er å la studentenes arbeid komme klarest mulig fram på dets egne premisser og med studentenes egen profesjonelle "stemme" (Winter 1989). Sentralt innhold i hver forskningsrapport vil bli framstilt mest mulig i overensstemmelse med form og framstilling i rapporten, og det vil bli brukt en god del indirekte og noen direkte sitater. Først vil jeg presentere hva studenten uttrykker i sin rapport om forskning på sentrale læreroppgaver.

Deretter gjør jeg en kort vurdering relatert til noen overordnede forskningsmessige og metodiske aspekter i det aktuelle arbeidet. Til slutt vurderes det kort hva arbeidet forteller angående læreres profesjonskunnskap og praksisbasert forskning.

Presentasjonen av studentenes hovedoppgaver skal synliggjøre hvordan lærerforskning som er gjort med utgangspunkt i forskningsstrategien er blitt gjennomført og dokumentert. Jeg har tidligere sagt at spesifikke yrkesdidaktiske spørsmål ikke i seg selv vil bli satt i fokus, og henvist disse til boka "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere" (Hiim og Hippe 2001). I presentasjonen av hovedoppgavene vil det likevel være nødvendig å komme en del inn på yrkesdidaktikk, da ikke her som et mål i seg selv, men som et eksempel som illustrerer sentral didaktisk kunnskap hos lærere på et bestemt arbeidsfelt, og hvordan slik kunnskap kan utvikles gjennom profesjonsbasert forskning.

Gyldighet og pålitelighet

Kravene til gyldighet og pålitelighet – eller til at det som blir presentert er "sant" – må relateres til andre kriterier i pedagogisk aksjonsforskning enn i tradisjonell forskning. Hva som betraktes som gyldig, pålitelig og "sant" vil ha dypere grunnlag i det synet på kunnskap og erkjennelse som er fundament for forskningen. Her er dette til nå antydning som et kritisk – hermeneutisk kunnskapssyn. Noe av hensikten med dette prosjektet er å utdype analysen av kunnskapsbegrepet relatert til praksisbasert lærerforskning \ pedagogisk aksjonsforskning. Jeg vil her særlig vise til del tre og dels del fire i denne rapporten. I den formen for pedagogisk aksjonsforskning som ble gjennomført på hovedfaget var det et hovedanliggende at vi som lærere **sammen med** studentene skulle utvikle en strategi for forskerutdanning av lærere, med henblikk på at de kvalifiserte seg for å forske i læreryrket og utvikle læreres profesjonskunnskap. Dette samarbeidsaspektet er en helt grunnleggende side ved undervisning og læring dersom det ikke skal forfalle til teknologisk programmering. Det betyr at det ikke vil være **en** sannhet om det som skjer, at utviklingen ikke kan forutsis og at prosjektet heller ikke kan "gjentas" i en annen kontekst med nye deltakere. Det kan med andre ord ikke være snakk om å beskrive entydige, gyldige sannheter eller om å utvikle grunnlag for pålitelige forutsigelser og gjentakelser i denne typen forskning (Hiim og Hippe 2000).

Krav om gyldighet og pålitelighet må da snarere relateres til at alle synspunkter, handlinger og hendelser som er relevante i forhold til problemstillingen virkelig kommer fram, og at utvikling og endring som skjer i løpet av prosjektet dermed blir synliggjort. Dette forutsetter at alle har anledning til å delta med sine erfaringer og synspunkter – at alle blir sett og hørt og at grunnlaget for å kunne uttale seg er tilstrekkelig trygt. Med andre ord forutsetter det en gyldig dialog som også blir tilstrekkelig dokumentert. Det vil likevel alltid være begrensninger knyttet til relasjonelle og institusjonelle maktforhold, for eksempel relatert til forhold som gjelder vurdering og godkjenning av studentenes arbeid. De hermeneutiske prinsippene som ble diskutert foran og relatert til planer, observasjoner og logger handler for en stor del om gyldighet. Et viktig prinsipp for å oppnå gyldighet og pålitelighet i dokumentasjonen er å legge fram prosessdata, her i form av planer, logger og samtaleresultater, for deltakerne til gjennomlesning og kommentar. Dette gir muligheter til å rette opp misforståelser, samtidig som det kan bidra til at man lærer av hverandres synspunkter og oppnår en styrket dialog i fortsettelsen.

Studentenes oppfatninger og praksis i forhold til å utvikle en strategi for lærerforskning kommer også til uttrykk gjennom deres forskningsarbeider. Gyldigheten av det som kommer fram i beskrivelsen av undervisnings- og læringsprosessen kan dermed også vurderes i

forhold til hva som kommer til uttrykk gjennom presentasjonen av studentenes ulike prosjekter. Sammenhenger og motsetninger her vil være av interesse.

Gyldighet i denne formen for aksjonsforskning handler primært om flersidig og samtidig relevant belysning av det fenomenet som er i fokus, her en strategi for lærerforskning og forskerutdanning av lærere. Dette har nær sammenheng med pålitelighet, som innebærer at ulike erfaringer og oppriktige synspunkter har tilstrekkelig anledning til å komme fram.

Generalisering av erfaringer i prosjektet – en strategi for lærerforskning og forskerutdanning av lærere

Strategien som blir utviklet, praktisert og presentert i dette prosjektet kan betraktes som et eksempel på hvordan praksisbasert forskning i læreryrket og forskerutdanning av lærere kan gjennomføres. Eksempelet vil innebære beskrivelser med ulik grad av konkretisering, sammen med mer generelle prinsipper for praksisbasert forskning og forskerutdanning. Den måten å arbeide på som blir skissert i presentasjonen av aksjonsforskningsprosjektet kan selvsagt ikke kopieres i andre hovedfagskull og masterstudier. Studentenes forsknings- og utviklingsarbeider kan heller ikke gi grunnlag for gitte framgangsmåter for lærerforskning eller lærerarbeid forøvrig. Det er snarere snakk om en form for hermeneutisk generalisering hvor konkrete beskrivelser gir mening til noen mer generelle forståelsesstrukturer. Andre masterstudier og andre lærerforskere kan forstå sitt arbeid som noe liknende, noe som kan begripes og tolkes i liknende strukturer, men som likevel vil være forskjellig (Stenhouse 1975). Begrepet ”strategi” peker mot noen helhetlig organiserte generelle tolkningsprinsipper relatert til praktiske handlingstrekk. En strategi er slik det er brukt her ingen anvisning for praktisk lærerforskning, men representerer snarere et tolkningssystem og noen mulige handlingsprinsipper i slik forskning. En strategi for praksisbasert lærerforskning kan betraktes som en form for profesjonsteori om utførelse av lærerens forsknings- og utviklingsoppgaver.

Kapittel 2. Utviklingsprosessen mot et profesjonsbasert forskerstudium for lærere

Grunnlaget for presentasjon av utviklingsprosessen

Jeg vil gi en beskrivelse av hvordan hovedfaget utviklet seg som et profesjonsbasert forskerstudium for lærere i løpet av en toårsperiode. Beskrivelsen er basert på delplaner for hver enkelt samling, deltakende observasjon nedfelt i lærerlogger, studentlogger og strukturerte samtaler med deltakerne i studiet. Presentasjonen er kronologisk strukturert i en oppstartfase og tre arbeidsfaser. Det blir fokusert på hendelser, eksempler og vurderinger som belyser essensielle sider ved denne form for profesjonsbasert forskerutdanning på masternivå. Framstillingen bygger på en omfattende og detaljert dokumentasjon av utviklingsprosessen som finnes i en upublisert forskningsrapport hvor det er fokusert mer på det yrkesdidaktiske perspektivet (Hiim og Hippe 2000). En viktig hensikt er å gi andre lærerutdannere og lærere et innblikk i hvordan studiet ble tilrettelagt, og hvordan studentene og vi som hovedfagslærere opplevde og vurderte arbeidsformer og innhold i studieprosessen.

Oppstart av utviklingsprosessen i hovedfagskullet

Felles diskusjon av forskningsdesignet i hovedfagsprosjektet. Introduksjon av kollegaveiledning

Alle deltakerne hadde fått en skriftlig utgave av grovplanen for utvikling av hovedfaget, som vi hadde samarbeidet om. Vi ønsket innledningsvis å rette fokuset mot datainnsamlingen i hovedfagsprosjektet, dvs. selve forskningsdesignet. Tanken var at studenter som selv ønsket å arbeide med lærerbasert aksjonsforskning kunne benytte seg av liknende forskningsdesign, altså læring gjennom bruk av eksempel. Studentene skulle på denne oppstartsamlingen for gjennomføring av prosjektet for første gang få erfare bruk av delplaner og logger. Vi skulle samtidig se dette i et metaperspektiv, og det skulle relateres til teori om forskningstilnæringer i aksjonsforskning. Forslag til delplan for denne samlingen ble sendt til alle på forhånd, og skulle brukes som diskusjonsgrunnlag for videre arbeid. Fokuset i planen var altså på forskningsdesign og metoder i aksjonsforskning. I tillegg ønsket vi å ta opp kollegaveiledning i aksjonsforskning gjennom bruk av veiledningsøvelser og veiledningsprinsipper \ teori. Det ble lagt stor vekt på at studentene skulle lære av hverandres arbeid og veilede hverandre, noe som også krever veiledningskompetanse.

Studentene viste stor interesse for å diskutere forskningstilnærmingen i hovedfagsprosjektet og sette dette inn i en teoretisk ramme. Flere sier at de ser overføringsmuligheter til sitt eget forskningsarbeid. Det blir gitt uttrykk for at pedagogisk aksjonsforskning virker krevende, men at det nettopp derfor er viktig å erfare et eksempel.

I veiledningsøvelsene veiledet deltakerne hverandre på realistiske profesjonelle problemstillinger, og øvelsene ble deretter relatert til veiledningsprinsipper og – teori. Dette ga tydelig utbytte, og en av studentene sier f.eks.: ”Dagen med veiledning ble god fordi jeg fikk oppleve veiledning. Sammenhengen mellom praksis og teori kom godt fram”. Det blir imidlertid påpekt at det sosiale miljøet i hovedfagsklassen kan bli bedre, og at et godt miljø er viktig i forhold til medbestemmelse og diskusjoner om planer og opplegg. Enkelte mener å ha observert en grunnleggende verdikonflikt blant deltakerne relatert til ulike syn på læring. Noen ønsker mer lærerstyring, mens andre ønsker mer tid til presentasjon av egne erfaringer og diskusjon. Frustrasjoner omkring dette kan dels komme til uttrykk gjennom en røff tone.

Studentene ønsker i fortsettelsen å lære mer om aksjonsforskning og veiledning, kommunikasjon, didaktikk, oppgaveskriving og – design. Det er også et ønske at en eller to studenter presenterer sitt arbeid med hovedoppgaven i plenum.

For oss var det interessant at deltakerne så nytteverdien av forskningsdesignet i hovedfagsprosjektet i forhold til sin egen forskningspraksis. Både dette og veiledningsøvelsene kunne oppfattes som en form for eksempel som så kunne være grunnlag for begrepsmessige analyser. Bruk av eksempler tar tid, og vi så det som en fordel at vårt felles forsknings- og utviklingsprosjekt på hovedfaget kunne fungere som en form for gjennomgående eksempel som vi stadig vendte tilbake til. Veiledningsøvelsene skulle følges opp med observasjon og analyse av reelle situasjoner i kollegaveiledningsgruppene. Vi ønsket å legge til rette for å utvikle ”fortrolighetskunnskap” i aksjonsforskning og veiledning gjennom eksempler som kunne fylle begrepene med opplevd innhold.

Første arbeidsfase

Eksempler på praksisbaserte hovedfagsprosjekter. Kollegaveiledning

I planen for den neste samlingen ble det lagt vekt på å følge opp ønsker om didaktikk og om bruk av studentoppgaver og andre forskningsarbeider i fellesundervisningen. To av samlingens fire dager skulle dessuten benyttes til veiledning i grupper hvor deltakerne veiledet hverandre på hovedoppgavene.

Studentene hadde nå valgt forskningsoppgaver og var begynt å komme i gang med arbeidet. Noen eksempler på forskningsoppgaver er følgende: En av studentene var ansatt i PP-tjenesten og ønsket å forske på et veiledningsopplegg han skulle gjennomføre for en gruppe lærere i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker. En annen skulle forske på veiledning av elever i egen klasse relatert til et opplegg for ”ansvar for egen læring”. En skulle ha ansvar for integrering av en sterkt funksjonshemmet elev i videregående skole, og ønsket å forske på dette. Et annet prosjekt dreide seg om utprøving av prinsipper for PBL i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere. Ett prosjekt dreide seg om å bedre sammenhengen mellom praksisundervisningen og skoleundervisningen i utdanning av tannpleiere. En ønsket å klargjøre sentrale didaktiske \ yrkesdidaktiske prinsipper i forhold til læremiddel i elektrofag, og planla å utvikle et nytt læremiddel som en del av sitt forskningsarbeid. Alle disse skulle gjennomføres som aksjonsforskningsprosjekter. Det var også noen få som ønsket å gjøre ulike typer mer tradisjonelle kvantitative eller kvalitative undersøkelser. En ønsket f.eks. å undersøke hvordan elever under utdanning som næringsmiddeloperatører opplevde læringsverdien av utplassering i bedrift. En annen ønsket å gjennomføre en analyse av kunnskap \ yrkeskunnskap relatert til jordmoryrket.

De som arbeidet med aksjonsforskning ble oppmuntret til å utarbeide en grovplan for utviklingsprosjektet. Alle ble dessuten bedt om å skrive et utkast til forskningsdesign.

I fellesundervisningen la en av studentene fram sitt prosjekt med fokus på metodiske utfordringer. Alle hadde fått tilsendt materiale fra dette på forhånd. Studentens presentasjon og diskusjon om prosjektet i klassen ble fulgt av en metodeforelesning bygd omkring konkrete utfordringer i dette prosjektet. Det var også en sekvens om didaktikk, som omhandlet analyse av kunnskap \ yrkeskunnskap som utgangspunkt for å tolke utfordringer i den type opplæring studentene hadde ansvaret for og forsket i. Deltakerne ga uttrykk for at det var svært meningsfylt når fellesundervisningen var så klart relatert til deres prosjekter.

I veiledningsgruppene opplevde vi en tendens til at det ble mye fokus på formelle forsknings- og dokumentasjonskrav til hovedoppgaven som produkt. Veiledningen hadde i den forbindelse lett for å bli lærerstyrt. Dette gikk dels på bekostning av refleksjon over profesjonelle og faglige aspekter ved oppgavene det ble forsket på, f.eks. elevtilpasset opplæring og integrering, tilrettelegging av elevansvar, osv. Studentene påpekte at det var vanskelig å veilede hverandre på det forskningsmessige – flere mente de kunne for lite til å være i stand til å bidra aktivt. Vårt inntrykk var at de fire veiledningsgruppene var relativt ulike i forhold til hvor godt de lyktes i å ta i bruk deltakernes profesjonelle ressurser og lære av hverandre. Vi var litt betenkt over at deltakernes ressurser her kanskje ikke ble utnyttet godt nok.

Studentene ga ellers uttrykk for at de i all hovedsak var fornøyd med opplegget, men stilte spørsmål ved hvor mye de egentlig var med på å påvirke det. Vi på vår side var litt bekymret for at vi kunne ha påvirket studentene for sterkt til å velge aksjonsforskning, og for ikke å ta

tilstrekkelig hensyn til dem som hadde valgt andre forskningsformer. Også de mer tradisjonelle forskningsprosjektene var forøvrig relatert til deltakernes arbeid som lærere. Mens aksjonsforskningsprosjektene dreide seg om å forske i lærerpraksis, dreide de andre prosjektene seg om å forske **på** forhold av betydning for lærerpraksis, med utgangspunkt i egen erfaring som lærer. Også disse prosjektene ville på vesentlige punkt være annerledes enn tradisjonelle vitenskapelige, disiplinbaserte forskningsprosjekter i f.eks. pedagogikk.

Første arbeidsfase fortsetter

Profesjonsbaserte mål, forskningseksempler og veiledning

Planen for samlingen etter inneholdt følgende læringsmål:

- Å lære mer om utviklings- og forskningsstrategi og – design med utgangspunkt i konkrete eksempler
- Å lære mer om kunnskapsbegrepet og didaktikk \ yrkesdidaktikk relatert til utplassering av elever i arbeidslivet
- Å lære mer om kollegaveiledning

Hensikten var å bygge videre på de positive erfaringene med å bruke konkrete prosjekter som grunnlag for mer generelle prinsipper om forskningsmetodiske spørsmål og didaktikk. Det ble dessuten satt av god tid til refleksjon over gruppesamarbeidet og veiledningen, med tanke på forbedringer.

En av deltakerne relaterte målene i planen til en debatt om målstyring vi hadde hatt i studiet, hvor bl.a. Stenhouse (1975) sin kritikk av for presise mål var blitt framhevet. Denne deltakeren hadde mange års erfaring som lærer, og han poengterte at yrkesopplæring etter hans oppfatning bør være målstyrt. Målene for denne samlingen var slik han så det for vide til å kunne brukes som grunnlag for å vurdere sin egen og andres læring. Han understreket videre at målene dessuten peker for lite på de **oppgavene** som skal løses av den profesjonelle læreren som forsker i sin praksis på et profesjonsbasert hovedfag. Han sier: ”Er det ikke de felles profesjonsoppgavene som også er det viktigste i kollegaveiledningen i gruppene? Da må målene klargjøre disse oppgavene mer konkret”.

Fellesundervisningen tok opp eksempler på forskningsdesign i tre ulike forskningsprosjekter. Ett ble presentert av gjesteforelesere utenfra som hadde forsket på reform –94 gjennom en tradisjonell spørreundersøkelse, det andre var et aksjonsforskningsprosjekt fra en av studentene om å utnytte utplassering i praksis som læringsarena, det tredje omhandlet sider ved forskningsdesignet i vårt eget hovedfagsprosjekt. Studentene ga uttrykk for å ha godt utbytte av alle eksemplene, og flere var nå i gang med forskningsdesignet i sine egne forskningsarbeider.

Igjen var det ulike syn på hvor mye tid som burde brukes til samtale og diskusjon i fellesundervisningen. Noen ønsket her en forelesningspreget form. Mange framhevet imidlertid nødvendigheten av å relatere det som ble tatt opp til sitt eget og andres arbeid, både gjennom samtale og diskusjon underveis og gjennom felles refleksjon etter en forelesningspreget sekvens.

Forskjeller mellom gruppene når det gjaldt utbytte av kollegaveiledning \ veiledning på hverandres prosjekter kom nå svært tydelig fram. En sier: ”Jeg synes jeg sitter igjen med lite eller ingenting fra gruppeveiledningen når læreren ikke er til stede”. Andre framhever at de har hatt god nytte av medstudenters veiledning på sin egen oppgave, både forskningsmessig

og profesjonsfaglig. Deltakerne i den gruppa som fungerer best er generelt opptatt av veiledning, de er godt kvalifisert på dette feltet, og de bruker relativt mye tid på å diskutere og evaluere veiledningsprosessen i gruppa. De har kommet fram til gode rutiner for å sette seg inn i hverandres prosjekter, og gir uttrykk for at de opplever stor overføringsverdi mellom prosjektene både profesjonsfaglig og forskningsmetodisk sett. Studentene i denne gruppa er også de som i sterkest grad uttrykker behovet for å diskutere i fellesundervisningen.

Poenget om oppgavebaserte mål var interessant, men vi så ikke dette helt klart før seinere. I en profesjonsbasert utdanning er det viktig at også mål underveis i studiet bidrar til å rette oppmerksomheten mot yrkesoppgavene. Målene for denne samlingen kunne vært mer konkret formulert i forhold til yrkesfaglærerens oppgaver med f.eks. utplassering av elever i arbeidslivet, veiledning og forskning i egen praksis. Det kunne også vært lagt større vekt på at studentene formulerte sine egne læringsmål med utgangspunkt i de ulike profesjonsoppgavene de forsket på. Et slikt fokus kunne bidratt til å styrke helhetlig, praktisk – teoretisk kunnskapsutvikling for studentene, og til å klargjøre både hensikten med og temaene for kollegaveiledningen.

Noen av studentene hadde tydeligvis oppdaget nytten av å relatere det som ble tatt opp på samlingene til sine personlige erfaringer gjennom diskusjon og bruk av egne eksempler, både i felles klasse og i gruppene. Dette så ut til å styrke utviklingen av personlig fortrolighetskunnskap. Men slik diskusjon tar tid, den må være tilstrekkelig målrettet og krever at profesjonell praksis og teori ”spør” hverandre på en systematisk måte. Her var det mye å lære både for oss og studentene.

Lærernes vurdering underveis i studiet

Profesjonsbaserte prosjekter. Krav til deltakelse i et prosessorientert studium

Etter første arbeidsfase i prosjektet skrev vi som ledere et oppsummerende refleksjonsnotat over forløpet så langt. Dette ble sendt ut til studentene som grunnlag for videre diskusjon. Notatet legger vekt på følgende forhold: Alle studentene arbeider med hovedoppgaver med sterk tilknytning til arbeidet som lærer. Hovedoppgavene har en klar didaktisk forankring. De vektlegger didaktiske utfordringer som er spesielle for yrkesopplæring og for det enkelte yrkesfag, og som det finnes lite dokumentert kunnskap om. Det blir f.eks. forsket på hvordan elever i en skolebasert utdanning kan utvikle en begynnende relevant yrkeskompetanse i elektrofag, barne- og ungdomsarbeid, osv. Forskningsarbeidene stiller spørsmål ved hva som er relevant profesjonell kunnskap i de aktuelle yrkene, hvordan denne er ivaretatt i læreplanen, og hvordan læreren som kunnskapsleder kan legge til rette for at elevene utvikler yrkeskunnskap. Forskningsarbeidene retter søkelyset mot viktige spørsmål som gjelder utdanningsinnhold, læreplaner, læremidler og vurderingsformer i ulike typer yrkesopplæring. Noen arbeider med mer allmenne utfordringer i læreryrket, f.eks. integrering og tilpasset opplæring eller elevansvar. De fleste forskningsarbeidene integrerer undervisning og forskning i en form for aksjons- eller utviklingsforskning, mens noen omhandler kvantitative og kvalitative undersøkelser om rammebetingelser i yrkesopplæring. Vi ser interessant potensial i oppgavene i forhold til å utvikle læreres profesjonskunnskap, og er fornøyd med prosjektene i så henseende. Å se relevante profesjonelle utfordringer av forskningsmessig interesse krever i seg selv godt utviklet lærerprofesjonalitet.

Utviklingsprosjektene byr imidlertid også på problemer. Ikke alle prosjektene ser ut til å ha vært tilstrekkelig gjennomtenkt fra starten. Fokuset i problemstillingene er ikke alltid klart nok. Utviklingsprosessen og datainnsamlingen er ikke tilstrekkelig planlagt og systematisert i

alle prosjektene. Dette skaper betydelige problemer også fordi man ikke får inn gode data fra starten, utviklingsprosessen "løper fra" forskningen. Det haster med å gripe fatt i disse problemene for å ivareta kvaliteten på arbeidet.

Deltakerne virker fornøyd med at vi hele tiden forsøker å relatere innholdet i studiet til deres prosjekter og profesjonelle pedagogiske utfordringer i yrkesopplæring. Vi har arbeidet en god del med kunnskapsanalyse sett i forhold til hva slags kompetanse elevene skal utvikle og med undervisnings- og læringsformer i yrkesopplæring, dvs. med generell didaktikk og yrkesdidaktikk. Det vil være naturlig å legge vekt på didaktikk i vid forstand også i fortsettelsen. Når det gjelder forskningsmessig og forskningsmetodisk innhold har vi så langt særlig lagt vekt på problemstillinger og planer for innsamling av data, siden det er dette deltakerne nå arbeider med. Etter hvert som prosjektene når dit vil vi bl.a. arbeide mer med datapresentasjon og -analyse.

Vi har et visst problem med fravær både i fellesundervisningen og i kollegaveiledningsgruppene. Ikke alle ser ut til å ta arbeidet i gruppene helt alvorlig, noe som går ut over andre deltakere. Et prosessorientert studium krever tilstedeværelse og medansvar. Vi er usikre på om vi som lærere overtar for mye av ansvaret.

Diskusjon av lærernes vurdering. Krav til forkunnskaper i profesjonsbasert lærerforskning

I diskusjonen som fulgte etter at de hadde mottatt dette notatet ga studentene uttrykk for at de opplever det å forske i sin praksis som meningsfylt og givende. En sier f.eks.: "Man utvikler kvalifikasjoner som er vesentlige i yrkespedagogisk arbeid". Det blir framholdt at man nok lærer mer enn man kan sette ord på. Men det blir også understreket at det å lede den praktiske profesjonelle utviklingsprosessen på egen arbeidsplass tar mye tid og er krevende. Flere sier at de derfor er litt såret over påstandene om for dårlig planlegging og dokumentasjon av arbeidet. Et ideelt tidspunkt for å planlegge et aksjonsforskningsprosjekt kan ofte være før skoleåret starter, men dette kan være vanskelig å få til fordi man ikke vet nok om rammene. Dessuten er det vanskelig å begynne med noe man ikke kan og har gjort før, og det har ikke vært helt enkelt å komme i gang med dokumentasjonsprosessen. En sier: "Vi har jo heller ingen andre oppgaver i aksjonsforskning å se etter, siden vi er de første som gjør det på dette studiet". Andre framholder at det har vært vanskelig å begynne med aksjonsforskning først i den delen av studiet hvor man begynner på hovedoppgaven. Det hadde vært behov for å lære mer om dette i den første delen av studiet. Ideelt sett burde man her ha gjennomført et større utviklingsprosjekt. Viktige forkunnskaper for å arbeide med aksjonsforskning er i følge deltakerne erfaringer med prosjektarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid, veiledningskompetanse og grunnleggende kompetanse i didaktikk. Flere mener at de mangler profesjonell kompetanse på disse sentrale feltene, og at de lærte for lite om dette i sin pedagogiske grunnutdanning. Studentene var ellers enige i kravet om deltakelse og mente dette var nødvendig for å få kontinuitet i arbeidet både i felles klasse og i gruppene. En av deltakerne valgte på dette tidspunktet å slutte fordi hans arbeidssituasjon ikke gjorde det mulig å følge opp.

Poenget om at et profesjonsbasert forskningsstudium krever grunnleggende profesjonskunnskap er vesentlig. Studentene ble i økende grad opptatt av lærerprofesjonalitet gjennom studiet.

Kriterier for vurdering av hovedoppgavene

Omtrent midtveis i andre del av studiet ble det satt opp noen korte, punktvisse kriterier for vurdering av hovedoppgavene. Kriteriene ble satt opp av studentene og oss i fellesskap, og skulle sendes til sensor og eksterne veiledere. Tilsvarende kriterier blir fortsatt lagt til grunn i hovedfags \ masterkull hvor aksjonsforskningsprosjektet er blitt videreført, med noen variasjoner mellom kullene. Kriteriene ser slik ut:

Vurderingen av hovedfags \ mastergradsoppgavene må ta utgangspunkt i at dette er et forskningsrettet profesjonsstudium for lærere, med fokus på yrkespedagogisk **arbeid**. Vi ser svært grovt sett tre hovedkategorier yrkespedagogisk profesjonsforskning:

- Forskning som gjelder rammebetingelser for den pedagogiske virksomheten, ulike strukturelle forhold, læreplaner, osv. Her kan det være aktuelt å gjennomføre større kvantitative undersøkelser.
- Forskning på elevers \ studenters opplevelser av ulike sider ved den pedagogiske virksomheten, "brukerundersøkelser".
- Aksjons \ utviklingsforskning som innebærer direkte **endring** av den pedagogiske \ didaktiske virksomheten ut fra opplevde behov. Endringsarbeidet er integrert i læringsarbeidet og forskningen, ofte gjennom systematiske sekvenser av delplaner, deltakende observasjoner og logger.

Forskningens hensikt er å øke kompetanse \ kunnskap i det pedagogiske \ yrkespedagogiske og – didaktiske arbeidsfeltet. Lærerens arbeid blir betraktet som en profesjonell virksomhet med behov for forskning og kunnskapsutvikling på arbeidets egne premisser.

En hovedutfordring er å utvikle praksisbasert profesjonsteori som kan gi grunnlag for å videreutvikle profesjonell praksis. Yrkesteoribegrepet i mesterlæringstradisjonen er her en ressurs å bygge videre på. Hovedutfordringen kan også formuleres som å problematisere, begrunne, vurdere og videreutvikle profesjonell pedagogisk \ yrkespedagogisk praksis – direkte og indirekte. Mer konkrete kriterier for vurdering er følgende:

- Er problemstillingen profesjonelt relevant? Bidrar den til å kaste lys over, vurdere og utvikle ny kunnskap om viktige sider ved lærerens \ yrkespedagogens virksomhet? Er problemstillingen klart forankret og begrunnet i yrkespedagogiske oppgaver?
- Blir det klargjort hva slags type forskning det dreier seg om?
- Gjøres det aktiv og eksplisitt bruk av forskerens egen profesjonelle erfaring? Kommer erfaringen til uttrykk både i forhold til valg av problemstilling og ellers gjennom oppgaven?
- Er litteratur \ teori klart relatert til problemstillingen, de profesjonelle utfordringene og den undersøkelsen eller det utviklingsarbeidet som skal gjøres?
- Brukes litteraturen \ teorien som forståelsesramme for, begrunnelse for og kritikk av pedagogisk \ yrkespedagogisk virksomhet og praksis? (eks.: pedagogisk vurderingsarbeid, tilrettelegging av læringsmiljø, osv.). Utvikles det ny forståelse og profesjonsteori gjennom forsøk på å relatere eksisterende litteratur \ teori til praktiske pedagogiske eller didaktiske utfordringer? Blir litteratur \ teori relatert til lærerforskerens egen praksisteori og erfaring i forhold til problemfeltet?
- Blir forskningstilnærmingen (profesjonsforskning, aksjonsforskning, kvalitative \ kvantitative innfallsvinkler osv.) klargjort og begrunnet?
- I aksjonsforskning: Er det utviklet en informativ og ikke for strukturert plan for utviklingsarbeidet?
- Blir selve forskningsdesignet og metodevalget tilstrekkelig klargjort og begrunnet? Gjøres det klart rede for hva slags informasjon man er ute etter, hvem

som skal være med i undersøkelsen, hvem den gjelder for, hvilke konkrete metoder for datainnsamling som er valgt, hvordan metodene skal brukes og hvorfor, hvordan dataene skal presenteres, utfordringer knyttet til gyldighet og pålitelighet?

- Gjøres det noe nytt mht. metode og datainnsamling som er særlig relevant for profesjonsforskning i læreryrket? Integreres pedagogisk \ didaktisk arbeid og forskning på nye, interessante måter?
- Blir dataene presentert og diskutert på en klar og interessant måte? Holdes faktiske svar, hendelser osv. og forskerens egen vurdering klart fra hverandre? Kommer de som har vært med i undersøkelsen \ aksjonsforskningsprosjektet klart til orde? Blir ulike og motstridende synspunkter godt ivaretatt?
- Kommer selve utviklingsprosessen i aksjonsforskningsprosjektet og viktige hendelser her til uttrykk på en interessant måte?
- Er forskerens analyser og vurderinger godt forankret i problemstillingen og de aktuelle utfordringene i profesjonelt pedagogisk arbeid, dataene, egen erfaring, relevant litteratur og profesjonsteori og – praksis?
- Bidrar den avsluttende drøftingen til å tydeliggjøre hovedtrekk og mønstre i det man fant ut \ lærte i forhold til problemstillingen? Blir det klart fokusert på hva man lærte av særlig profesjonell pedagogisk og didaktisk interesse? Blir det klargjort:
 - Hva man selv har lært av personlig profesjonell interesse
 - Hva er viktig læringsutbytte for elever, kolleger og andre eventuelle samarbeidspartnere i på ens egen arbeidsplass \ organisasjon
 - Hva er viktig kunnskapsutbytte i forhold til lærerprofesjonen generelt, dvs. for andre lærere på det aktuelle feltet.
- Er formelle kriterier ivaretatt, dvs. logisk oppbygging og struktur, klart språk, ryddig lay-out, korrekte litteraturhenvisninger og litteraturliste, liste over vedlegg osv.

Sist, men ikke minst:

- Kommer ny profesjonskunnskap til uttrykk gjennom flere dimensjoner enn gjennom den skriftlige forskningsrapporten, for eksempel gjennom konkrete endringer i praksisfeltet, gjennom utvikling av nye læremidler, film med eksempler fra praksisfeltet, osv. Slike uttrykk må da vurderes på relevante premisser. Et overordnet kriterium er imidlertid at det er en tydelig sammenheng mellom selve forskningsrapporten og alternative kunnskapsuttrykk, og at disse supplerer hverandre.

Kommentarer til kriteriene

En viktig hensikt med å utvikle disse kriteriene var ytterligere profesjonsforankring av studentenes forskningsarbeider. Både studentene og vi var bekymret over at hovedoppgavene kunne bli ufordelaktig vurdert ut fra tradisjonelle kriterier, og ønsket også på denne måten å synliggjøre at det er nødvendig å vurdere profesjonsbasert lærerforskning på dens egne premisser. Samtidig var vi oppmerksomme på at disse premissene var uklare og preget av at denne typen forskning har få og korte tradisjoner. Den usikkerheten dette medførte kunne komme til å innebære at både studentene og vi i for stor grad holdt fast ved tradisjonelle dokumentasjonsmåter, i stedet for å utvikle nye og mer relevante sådanne. En annen side ved problemet er at det kreves erfaring med profesjonsbasert lærerforskning for å tolke og forstå kriterier for slik forskning. Det ville bli viktig å konkretisere kriterier for dokumentasjon av

profesjonsbasert lærerforskning gjennom eksempler på hovedoppgaver, som en så kunne analysere, vise fram og bygge videre på. Slike analyser vil bli gjennomført i dette prosjektet.

Andre arbeidsfase

Profesjonsrelevant innhold. Studentene reflekterer over forskning, læring og arbeid

På de neste samlingene ønsket vi fortsatt å hente inn eksempler på ulike typer praksisrelaterte forskningsprosjekter. Det skulle inviteres gjesteforelesere som hadde gjennomført forskningsprosjekter med ulik faglig og metodisk fokus. Vi forsøkte å få inn stadig nye eller utvidete perspektiver i forhold til hva vi hadde arbeidet med tidligere. Det var tydelig at alle hadde utbytte av å lære gjennom slike eksempler. En viktig forutsetning var imidlertid at det var anledning til samtale og diskusjoner underveis, og at også vi som lærere var til stede på gjesteforelesningene og bidro til å relatere det som ble tatt opp til arbeidet i studiet og deltakernes prosjekter. Vi forsøkte nå å legge enda sterkere vekt på strukturert fellesundervisning som både var relatert til temaene i eksemplene og til studentenes forskningsarbeid. Dette kan vises gjennom en kort oversikt over noe av det som ble tatt opp:

Et aksjonsforskningsprosjekt omhandlet etablering og ledelse av et organisasjonslæringsprogram i rørleggerbedrifter i Baltikum. Denne gjesteforeleseren fokuserte særlig på betydningen av sosiale og faglige forankringsprosesser og på systematisk didaktisk analyse av læreprosessene i bedriften.

Et annet aksjonsforskningsprosjekt handlet om organisasjonsutvikling og organisasjonslæring i næringsmiddelindustrien. Innfallsvinkelen her dreide seg om aksjonsforskeren som en ekstern forsker i forhold til bedriften, og om forholdet mellom pragmatisk og rasjonalistisk læringsteori. Disse eksemplene ble fulgt av undervisning om organisasjonsteori og læring i organisasjoner, om læringsteori og didaktikk og om skoleutvikling. Det ble lagt vekt på å fange opp og utdype spørsmål fra gjesteforeleserens forskningsprosjekter, for eksempel forankring av utviklingsprosjekter, forholdet mellom forsker og praktiker i ulike syn på aksjonsforskning, pragmatisk syn på læring, osv. Dette ble relatert til tilsvarende spørsmål i deltakernes forskningsarbeider.

En gjesteforeleser presenterte et prosjekt om evaluering av opplæringstilbud i arbeidsformidlingsetaten. Grunnlaget her var primært pedagogisk \ didaktisk evalueringsteori, og undersøkelsen var gjennomført som en tradisjonell spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål. Dette ble fulgt opp med ytterligere klasseundervisning om henholdsvis didaktisk evaluering og utfordringer relatert til forskningsdesign i en tradisjonell spørreundersøkelse. Flere av studentenes prosjekter kom inn på liknende forhold rundt evaluering, og noen arbeidet med liknende forskningsdesign.

Studentprosjekter som ble presentert i fellesundervisningen dreide seg bl.a. om læremidler og relevant opplæring i elektrofag og om kvalitativt forskningsintervju relatert til en undersøkelse av jordmødres yrkeskunnskap. Dette ble fulgt av klasseundervisning om henholdsvis relevant innhold og metoder i yrkesopplæring og mesterlæringstradisjonen, og om fenomenologi og kvalitative undersøkelser.

Metaperspektivet på vårt felles utviklingsprosjekt gikk fortsatt som en rød tråd gjennom studiet. Vi reflekterte sammen med studentene både over innholdet i planer og logger og over bruk av planer og logger som data- og dokumentasjonsgrunnlag. Hensikten var todelt – både medbestemmelse gjennom refleksjon over egen læring, og å lære metoder for datainnsamling

i aksjonsforskning. Studentene ga uttrykk for at systematisk bruk av planer og logger hadde vært bevisstgjørende for den kollektive utviklingsprosessen i studiet. En sier: "Jeg er blitt veldig bevisst på forholdet mellom mitt eget forskningsarbeid i hovedoppgaven og innhold som tas opp i studiet. Jeg synes jeg lærer mer jo nærmere tilknytning det er mellom innholdet og mitt arbeid. Men jeg lærer også mye av de andre studentenes hovedarbeider, både de som tas opp i klassen og i gruppene. Diskusjonene om vår egen læring i studiet har gjort meg mer bevisst på elevenes læring. Elevene må også få anledning til å arbeide med realistiske praktiske oppgaver, og undervisningen må knyttes til dette. Elevene må også få anledning til å lære av hverandre". Det blir påpekt at både planer og lærerlogger kan ha en tendens til å være for omfattende, og for lite poengterte og konkrete. En sier: "Det er ikke nødvendig å si noe om og reflektere over alt som skal skje eller har skjedd. Det burde legges mer vekt på det spesielle eller det problematiske i planer og logger og i klassediskusjoner, og mindre på det dagligdagse. Det gjelder planer og logger i våre egne prosjekter også. Winter sier jo noe om at man ikke trenger å samle inn data om alt". (Winter 1989).

Faglige og forskningsmetodiske spørsmål ble stadig diskutert i gruppene. Studentene reflekterte f.eks. over ulike sider ved forskningsdesignet i en spørreundersøkelse til elever på VK1 næringsmiddelproduksjon som hadde vært utplassert i praksis. Man diskuterte begrunnelsene for hvert spørsmål i undersøkelsen, hvordan spørsmålene kunne utformes, hvordan svaralternativer kunne settes opp, hvordan svarene kunne presenteres, osv. I en forskningsoppgave om ansvar for egen læring reflekterte man over hvordan elever på VK2 automatiseringsmekanikere mest mulig aktivt kunne være med på å påvirke periodeplanene for læringsopplegget, og hvordan systematisk bruk av logger kunne bidra til at elevenes synspunkter fikk størst mulig innflytelse. I forbindelse med en hovedoppgave om relevant opplæring i elektrofag reflekterte man over målstyring og forholdet mellom arbeid, læring og refleksjon. En student sier her følgende: "Er målet å sette sammen en AG3, eller er målet læring? Vektleggingen her er veldig viktig. Det kan til og med være at elevene finner andre måter å sette sammen en AG3 på. Det kan bli altfor ensidig vekt på å kunne utføre arbeid i yrkesopplæringa, og for lite på læring. Det må være tid til å reflektere over arbeidet. Da øker kunnskapsnivået, og en får lyst til å lære mer".

En av studentene stilte i tilknytning til en vurderingsoppgave spørsmål ved den grunnleggende nytten av pedagogisk vurdering i forhold til aksjonsforskning. Han sier: "Hva er nytten av en forskningsmessig vurdering f.eks. av et arbeidsmarkedskurs (AMO- kurs) eller et utplasseringsopplegg? Er det ikke en fare for at vurderinga blir lagt i en skuff, og at ingen forbedring skjer? Og hvilken verdi vil en slik vurdering ha som grunnlag for utvikling og forbedring? Straks man begynner å endre f. eks. AMO- kursene i et fylke, så vil det jo dukke opp forhold og problemer som ikke var synlige i den opprinnelige vurderinga. Ville ikke mange av svarene i en slik undersøkelse dessuten være kjent på forhånd? Ville det ikke være vel så interessant å gjennomføre et prosjekt hvor man både kartla og forsøkte å utvikle og forbedre AMO- kursene, og hvor en samtidig dokumenterte utviklingsprosessen?"

Det var mange interessante refleksjoner og diskusjoner, både om forskningsmessige og profesjonsfaglige aspekter ved studentenes forskningsarbeid. Et problem var imidlertid balansen mellom disse to dimensjonene. Vår logg sier følgende: "Vi har brukt mye veiledningstid på oppgavestruktur og metode, dels på bekostning av det profesjonsfaglige. Kanskje aksjonsforskning er så krevende at det ikke er mulig å arbeide både med aksjonsforskning og med mer tradisjonelle undersøkelser på samme studium. Det er behov for å klargjøre forholdet mellom aksjonsforskning og profesjonsforskning mer generelt i læreryrket."

Strukturerte samtaler med deltakerne om profesjonell utvikling, praksisbasert forskning og utvikling av profesjonskunnskap

I begynnelsen av siste studieår gjennomførte vi en samtale med hver av de nå tretten deltakerne. Hensikten var å få ytterligere informasjon om hvordan den enkelte opplevde studiet i forhold til sin profesjonelle utvikling, utvikling av profesjonskunnskap og forskningskompetanse. Det ble fokusert på hvordan deltakerne opplevde og vurderte ulike sider ved det faglige innholdet, arbeidsmåtene og rammebetingelsene. Vi ønsket særlig å få vite mer om hvordan deltakerne opplevde selve forskningsarbeidet, dvs. arbeidet med hovedoppgaven. Det ble i fellesskap bestemt at informasjon fra disse samtalene skulle presenteres i konsentrert form for resten av klassen. Hensikten var å lære av hverandres synspunkter og bruke dette som nok et grunnlag for videre utvikling av studiet. Eventuelle ønsker om å la noe informasjon forbli mellom den enkelte student og oss som lærere skulle selvsagt respekteres.

Innledningsvis ble hver student oppmuntret til å si noe om **hvordan studiet generelt sett passet til vedkommendes ønsker og behov**. Mange av studentene sier de har erfart at praksisbasert forskning krever grunnkompetanse i utviklingsarbeid og veiledning. De ønsker de hadde hatt større kompetanse på dette feltet på forhånd.

Det blir poengtert at kombinasjonen arbeid \ hovedfag er spennende, selv om det er krevende å gå på et deltidshovedfag ved siden av full jobb. Heltid ville likevel etter studentenes oppfatning ikke ha de samme mulighetene for nærhet til praksisfeltet. Det blir understreket at muligheten til å reflektere over egen og andres lærerpraksis og over læringserfaringer i studiet virker profesjonelt bevisstgjørende. Noen av studentene sier for eksempel: "Det er positivt at ens egne erfaringer blir verdsatt, og at en kan bruke seg selv aktivt". "Det grunnleggende kunnskapssynet i studiet ligger meg nært. Jeg har hatt muligheten for å reflektere, bli mer kritisk, se sammenhenger. Jeg har en mer reflektert forståelse for hvordan en er og handler i lærergruppa". "Selve studiet har vært veldig preget av refleksjon. Vi har stadig stoppet opp og reflektert over hva vi gjør og hvorfor. Dette er viktig i forhold til min egen praksis. Jeg er blitt mye mer bevisst og reflektert som lærer".

Flere trekker fram innhold som har vært særlig relevant i forhold til praksis, bl.a. ulike kunnskapssyn, læreplaner og didaktikk, veiledning og kommunikasjons- og samarbeidsprosesser. En sier f.eks.: "Jeg opplever grunnleggende kunnskapssyn som viktig. Det er en trygghet å vite hva du står for, og jobbe ut fra det". Det blir framhevet at pedagogisk utviklingsforskning eller aksjonsforskning er interessant fordi det har stor nytteverdi i forhold til egen yrkespraksis. En sier: "Det som passer meg spesielt godt er at studiet er preget av pedagogisk utviklingsforskning. Jeg får bedre nytte av et slikt studium i egen hverdag enn om studiet hadde vært tradisjonelt lagt opp". Flere sier imidlertid at de ønsker å lære mer om ledelses- og organisasjonsoppgaver i forbindelse med utviklingsarbeid og utviklingsforskning enn de har gjort hittil. Her ligger det utfordringer som man trenger praktisk – teoretisk kompetanse for å møte.

Det blir påpekt at studiet gir gode og viktige muligheter for å lære av hverandre, bl.a. i kollegaveiledningsgruppene og gjennom dialoger og diskusjoner om profesjonelle utfordringer i felles klasse. Det blir imidlertid understreket at dialoger og gruppeprosesser må struktureres godt for å gi utbytte, og flere mener at dette kan forbedres.

Vi legger merke til at studentenes synspunkter for en stor del handler om relevans, relevans i forhold til eget arbeid og i forhold til profesjonen som lærer. Det legges stor vekt på

nytteverdien både av innholdet i studiet generelt, av selve arbeidsmåtene og av forskningstilnærmingen og forskningsarbeidet. Innhold som dreier seg direkte om lærerens \ lærerforskerens organisatoriske oppgaver og ledelsesoppgaver kan tydeligvis ivaretas bedre. Utvikling av profesjonsutøvelsen som lærer vil nødvendigvis medføre organisasjonsmessige endringer som det blir vesentlig å kunne håndtere på en hensiktsmessig måte.

Studentene ble i denne samtalen også spurt eksplisitt om å utdype **hvordan de opplevde arbeidsmåtene i studiet**. Det blir understreket at man lærer mye av felles refleksjonsprosesser både i klassen og i kollegaveiledningsgruppene. En sier: ”Læring foregår ikke trinn for trinn. Læring er i små trinn og i spiraler, ting må gjentas fra flere vinklinger. Det får en både i gruppa, i andres erfaringer, i ting på ulik plass i studiet. Vi har diskutert dette i kollegagrupper – hvordan vi lærer og forstår. Jeg lærer utrolig mye av å reflektere over **vår** læring og **våre** konkrete erfaringer”. Noen foreslår å fokusere eksplisitt på egen læreprosess i hovedoppgaven. Det blir påpekt at for å få kollegaveiledningsgruppene til å fungere, er refleksjon over veiledningen og arbeidsprosessene nødvendig. En sier: ”Etter hvert har vi diskutert veiledningsprosessen og samarbeidet helt konkret. Det bringer oss videre”. For ulike forutsetninger, for liten gruppe eller mye fravær er forhold som kan gjøre det vanskelig å få noe ut av samarbeidet. Hovedinntrykket er likevel at det er mye å lære av hverandre, og noen sier f.eks.: ”Jeg lærer aller mest i gruppa når det gjelder mitt eget forskningsarbeid. Her får jeg konkrete tilbakemeldinger”. Eller: ”Jeg lærer veldig mye av å sette meg inn i og diskutere medstudentenes forskningsoppgaver. Har det noen relevans for min oppgave, f.eks.?” Tid til refleksjon og samtale i forbindelse med forelesninger og prosjektframlegg blir framhevet som vesentlig for å tydeliggjøre relevans for eget forskningsarbeid. Enkelte ønsker å arbeide mer med litteratur og ”teori” på samlingene, og foreslår små seminarer hvor man legger fram ting man har lest angående eget forskningsarbeid for hverandre.

Vi merker oss at mye av det som sies handler om ulike former for refleksjonsprosesser. Studentene framhever utbytte av å reflektere over sine egne læreprosesser, over konkrete veiledningssituasjoner, over sine egne og medstudenters prosjekter som lærerforskere og over faglig innhold relatert til eget arbeid i f.eks. forelesninger og etterlesninger. Det kommer fram at den gode refleksjonen oftest har noe konkret, opplevd og personlig å ”speile” seg i – f.eks. en nettopp gjennomført veiledningssekvens eller læringssituasjon, eller noe en akkurat nå står overfor i forskningsarbeidet. Refleksjonen synes å ha flere hensikter som henger sammen – både å tydeliggjøre begreper relevans og klangbunn i eget arbeid, å bli mer bevisst i forhold til faglige og profesjonelle prosesser, å forbedre konkret utøvelse av f.eks. sider ved forskningsarbeidet eller veiledning i kollegagruppene.

Studentene ble også bedt om å utdype **hvordan de opplevde å gå på et deltidshovedfag**. De understreker at det er slitsomt å kombinere jobb, studium og familie. Men det blir sterkt framhevet at deltid gir spesielt gode muligheter for et profesjonsbasert, praktisk – teoretisk studium. Følgende sitater sier noe om dette: ”Det blir teoriutvikling ut fra yrkespraksisen som lærer. Praksis og teori går hånd i hånd”. ”Studiet gir impulser for profesjonell praksis ved å bruke praksis”. ”Jeg har lært å analysere og vurdere egen yrkespraksis som pedagog”. ”Deltid gir muligheter for å arbeide med utviklingsarbeid og utviklingsforskning som bare kan læres i praksis”. ”Det at jeg hele tiden har kunnet gå til min klasse og prøve ut, har gitt større læringsutbytte og integrering av kunnskap”. Det blir også påpekt at aksjonsforskning kan være slitsomt og arbeidskrevende, og at det er vanskelig å få til annet enn datainnsamling mens en holder på med utviklingsprosessen. En sier: ”Det er tøft å gjøre utviklingsprosjekt. Jobben min blir større når jeg gjør utviklingsprosjekt, og jeg skal skrive ved siden av. Man kan også bli lei utviklingsprosjektet, og få lyst til å gå tilbake til det gamle iblant”.

Verdien av å utnytte deltakernes profesjonspraksis som grunnlag for læring, utvikling og forskning framheves tydelig.

Studentene ble eksplisitt spurt om **hvordan de opplevde innholdet i studiet**. I svarene er de opptatt av innholdets relevans i forhold til deres yrkesvirksomhet som lærere og det forskningsarbeidet de holdet på med. Det gis spontane uttrykk for at innholdet har vært relevant i forhold til disse dimensjonene: "Når jeg kommer tilbake til jobben etter en samling, føler jeg meg profesjonelt oppdatert". "Det har vært en fin progresjon i forhold til framdriften i forskningsarbeidet – vi har jobbet med stoff som har passet veldig godt til prosjektet". Det blir framhevet at kunnskapsbegrepet, læreplanarbeid, didaktikk, veiledning, kommunikasjon, utviklingsforskning \ aksjonsforskning og kvalitativ forskning har vært relevant og bevisstgjørende, og at man i fortsettelsen ønsker å gå videre i dybden på slike arbeidsområder, mest mulig knyttet til eget forskningsarbeid. En sier: "Det viktigste er å få utviklet og forbedret praksis, og at man lærer noe om dette på hovedfaget". Eller: "Jeg ser læreren som forsker, og jeg vil være en reflekterende forsker. For å få til det, trenger jeg kunnskap om forskning, mål og metoder som kan håndteres innen jobben som lærer. Dette har vært veldig interessant". Det blir reflektert over om praksis har sitt eget språk: "Det jeg har **gjort** i forbindelse med oppgaven har hatt verdi. Nå ønsker jeg å skrive på en måte som ivaretar praksis". Flere understreket at de som deltakere har hatt medinnflytelse på innholdet i studiet, men at de kanskje kan benytte denne muligheten enda mer aktivt.

Det gis også mer kritiske synspunkter ut fra innfallsvinkelen om relevans. Det blir påpekt at innholdet særlig i fellesundervisningen til dels har vært for mye preget av generell didaktikk, og for lite av det som er spesielt for deltakernes didaktiske oppgaver som yrkesfaglærere i ulike typer yrkesutdanning. En sier: "Det er skrevet lite om yrkesfag. Teorien og begrepene blir ofte generelle – vi må se mer konkret på å tilrettelegge kunnskap og læring i bedrifter, f.eks." Og videre: "Innsikt i de enkelte yrker eller fag som læreren underviser i og utdanningen kvalifiserer for, er vesentlig". Det foreslås videre at man f.eks. i forbindelse med kunnskapsbegrepet, læreplaner og didaktikk kunne ta opp analyse av arbeid, produksjonsprosesser, kvalifikasjonsbehov og læring i konkrete bransjer og bedrifter, utfordringer i skolebasert yrkesopplæring, yrkesretting av allmennfag, osv. En sier: "Vi må videreutvikle og dokumentere den yrkesfaglige læringstradisjonen".

Mer kritiske kommentarer påpeker altså at innholdet i for liten grad springer ut fra konteksten yrkesopplæring. Denne kritikken tok vi svært alvorlig og var dels enige i. Noe av problemet er ganske riktig at det mangler forskningsarbeid og litteratur på det spesifikt yrkesdidaktiske feltet. Liknende problemer gjør seg gjeldende på andre praktisk – pedagogiske og didaktiske arbeidsfelt. Samtidig var denne kritikken en del av selve utgangspunktet for vårt forsøk med praksisbasert forskning og aksjonsforskning på hovedfaget. Forskning og litteratur som manglet i det praktisk – pedagogiske arbeidsfeltet for lærere i yrkesfag, var nettopp noe av det som studentene skulle bidra med gjennom sine prosjekter. Vi var selvsagt likevel opptatt av å ta hensyn til denne kritikken så godt det lot seg gjøre i fortsettelsen. Det kan også nevnes at vi etter at hovedfagsprosjektet var gjennomført brukte konkrete resultater fra studentenes arbeid som grunnlag for en ny lærebok i yrkesdidaktikk (Hiim og Hippe 2001). Studentenes kommentarer her retter oppmerksomheten mot den nødvendige nærheten mellom praksisbasert forskning i læreryrket og didaktikk på ulike fagområder. Spesifikke yrkesdidaktiske forskningsresultater vil imidlertid som nevnt bli lite fokusert i denne presentasjonen, annet enn som eksempler på en slik nærhet. Vi henviser i stedet til boka om yrkesdidaktikk som ble nevnt ovenfor (Hiim og Hippe 2001).

Studentene ble også invitert til å komme med synspunkter på **det de hadde lært om forskning i studiet**. Det ser ut til at ingen i utgangspunktet hadde ventet å lære aksjonsforskning og integrering av undervisning og forskning. En sier: "Jeg synes vi tøyer grensene for hva vi kaller forskning, men det kan bli forskning når vi systematiserer". Flere understreker at de ikke visste noe om aksjonsforskning da de begynte på studiet. De hadde ventet å lære mer tradisjonelle forskningstilnæringer. De som har erfaring med pedagogisk utviklingsarbeid sier at de ikke har forbundet dette med forskning. Det gis imidlertid uttrykk for at det har vært meningsfylt å arbeide med praksisbasert forskning: "Jeg må sette ord på mine erfaringer. Jeg har en opplevelse av å forske på min praksis, noe av det Stenhouse sier. Det er mer enn å prøve ut noe andre har tenkt. Jeg føler meg mer kreativ enn tidligere". "Det er den hverdagslige forskningen jeg er mest opptatt av – forskning knyttet til utviklingsarbeidet mitt". Flere sier at aksjonsforskning er meningsfylt fordi det har så klar nytteverdi og innebærer praktisk endring. Det blir framhevet at aksjonsforskning er vanskelig, og at man fortsatt har mye å lære. Man ønsker å lære mer om hvordan utviklingsprosesser kan ledes og drives fram, og mer om metoder for å ta vare på erfaringsdata. Det er et problem for studentene at det finnes lite litteratur om aksjonsforskning på norsk og få hovedoppgaver. Et annet problem er ifølge studentene at det lett kan bli for ensidig fokus på krav til det skriftlige produktet, på bekostning av selve gjennomføringen av utviklingsprosessen. Studentene framhever at de har lært mye når det gjelder å gjennomføre og dokumentere en pedagogisk utviklingsprosess som en forskningsprosess og når det gjelder sentrale prinsipper i en form for kritisk humanistisk forskning i læreryrket. En sier: "Jeg kunne ikke lære forskning ved å lese om forskning. Jeg lærer gjennom mitt eget forskningsarbeid og de andre sitt som jeg lærer inngående om".

Vi merker oss at ingen ønsker større fokus på tradisjonell forskning, snarere tvert imot. Det er også interessant at studentene så klart oppfatter aksjonsforskning som noe annet enn det de hadde forventet da de begynte på studiet.

Studentene sier også noe om **hvordan de opplever arbeidet med hovedoppgaven**. Det blir nevnt som positivt at oppgaven og den praktiske arbeidssituasjonen henger sammen og kan berike hverandre. En sier f.eks.: "Jeg gjør forskningsarbeidet for å utvikle jobben. Jeg har ikke valgt oppgaven ut fra et ønske om god karakter, men for å jobbe med det jeg brenner for." Flere nevner i denne forbindelse innhold som kunne vært sterkere vektlagt tidligere i studiet, bl.a. mer om forskningsdesign og mer om didaktikk. Det blir henvist til et "vellykkethetspress" i forbindelse med utviklingsprosjektet, og en sier f.eks.: "Oppgaven presser prosessen. Det at man skal få en hovedoppgave ut av utviklingsprosjektet, kan innebære at man ikke synes man har ro til å la utviklingen ta den tiden den trenger." Det blir igjen påpekt at aksjonsforskning virker profesjonelt bevisstgjørende: "Oppgaven har tvunget meg til å reflektere. Det å skrive planer og logger synliggjør tankene." Eller: "Det skjer noe når jeg skriver. Jeg blir mer klar over hva jeg har gjort og vil gjøre."

Det er interessant at studentene så klart poengterer hvordan forskningsarbeidet og yrkesutøvelsen som lærer kan berike hverandre. Samtidig er det viktig å merke seg faren for at studie- og dokumentasjonskravene kan komme til å påvirke yrkesutøvelsen på en uheldig måte gjennom press for utvikling og "resultater". Forholdet mellom handlings- refleksjons- og skriveprosesser er både interessant og komplisert i lærerbasert aksjonsforskning, og viktig å klargjøre ytterligere.

Studentene sa også en del om **hva slags oppgave de hadde valgt og hvorfor**. I ulike ordelag gir flere uttrykk for at man ønsket å forbedre elevens eller studenters læringsutbytte, eller at elevenes læringsglede er en viktig motivasjonsfaktor for utviklingsarbeidet. Dette henger nært sammen med oppgavens nytteverdi. En sier f.eks.: ”Jeg ønsket å etablere og utnytte nettverk mellom skolen og arbeidslivet i næringsmiddelindustrien til beste for elevenes læring.” ”Praksis som læringsarena for studentene er ikke blitt godt nok utnyttet i tannpleierstudiet. Jeg ønsket å forbedre studentenes muligheter for læring i praksis.” ”Jeg ønsket å prøve ut PBL i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere i videregående skole. PBL har vært lite brukt i videregående. Det er utrolig inspirerende når elevene engasjerer seg så mye i prosjektet.” ”Jeg ønsket å la elevene få reelle muligheter til å ta ansvar for sin egen læring og være med å bestemme hele undervisningsopplegget. Elevene gjør et kjempegodt arbeid. Det blir en viktig oppgave for meg – nyttig.”

Vi ser at studentene er opptatt av forskningsarbeidens profesjonelle nytteverdi og relevans, og at dette henger sammen med hva de opplever som meningsfylt. De som har valgt aksjons \ utviklingsprosjekter, ca. ti av de tretten studentene, ser umiddelbar nytteverdi gjennom endringsprosesser som kan forbedre elevenes læring. Også de som har valgt noe mer tradisjonelle undersøkelsesprosjekter er opptatt av yrkesrelevans og nytte, om enn litt mer indirekte.

Studentene sier også en del om **hva de lærer av arbeidet med hovedoppgaven**. Det gis uttrykk for at forskningsarbeidet har gitt systematisert erfaring og innsikt i forhold til bestemte funksjoner i læreryrket. Man har f.eks. lært mer i forhold til å utplassere elever i bedrift som en del av yrkesopplæringen, å utarbeide individuelle opplæringsplaner, å veilede kolleger, å bidra til å utvikle egen arbeidsplass som en lærende organisasjon, å lede utviklingsprosesser. Også i mer generelle ordelag blir det gitt uttrykk for at man har videreutviklet sin profesjonalitet: ”Jeg er blitt mer bevisst på egen lærerrolle. Det skaper trygghet.” ”Jeg er blitt mer bevisst på det jeg gjør. Jeg jobbet mindre kritisk før.” Flere legger vekt på at de er blitt dyktigere til å skrive og at det å skrive om egen lærerpraksis i seg selv virker bevisstgjørende. Men det blir også gitt uttrykk for tvil om verdien av selve skriveprosessen i forhold til å uttrykke seg gjennom handling i praksisfeltet. En sier: ”Jeg vet ikke om det er mulig å få uttrykt det viktige arbeidet elevene og jeg gjør i en skriftlig rapport.”

Til slutt ble studentene bedt om å si noe om **særlig positive og negative erfaringer i hovedfagstudiet**. Det blir igjen framhevet at det til tider er slitsomt og stressende å kombinere studier, jobb og familie. Det blir også framholdt at utviklingsarbeid \ aksjonsforskning kan være frustrerende, bl.a. på grunn av motstand i eget miljø og manglende respekt for aksjonsforskning. En sier: ”Skolens leder sier jeg må forske på noe utenfor skolen for å komme på et høyere nivå.” Og videre: ”Det har vært søvnløse netter og perioder hvor jeg har vært satt ut av spill.” ”Det har vært vanskelig å samarbeide med rektor om prosjektet. Hans rolle har vært uklar.” ”Jeg er blitt forbauset over enkelte læreres holdning til integrering slik det viser seg i praksis. Men det er flere jeg kan samarbeide godt med.” Samtidig blir det sagt at det er meningsfylt å arbeide med noe man tror på.

Andre er opptatt av problematiske sider ved kommunikasjons- og læreprosessen i hovedfagklassen. Noen synes det til tider er blitt brukt for mye tid på diskusjonsprosesser og kollektiv refleksjon på bekostning av faglig innhold i form av forelesninger. En sier: ”Jeg setter pris på å få faglige ”gullkorn” fra en kyndig fagperson. Jeg får ikke det hvis halvparten av tiden går med til en mer eller mindre ustrukturert prosess.” Andre sier: ”Ønsker mer lærerstyring.” ”Ønsker mer struktur.” Det blir også gitt uttrykk for at arbeidet med

kommunikasjonsprosessen i klassen til tider har vært for konfronterende og "tøft". På den annen side blir det framholdt som særlig negativt hvis man ikke får delta aktivt eller når noen ikke kommer fram med sitt syn: "Det har vært negativt når jeg ikke har fått anledning til å diskutere og være med." "Når noen velger å være tause, får vi ikke anledning til å lære av deres erfaringer. Det er synd." Behovet for større fokus på det spesifikt yrkesdidaktiske og yrkesfaglige blir også framhevet.

Når det gjelder positive erfaringer, fokuserer studentene på positive reaksjoner hos egne elever og kolleger i forbindelse med forskningsarbeidet: "Elevene lærer bedre og med større glede." "Noe av det mest positive er at noe har fått meg til å gjøre den jobben jeg gjør på skolen. Elevene lærer på en bedre måte, og kollegene er positive." "Det lyser i øynene på elevene mine. De er så ivrige. Jeg tror det har sammenheng med at **deres** erfaringer, f.eks. med barnepass, blir ansett som faglig viktige og blir satt pris på." "Nesten alle elevene ser ut til å ønske **mer** utplassering. Og næringsmiddelbedriftene og bransjen har vært utrolig positive til å ta imot elever. De venter spent på resultatene mine." Det blir også lagt vekt på at man har lært mye av medstudenter \ kolleger, ikke minst fordi man har hatt forskjellig bakgrunn, ulike erfaringer og ulike forskningsprosjekter.

Det blir gitt klare uttrykk for at man har utviklet seg og blitt mer bevisst som lærer: "Jeg har fått bekreftelse på at jeg er profesjonell lærer – jeg har hevet hode på skolen, på en måte. Jeg har fått større profesjonell trygghet." Flere understreker igjen at de setter pris på at studiet er praktisk rettet. En sier: "Et slikt praksisbasert forskningsstudium bidrar til å utvikle min yrkesstolthet som lærer."

Vi merker oss at felles refleksjonsprosesser og klassesdiskusjoner kan ledes på en klarere og mer strukturert måte. Slike prosesser er viktige for å utvikle helhetlig, praktisk – teoretisk lærerkunnskap. Det er interessant at studentene er ganske entydige når det gjelder utbytte av et praksisbasert forskerstudium. Det blir imidlertid fokusert mer direkte på eget læringsutbytte, utbytte for elever og egen skoleorganisasjon enn på utbytte for lærerprofesjonen generelt. Dette vil det være viktig å rette oppmerksomheten sterkere mot.

Andre arbeidsfase fortsetter

Forankring og dokumentasjonsansvar i lærerbasert aksjonsforskning. Videre yrkesdidaktisk utvikling av studiet

Etter at disse samtalene med hver enkelt var gjennomført, fikk studentene utdelt en bearbeidet utgave av svarene, omtrent tilsvarende den som nå er presentert foran. Dette ble brukt som grunnlag for videre diskusjon. Studentene ga uttrykk for at deres synspunkter var godt ivaretatt. De var særlig opptatt av hvordan vi sammen kunne bidra til å utvikle studiet ytterligere i yrkesdidaktisk retning. Vi understreket at deres bidrag gjennom hovedoppgavene her hadde stor verdi.

Det ble også stilt spørsmål ved om vårt forskningsprosjekt kanskje hadde fått litt for stor plass, om det f.eks. ble forlangt for mye av studentene i forhold til å skrive logger, komme med synspunkter på studieopplegget, osv. Flere av studentene mente at de selv sto overfor slike dilemmaer i sin forskning. I lærerbasert aksjonsforskning forsker læreren selv på sin profesjonelle virksomhet. Spørsmålet er hvorvidt alle samarbeidspartnere, dvs. elever, kolleger osv., ser målet og meningen med alt som skjer og med det som blir diskutert og dokumentert. Studentene påpekte at det til syvende og sist i stor grad er lærerforskeren som "definerer virkeligheten", enten nå problemet dreier seg om å utvikle et profesjonsbasert

hovedfag, å bedre elevens muligheter for læringsutbytte i praksis, å øke medinnflytelse på egne læreprosesser, prøve ut PBL, osv. Hvordan skal man oppnå at elever, kolleger og andre samarbeidspartnere har et eierforhold til det aktuelle problemet og til endringsprosessen gjennom hele prosjektet? Er dette alltid i like stor grad nødvendig? Hvor store vekslere kan man trekke på samarbeidspartnere når det gjelder datainnsamling, f.eks. bruk av lærer- og elevlogger? Studentene var opptatt av disse spørsmålene, men mente det ikke fantes noen enkle svar.

Det didaktiske perspektivet i studentenes forskningsprosjekter var nå blitt tydeligere. Det ble fokusert klarere på generelle og yrkesspesifikke utfordringer i ulike typer yrkesutdanning. Flere av prosjektene ble presentert på de neste samlingene. Ett prosjekt omhandlet analyse av jordmors yrkeskunnskap relatert til jordmorutdanning. Prosjektet tok opp forholdet mellom erfaringsbasert kunnskap som "sitter" i hendene, i det lyttende øret, i det oppmerksomme blikk, og kunnskap som overføres via litteratur og tradisjonelle naturvitenskapelige forskningsresultater. Dette ga interessante perspektiver på behovet for praktisk erfaring i yrkesopplæring og på forholdet mellom yrkespraksis og yrkesteori. Et annet prosjekt handlet om veiledning som refleksjon over helt konkrete hendelser og arbeidssituasjoner i praksisfeltet. Det ble diskutert hvordan konkrete yrkessituasjoner og – erfaringer kan utnyttes som veiledningsgrunnlag og basis i begrepsutvikling.

En ekstern foreleser presenterte et forskningsprosjekt om bruk av PBL i ingeniørutdanning. Dette ble relatert til en kunnskapsfilosofisk diskusjon om forholdet mellom et pragmatisk og et rasjonalistisk syn på kunnskap og læring i en teknologisk preget profesjonsutdanning. Et forskningsprosjekt om arbeidsmarkedsopplæring presentert av en ekstern gjesteforeleser og et studentprosjekt om elevmedvirkning rettet søkelyset mot begreper som autonomi, entusiasme, visjon, frihet, ansvarlighet, styring og underkastelse i læreprosessen. Analysene av læringsbegrepet ble relatert til konkrete hendelser i arbeidsmarkedsopplæring og i utdanning av automatiseringsmekanikere.

Studentenes erfaring som lærere i yrkesfag fungerte som en stadig mer betydningsfull ressurs i studiet. Dette har antakelig sammenheng med at de kom lenger i forskningsarbeidene og dermed også hadde klarere systematiserte kunnskaper å bidra med. Dette medfører også at spesifikt yrkesdidaktisk begrepsinnhold kommer tydeligere fram.

Siste arbeidsfase

Yrkesdidaktikk – begrepet og læreres yrkeskunnskap. Forholdet mellom forsker og profesjonsutøver i aksjonsforskning

På de siste samlingene skulle det legges vekt på å oppsummere yrkesdidaktikk – begrepet, ut fra noe av det vi hadde lært av deltakernes forskningsarbeider og av studiearbeidet forøvrig. Hensikten var samtidig å imøtekomme kritikken om at dette kunne fokuseres sterkere. Vi ønsket også å oppsummere enkelte spørsmål i aksjonsforskning, bl.a. om forholdet mellom forsker og yrkesutøver. I kollegaveiledningsgruppene var det nå mest aktuelt å diskutere spørsmål som angikk selve utskrivningen av forskningsarbeidene.

Utgangspunktet i spørsmål, klassediskusjoner og avsluttende forelesninger var vår definisjon av yrkesdidaktikk, som bygger på definisjonen av didaktikk fra 1989: "Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av **yrkesspesifikk** undervisning og læring. Dette innebærer kritisk analyse og bruk av **yrkesfunksjoner** som grunnlag for

læring.” (Hiim og Hippe 1989, 1999). Noen stikkord om det som videre ble tatt opp er følgende:

- Yrkesutdanning (og profesjonsutdanning) krever analyse av hva yrkeskunnskap er, både generelt og i det konkrete yrket eller yrkesfamilien. Som lærer og lærerforsker i yrkesutdanning må man ha og bidra til å utvikle innsikt i hva slags kunnskap utdanningen sikter mot, og hva den kvalifiserer for.
- Det er nødvendig å analysere grunnleggende arbeidsfelt, yrkesfunksjoner og kvalifikasjonsbehov i det aktuelle yrket, inkludert endrings- og utviklingsbehov. Lærere og lærerforskere i yrkesutdanning må kunne tilrettelegge og bidra til slike analyser.
- Det er et yrkesdidaktisk hovedprinsipp at læreplaner og innhold i yrkesopplæring må struktureres omkring grunnleggende oppgaver og funksjoner i yrket. Det betyr at læreplanene og innholdet ikke kan struktureres som en oppsplittet ”sum” av tradisjonelle vitenskaps- eller skolefag. De bør snarere struktureres omkring en helhet av yrkespraksis og yrkest teori. Lærere og lærerforskere med relevant yrkesbakgrunn kan være en ressurs i denne typen læreplanutvikling.
- Et annet yrkesdidaktisk hovedprinsipp handler om å tilrettelegge arbeidsmåter og læreprosesser med forankring i praksisfeltet. Sentrale stikkord er: utplassering i yrkespraksis, forarbeid, oppfølging og etterarbeid av utplassering, praksisbaserte prosjekter, bruk av skoleklinikker, skoleverksteder, øvelser, konkrete situasjonsbeskrivelser og praksisfortellinger osv. Relevant teori \ fagbegreper må fortløpende relateres til dette gjennom veiledning og undervisning. En hovedhensikt i tilretteleggingen av læreprosessen i yrkesutdanning er å gjøre det mulig for elevene å utvikle en begynnende helhetlig, praktisk – teoretisk yrkeskunnskap. Videre er det å legge til rette for at elevene lærer å lære av sitt eget og andres arbeid, dvs. tilegner seg utviklingskompetanse. Utvikling og dokumentasjon av læreprosesser ut fra yrkesdidaktiske prinsipper og videre utvikling av slike prinsipper i aktuelle kontekster er en viktig oppgave for lærerforskere i yrkesutdanning.
- Vurdering i yrkesutdanning må ta utgangspunkt i at det som primært skal vurderes, er helhetlig yrkeskunnskap. Dette gir klare konsekvenser for vurderingens innhold og form. Utvikling, analyse og dokumentasjon av relevante vurderingsformer og vurderingsprinsipper i ulike typer yrkesopplæring er en viktig oppgave for lærere og lærerforskere i yrkesutdanning.
- Utviklingsarbeid og forskning i læreryrket innebærer at man forsker på egen arbeidsplass og bidrar til å utvikle arbeidsplassen som en lærende organisasjon. Dette forutsetter praktisk – teoretisk kunnskap i forhold til ledelse, samarbeid, kommunikasjon og organisering. Praksisbasert forskning kan dreie seg om å videreutvikle og dokumentere kunnskap også på dette feltet.
- Å forske i egen lærervirksomhet og på egen arbeidsplass stiller særlige krav til etisk vurdering. Etiske utfordringer og dilemmaer kan utgjøre vesentlige aspekter ved dokumentasjonen.
- Å forske i egen virksomhet som lærer krever kompetanse i forhold til relevante forskningstilnærminger, metoder for datainnsamling og dokumentasjon. Å integrere lærerarbeid \ undervisning og forskning er et stikkord. Utvikling av relevante forskningstilnærminger, metoder og dokumentasjonsmåter kan også i seg selv være et viktig anliggende i lærerforskning.

Dette representerte noe av kjernen av det vi hadde arbeidet med i studiet. Som vi ser, blir det fokusert på lærerens didaktiske og forskningsmessige **oppgaver**. Alle studentenes

forskningsprosjekter hadde nær tilknytning til og bidro til å utvikle kunnskap om ett eller flere av disse punktene. Diskusjonen omkring dette ble klargjørende. Studentene ga uttrykk for at de nå så tydeligere hvordan deres eget prosjekt gikk inn i en didaktisk sammenheng, og hvordan prosjektene bidro til å utvikle og dokumentere didaktisk og spesifikk yrkesdidaktisk kunnskap. Det ble samtidig understreket at alle punktene og de oppgavene de representerer også har et generelt perspektiv som vil være felles for alle lærere. Alle lærere trenger kompetanse i forhold til faglige kunnskapsanalyser, læreplananalyse og innholdsvalg, alle trenger kompetanse for å legge til rette faglige og sosiale læreprosesser, alle må kunne tilrettelegge gode og relevante vurderingsformer. Videre trenger alle lærere ledelses- samarbeids- og organiseringskompetanse relatert til opplæring og utdanning. Evne til etisk vurdering av undervisnings- og lærings situasjoner og utdanningsspørsmål er viktig for alle. Selv om man ikke direkte jobber med forskning, er utviklings- og endringskompetanse vesentlig. Vi konkluderte sammen at disse oppgavene og kompetanseområdene utgjorde noe av kjernen i læreres yrkeskompetanse, uansett kontekst. Men studentene poengterte samtidig at det var et stort behov for kunnskapsutvikling og forskning i forhold til yrkesfaglærerens spesifikke utfordringer og arbeidsoppgaver. En kjerne her dreier seg om å utvikle **yrkeskunnskap** og om forholdet mellom yrkespraksis og yrkest teori.

Forskningsarbeider som ble presentert i klassen på de siste samlingene ble analysert i forhold til disse hovedpunktene. Ett av studentprosjektene fokuserte f.eks. på utplassering av elever og utvikling av samarbeidsformer mellom skole og bedrift i utdanning av næringsmiddeloperatører. Konkrete samarbeidsopplegg ble knyttet til analyse av næringsmiddeloperatørers yrkeskunnskap, hvor bl.a. elevenes gjennomgang av produksjonsprosessen ble sett i forhold til operatørens grunnleggende arbeidsoppgaver og kvalifikasjonsbehov. Et annet prosjektframlegg ga eksempler på bruk av lærerlogg i et aksjonsforskningsprosjekt om tilpasset opplæring. Det ble stilt spørsmål ved hva som er gode data i et slikt prosjekt, og hvordan bruk av lærerlogg kan videreutvikles i pedagogisk aksjonsforskning.

Den siste sekvensen om aksjonsforskning ble holdt av en gjesteforeleser som bl.a. fokuserte på aksjonsforskning som en samarbeidsprosess mellom profesjonsutøver og forsker. Den ene er her ekspert på forskning, den andre på profesjonsutøvelsen. Dette ble sammenliknet med aksjonsforskning i Stenhouse – tradisjonen, hvor lærerforskeren kombinerer forskning og profesjonsutøvelse. Det ble stilt spørsmål om hvorfor ikke ”klinisk” eller praksisbasert forskning i lærerprofesjonen er like akseptert som f.eks. i psykologprofesjonen. Studentene mente det kunne være mye å lære fra ulike former for aksjonsforskning, men at læreren selv ut fra sin erfaring og praksis er den nærmeste til å forske på lærerens arbeid. Studentene stilte imidlertid flere kritiske spørsmål til dokumentasjonskravene i hovedfagsarbeidet, og lurte på om de ikke var for mye preget av tradisjonell samfunnsvitenskapelig tenkning. ”Hva er egentlig relevant teori i forhold til lærerens oppgaver? Kan beskrivelser av konkrete pedagogiske praksissituasjoner i seg selv betraktes som en form for teori? Hva vil det egentlig si å ”relatere” teori til utviklingsprosjektet, undersøkelsen og lærerens praksis? Hvordan skal man strukturere den skriftlige forskningsrapporten og uttrykke seg slik at dokumentasjonen evner å gjenspeile de levende hendelsene og faglige og sosiale utviklingsprosessene? Hvor langt kan vi gå i forhold til å fjerne oss fra den tradisjonelle oppgavestrukturen – med teori, metode, resultater, drøfting i forhold til teori?” Diskusjonen konkluderte med at dette var vanskelig, og at man måtte prøve seg fram i hvert enkelt tilfelle. Målet var imidlertid å klare å uttrykke helhetlig profesjonell lærerkunnskap.

Vi bygde videre på denne oppsummerende analysen av yrkesdidaktikk i seinere hovedfagskull og i en bok om yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap (Hiim og Hippe 2001). Spørsmålene om læreren som forsker og krav til dokumentasjon relatert til helhetlig profesjonell lærerkunnskap er imidlertid vanskelige. Selve forskningsrapporten forteller gjennom sin struktur og form mye om hvordan læreres yrkeskunnskap blir oppfattet. Forskningsrapporten representerer i seg selv et viktig uttrykk for profesjonskunnskapen. Spørsmål om dette skal vi komme tilbake til.

Kapittel 3. Hva forteller studentenes forskningsoppgaver om læreres yrkeskompetanse og praksisbasert forskning i læreryrket?

Introduksjon av forskningsarbeidene som blir presentert

De ulike forskningsarbeidene viser konkret hvordan studentene har forsket i læreryrket og utviklet profesjonell lærerkunnskap på områder de har oppfattet som viktige. I presentasjonen av de seks oppgavene som er valgt ut vil jeg først la studentene selv og deres arbeid komme mest mulig direkte til uttrykk. Deretter blir det i en kort foreløpig vurdering satt fokus på hva jeg mener den enkelte oppgave bidrar med når det gjelder læreres profesjonskunnskap og praksisbasert forskning (jfr. kap. 2). Jeg vil understreke at oppgavene kun er ment som eksempler på hva slik forskning kan bidra med. Hensikten er selvsagt ikke å gi noe generelt overblikk over lærerkunnskap gjennom disse seks arbeidene. Det er imidlertid som tidligere nevnt gjennomført anslagsvis mellom tretti og førti hovedoppgaver med grunnlag i forskningsstrategien de siste årene. De dekker et bredt spekter i forhold til læreres pedagogiske og faglige arbeidsfelt, men er for en stor del gjennomført av yrkesfaglærere og er dermed (med noen få unntak) knyttet til yrkesfaglig utdanning. Utvalget av oppgaver som blir presentert, er gjort med henblikk på at de skal representere en pedagogisk og faglig bredde. Det er både her og i del fire valgt ut forskningsarbeider blant alle de som er gjennomført med grunnlag i strategien, ikke bare de som var med i det opprinnelige prosjektet.

Hovedoppgavene som blir presentert handler om følgende: kompetansesanalyse relatert til utvikling og implementering av læreplaner i yrkesutdanning, utprøving og vurdering av PBL som lærings- og undervisningsform, elevaktivitet og opplevelse i samfunnsfagundervisning, elevmedvirkning i vurdering, utvikling av nettverksamarbeid skole \ arbeidsliv og til slutt skole- og bedriftsutvikling for å ivareta jenter som velger utradisjonell (mannsdominert) yrkesutdanning.

Det første forskningsarbeidet om kunnskapsanalyse, læreplaner og læremiddelutvikling i elektrofag har et klart yrkesdidaktisk perspektiv. Her er bl.a. sammenhengen mellom yrkesfaglærerens faglige oppgaver og kompetanse, kompetanse i læreplananalyse og undervisningskompetanse i fokus. Prosjektet peker samtidig mot behovet for ny læreplanteori i yrkes- og eventuelt profesjonsutdanning.

Forskningsarbeidet om PBL (problembasert læring) i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere har også en yrkesdidaktisk innfallsvinkel, men peker samtidig på et mer generelt behov for å forankre PBL i relevant praktisk erfaring. Her er lærerens undervisningsoppgaver knyttet til valg av innhold og arbeidsformer det mest sentrale.

Hovedarbeidet om å utvikle et fagdidaktisk opplegg i samfunnsfag omhandler lærerens undervisningsoppgaver, her relatert til innhold og arbeidsformer som skaper opplevelse og elevaktivitet.

Forskningsprosjektet om elevmedvirkning i vurdering handler om en case gjennomført på grunnkurs formgiving, men fokuserer mye på generelle læreroppgaver i forhold til vurdering av elevenes arbeid.

Prosjektet om å utvikle nettverksamarbeid mellom skole og arbeidsliv dreier seg for en stor del om pedagogisk ledelse og utvikling av en lærende organisasjon. Det er utført i en yrkesfaglig kontekst, men omhandler for en stor del også mer allmenne erfaringer og prinsipper i pedagogisk prosjektledelse.

Det siste forskningsarbeidet om å tilrettelegge for jenter i utdanning som tradisjonelt har vært guttedominert handler bl.a. om et skoleutviklingsprosjekt med tiltak basert på et minoritetsperspektiv. Her er oppgaver og kompetanse som gjelder likestilling i fokus, sammen med skoleutvikling.

Siden hver oppgave blir presentert som en helhet, er det her ikke henvist til sidetall ved direkte og indirekte sitater underveis i hver presentasjon.

Kunnskapsanalyse, læreplanutvikling og utvikling av læremiddel, relatert til yrkesopplæring

Det første forskningsarbeidet som blir presentert, har følgende problemstilling: ”Hva er relevant skolebasert opplæring til elektroyrker, og hvordan kan læremidlet bidra til dette? Perspektiver knyttet til et læremiddel i faget automatiserte anlegg i grunnkurs elektrofag.” (Fosbæk 1997). Fosbæk har i likhet med de andre deltakerne i studiet mange års erfaring som lærer. Han har deltatt i utvikling av nasjonale læreplaner innen elektrofag og utgitt flere lærebøker. Disse erfaringene utgjorde en viktig ressurs i hans praksisbaserte forskningsarbeid. For oss som lærere i hovedfagstudiet var det en utfordring å legge forholdene til rette slik at denne ressursen ble utnyttet.

Analyse av yrkeskunnskap og læreplaner

Fosbæk hevder innledningsvis i sin forskningsrapport at relevant skolebasert yrkesopplæring må tilfredsstillende tre kriterier: Den må gi nødvendig kompetanse for å virke som fagarbeider i yrket, den må være tilpasset elevenes læreforutsetninger og den må bygge opp elevenes erfaringsverden gjennom praksis. Med utgangspunkt i dette blir det nødvendig å klargjøre hva som er nødvendig kompetanse for å virke som fagarbeider i de ulike yrkene som et grunnkurs, f.eks. grunnkurs i elektrofag, fører fram til. Han beskriver sine erfaringer fra et nylig gjennomført læreplanarbeid hvor det i regi av rådet for elektro- og elektronikkfagene ble utarbeidet såkalte ”sluttkompetansebeskrivelser” for en rekke yrker som springer ut fra en felles grunnutdanning, bl.a. elektriker med fagområdene elektriske bygningsinstallasjoner og tekniske elektriske anlegg, energitekniker, energimontør, elektroreparatør, heismontør osv. – totalt ni yrker med en rekke ulike arbeidsområder. I de ulike arbeidsgruppene satt det en arbeidstakerrepresentant, en arbeidsgiverrepresentant og en lærerrepresentant. Deres mandat var å beskrive yrkenes arbeidsområde, arbeidsinnhold og nødvendig kompetanse, slik det er nå og forventes å bli. Hensikten var å beskrive og klargjøre sentral kompetanse i de ulike yrkene på en slik måte at dette kunne legge føringer for innholdet i læreplanene for grunnkurs og videregående kurs.

Fosbæk sier noe om hvor vanskelig det var å komme fram til kompetansebeskrivelser av de ulike yrkene. Det er ikke uten videre lett for en yrkesutøver å beskrive sitt arbeidsfelt. Noe av problemet syntes å bestå i at deler av arbeidet ble oppfattet som selvfølgeligheter som det ikke var noen vits i å skrive ned. Dessuten eksisterte det ikke uten videre noen enhetlig, felles fagterminologi. Det kunne være interessekonflikter i gruppene med hensyn til innholdet i kompetansebeskrivelsene, knyttet til ulike arbeidsfelt. I større bedrifter var man f.eks. ofte spesialist på et mindre arbeidsområde, mens de som arbeidet i mindre bedrifter kunne noe om alt. På tross av slike problemer arbeidet man seg fram til en felles forståelse av arbeidsfeltet og den nødvendige kompetansen.

Fosbæk understreker videre hvordan kompetansebeskrivelsene nødvendigvis måtte inneholde en del fagtermer. I den form de var gitt kommuniserte de til personer med en viss fagforståelse basert på praktisk erfaring. Arbeidet viste at det ikke er mulig å sette ord på alle vesentlige sider ved en praktisk rettet yrkeskompetanse på en slik måte at de som har ingen eller liten yrkeserfaring vil forstå hva det dreier seg om. Det er med andre ord først når man har gjennomgått innholdet i utdanningen man helt ut forstår innholdet i kompetansebeskrivelser, vel og merke dersom utdanningen har gitt muligheter for relevant praktisk yrkeserfaring. Dette forholdet mellom yrkenes språk og handling vil slik Fosbæk ser det spille en sentral rolle i forhold til både utforming og tolkning på ulike nivåer av yrkesbaserte eller yrkesrettede læreplaner. Analysene av forholdet mellom språk og yrkeshandling blir relatert til en overgripende analyse av kunnskapsbegrepet og begreper som taus kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap og påstandskunnskap, refleksjon – i- handling, og til en analyse av mesterlæringstradisjonen.

Kompetansebeskrivelsene utgjorde et hovedgrunnlag for videre utarbeiding av læreplaner på grunnkurs og videregående kurs i elektrofag. Fosbæk viser gjennom konkrete eksempler hvordan det kan være mulig å finne felles elementer i kompetansebeskrivelser fra ulike yrker, som så kan utgjøre basis i en felles grunnutdanning. Noe av det som viser seg å være felles, er formulert i følgende hovedmål: ”Med utgangspunkt i nødvendig dokumentasjon, alminnelige instruksjoner og aktuelle forskrifter skal man kunne installere, kontrollere, sette i drift, vedlikeholde og reparere anlegg og apparater, samt kunne vurdere om materiell, ledninger, kabler og sikringer er rett type og riktig dimensjonert for anleggene”. Det handler altså om følgende momenter:

- Bruk av dokumentasjon
- Forståelse av innholdet i elektrotekniske termer og alminnelige instruksjoner
- Bruk av aktuelle forskrifter
- Utførelse av installasjoner, kontroll og idriftsetting av anlegg
- Utførelse av vedlikehold og reparasjoner av anlegg og apparater
- Bruk av rett materiell og rett dimensjonering av ledninger, kabler og sikringer

Disse momentene må ifølge Fosbæk være til stede i en skolebasert opplæring som skal være relevant i forhold til det å virke i yrkene, og de vil derfor gi sterke føringer i forhold til innholdet i læreplanen. Fosbæk understreker at systematisk analyse og beskrivelse av arbeidsområder, yrkesoppgaver og kompetansekrav er et helt nødvendig grunnlag for å utarbeide læreplaner i yrkesopplæring. Dette blir imidlertid slett ikke alltid gjennomført.

Arbeidsområder og funksjoner i yrkeskompetansen som grunnstruktur i læreplanen

Den aktuelle læreplanen for grunnkurs elektro er strukturert i **arbeidsområder** som er basert på kompetansebeskrivelsene: elektriske bygningsinstallasjoner, arbeid med kommunikasjonssignal- og alarmanlegg, elektromekanisk arbeid og apparatmontasje og automatiserte anlegg (Læreplan for grunnkurs elektro, KUF 1994). Momentene eller funksjonene som ble nevnt over må ifølge Fosbæk være til stede i alle disse arbeidsområdene.

Fosbæk viser også et eksempel på arbeidsområder som er felles for elektriker, elektriske bygningsinstallasjoner og elektriker, tekniske anlegg:

- Inntak, fordelings- og strømforsyningsanlegg
- Elektriske installasjoner i sentralvarme, ventilasjon, kjøle- og fryseanlegg
- Kommunikasjons- og signaltekniske anlegg
- Alarm- og overvåkingsanlegg
- Motoranlegg

Det er for en stor del disse arbeidsområdene man finner igjen som videre struktur i læreplanen for grunnkurset, i tillegg til de såkalte ”redskapsfagene” elektronikk og elektroteknikk. **Det som ble kalt ”studieretningsfag” i læreplanen viser altså ikke her til skolefag i vanlig forstand, men til arbeidsfelt og yrkesfunksjoner.**

Utøvelse av profesjonelle oppgaver som grunnlag for valg av målformuleringer og innhold i opplæringen

Kompetansebeskrivelsene er uttrykt i form av arbeidsfelt som direkte gjenspeiler oppgaver i yrkesutførelsen – f.eks. ”arbeid med alarm- og overvåkingsanlegg”. Videre er de uttrykt i form av profesjonelle handlinger – f.eks. ”utførelse av vedlikehold og reparasjon av anlegg og apparater”, ”bruk av aktuelle forskrifter”, osv. Dette skal ifølge Fosbæk få konsekvenser for videre målformuleringer og innhold i læreplanen. Også disse må gjenspeile profesjonsbaserte handlinger og yrkesfunksjoner relatert til de ulike yrkesområdene eller ”fagene”. I valg av mål og innhold er det den praktiske yrkesutøvelsen som skal stå i sentrum. Begrunnelser, forståelse, ”teori” eller ”påstandskunnskap” skal relateres til denne som det primære, og **ikke** omvendt. I læreplanen for grunnkurs elektrofag har man ifølge Fosbæk lagt stor vekt på disse prinsippene i forhold til studieretningsfagene. Arbeidsområdet eller ”faget” automatiserte anlegg tjener videre som et eksempel. I læreplanen finner vi følgende hovedmål: ”Eleven skal, under veiledning, kunne koble opp enkle motorstyringer og kunne bruke programmerbare styringer for å kunne styre automatiserte anlegg. Eleven skal kunne utarbeide programmeringsunderlag, programmere og fjernstyre anlegg med programmerbare styringer, og kunne forklare prinsipiell virkemåte for å kunne feilsøke på slike anlegg. Eleven skal kunne løse enkle styringstekniske problemer med programmerbare styringer.”

Sammenhengen mellom disse målformuleringene og formuleringene i kompetansebeskrivelsene er svært tydelig. Læreplanen tar på denne måten direkte utgangspunkt i kompetansebeskrivelsene, som gir klare føringer for hva opplæringen skal handle om.

Fosbæk knytter denne analysen til en kritikk av generell didaktisk teori om målstyring, og argumenterer for at yrkesopplæring bør være målstyrt ut fra de betingelsene som nå er skissert. Overordnede mål i yrkesopplæring må ta utgangspunkt i en overordnet analyse av yrkes arbeidsfelt og kompetansekrav, og bør være funksjonsbasert. Yrkesutdanning har et annet kunnskapsfundament enn allmennutdanning. Mål, innhold og struktur i læreplanene og i utdanningen generelt må bygge på et fundament av yrkeskunnskap. Dette fundamentet består av helhetlige, praktisk – teoretiske yrkesfunksjoner, som ikke kan deles inn verken i

tradisjonelle skole- eller vitenskapsfag eller i såkalte ”kunnskaper”, ”ferdigheter” og ”holdninger”. Fosbæk ser det som et problem at det i liten grad er utviklet didaktisk teori og læreplanteori som er relevant i forhold til yrkesutdanning. Dette har en tendens til å medføre at yrkesutdanningen blir tilrettelagt ut fra lite gjennomtenkte og uheldige premisser, både når det gjelder læreplaner, generelt innholdsvalg, formelle vurderingsordninger, osv.

Læreplanen som basis for læremiddelutvikling og undervisningsopplegg

Fosbæks hovedanliggende er å legge til rette for yrkesrelevant, praksisbasert utdanning. For å gjøre det lettere for elevene å utvikle relevant kompetanse i tråd med læreplanen, ser Fosbæk behov for å utarbeide et læremiddel. Læremidlet består av en koblingsmodell med samme utstyr som brukes i yrket. På modellen kan elevene utføre praktiske øvinger. I tillegg utarbeider Fosbæk en lærebok som inneholder teori ”som kan fungere som et redskap for å forstå hvordan de praktiske oppgavene utføres og virkemåten til anleggene.” Dette betyr også at kunnskaper fra de teoretiske fagene elektronikk og elektroteknikk blir integrert i praktiske koblingsoppgaver, dvs. at dette i mindre grad trenger å fungere som løsrevne teoretiske fag. Som en del av sitt praksisbaserte forskningsarbeid på hovedfaget har Fosbæk utviklet en ny koblingsmodell som er av en størrelse og et prisnivå som gjør det mulig å la hver enkelt elev få sin egen utgave, noe det ikke har vært anledning til tidligere. Videre har han skrevet en lærebok som er basert på oppgaver utført på modellen hvor teorien fungerer som en form for ”etterlesning” på oppgavene. Fordelen med at hver elev har sin modell er bl.a. at man da slipper å begynne på nytt hver gang, og isteden kan fortsette med mer avanserte koblinger som bygger på det man har gjort dagen før, og mer avansert teori direkte knyttet til de aktuelle koblingsoppgavene.

Fosbæk diskuterer i sin forskningsrapport fordeler og begrensninger ved bruk av modeller i opplæringen. Fordelen ved den form for modell han har utviklet er bl.a. at elevene får tid og anledning til å prøve ut virkemåten til de enkelte komponentene, uten at det fører til store praktiske og økonomiske konsekvenser dersom man gjør feil. Begrensningene ligger bl.a. i at en modell aldri helt vil dekke forholdene i et virkelig anlegg. Opplæringen må derfor suppleres med å studere virkelige anlegg på praktisk gjennomførbare måter. Det er imidlertid en utfordring å lage modellen så nær opp til et virkelig anlegg som mulig, samt å utnytte de praktiske øvingene på modellen som grunnlag for sentral yrkesteori i den tilhørende læreboka. I sitt forskningsarbeid analyserer Fosbæk disse utfordringene, og legger vekt på å prøve ut, videreutvikle, analysere og vurdere læremidlet. Sammenhengen mellom følgende hovedpunkter blir sterkt vektlagt:

- Kartlegging, analyse og beskrivelse av yrkets \ yrkesgruppens nåtidige og fremtidige kompetansekrav, relatert til arbeidsområder og oppgaver \ funksjoner.
- Utarbeiding av læreplaner, strukturert omkring arbeidsområdene og funksjonene.
- Utarbeiding av læremidler og større undervisningsopplegg, strukturert omkring arbeidsområder og funksjoner \ oppgaver.
- Utarbeiding av vurderingsordninger som tar utgangspunkt i sentrale arbeidsområder og oppgaver, og hvor yrkeskunnskap skal uttrykkes gjennom handlinger og ord.
- Konkret undervisning hvor yrkesoppgaver og -funksjoner er i sentrum. Refleksjon over arbeidsutførelse og læring.

I læreboka er koblingsoppgavene knyttet nært opp mot mål og hovedmomenter i læreplanene. De aktuelle målene er gjengitt i starten av hvert kapittel, knyttet til en konkret arbeidsoppgave. Oppgavene og yrkesteorien i hvert enkelt kapittel tar utgangspunkt i og blir begrunnet i forhold til funksjoner i yrkesutøvelsen. I denne forbindelse sier Fosbæk følgende om yrkesteori: ”Gjennom tidene er erfaringer fra utført arbeid blitt beskrevet. Det har dannet

teori om yrkene og dannet grunnlag for opplæring av nye generasjoner. For eksempel bygger forskrifter for elektriske installasjoner på erfaringer fra praksis. De forteller hvordan en installasjon best kan gjøres for å beskytte personer mot elektrisk støt og hvordan den best kan gjøres for å forhindre brann.” Og videre: ”Opplæringen i ”automatiserte anlegg” bygger på teorier som er utviklet fra praksis. Det er teorier som forteller hvordan anleggene virker og hvordan de skal utføres. Teoriene inneholder elementer fra elektroteknikk, elektronikk, forskrifter og det som er spesifikt for automatiserte anlegg.”

Et av Fosbæks hovedpoeng er at elevene selv må ha anledning til å gjøre praktiske elektrofaglige erfaringer for å ha muligheter for å bygge opp begrepsinnhold i forhold til de yrkesteorietiske begrepene. Tilbakemeldinger på koblingsmodellen og læreboka viste at begge deler på enkelte konkrete punkt kunne bearbeides noe videre, hvilket også ble fulgt opp. Hovedinntrykket gikk imidlertid klart ut på at elevene lærte mye av denne måten å arbeide på, at de arbeidet aktivt og selvstendig og at de var motivert fordi nytteverdien i forhold til praktisk yrkesutøvelse var så tydelig.

Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap, og hva forteller det om profesjonsbasert forskning i læreryrket?

Dette forskningsarbeidet bidrar til å kaste lys over behovet for læreplanprosjekter og læreplanteori som tar utgangspunkt i yrkesutdanningens spesielle karakter. Arbeidet er i seg selv et vesentlig innspill i forhold til å utvikle yrkesdidaktiske perspektiver på læreplaner og utdanningsopplegg. Det er gjort lite systematisk arbeid på dette feltet relatert til norske forhold tidligere. Fosbæks hovedoppgave var et sentralt grunnlag for boka: ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” (Hiim og Hippe 2001) hvor vi har forsøkt å utvikle en begynnende teori om læreplaner og læreplanprinsipper i yrkesutdanning. Noe av essensen i slik teori dreier seg nettopp om følgende:

- Analyse av yrkeskunnskap.
- Analyse og beskrivelse av arbeidsfelt, yrkesfunksjoner og kompetansekrav.
- Utarbeiding og strukturering av læreplaner med grunnlag i en slik analyse.

Dette kan oppfattes som et yrkesdidaktisk alternativ til vitenskapsbasert, tradisjonell faginnfelt læreplantenkning. Jeg mener med andre ord at forskningsarbeidet representerer et vesentlig bidrag til yrkesfaglæreres profesjonskunnskap.

Når det gjelder selve forskningstilnærmingen, bidrar dette prosjektet til å synliggjøre hvordan lærerforskeren kan dra nytte av sin pedagogiske og faglige erfaring, i dette tilfellet som læreplanutvikler, lærebokforfatter og utøvende lærer i elektrofag. Prosjektet er ikke et klassisk samarbeidspreget aksjonsforskningsprosjekt gjennomført som en sekvensiell utviklingsprosess. Det representerer snarere systematisert refleksjon og analyse av profesjonell erfaring relatert til yrkesfaglig læring, undervisning og læreplan- og læremiddelutvikling. I analysene som gjøres er sammenhengen mellom disse ulike profesjonsfeltene og oppgavene vesentlig. Det trekkes inn litteratur og ”teori” om didaktikk og yrkeskunnskap med henblikk på å belyse de praktiske profesjonelle utfordringene som er i fokus. Refleksjonen i dette forskningsarbeidet foregår som et systematisert møte mellom profesjonelle erfaringer og oppgaver på ulike felt – læreplanutvikling, læremiddelutvikling og opplegg for undervisning – og som et møte mellom disse oppgavene og analyser av didaktikk og kunnskapsbegrepet. Prosjektet vil ikke uten videre falle inn under alle definisjoner av pedagogisk aksjonsforskning siden det i liten grad er gjennomført som samarbeidspregede utviklingssekvenser. Samtidig er det et klart profesjons- og praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid. Jeg vil komme tilbake til en diskusjon om ulike definisjoner av

aksjonsforskning og forholdet mellom aksjonsforskning og profesjonsforskning i læreryrket i seinere kapitler.

En undersøkelse av problembasert læring (PBL) som lærings- og undervisningsform

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er følgende: ”Hvordan kan ideer fra PBL bidra til praksisnær læring på studieretning for barne- og ungdomsarbeiderfag? En undersøkelse av praksisnær læring og PBL knyttet til erfaringer fra et utviklingsprosjekt gjennom et skoleår” (Gjømterud 1997). Sigrid Gjømterud hadde da hun gjennomførte prosjektet mange års erfaring som lærer, og hadde også skrevet flere lærebøker for helse- og sosialfagutdanning i videregående skole.

Behovet for å knytte skoleundervisningen opp mot yrkesutøvelsen

Utgangspunktet for dette aksjonsforskningsarbeidet er et behov for å knytte innholdet i skoleundervisningen nærmere opp mot yrkesutøvelsen i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere. To – pluss – to – modellen i yrkesutdanning innebærer at de to første årene av utdanningen foregår i skole, de to siste som lærling i bedrift. Dette ser i følge Gjømterud ut til å innebære klare tendenser til mangel på relevans i skoledelen av utdanningen. Relevansproblemene har sammenheng med oppsplitting i teoretisk og praktisk kunnskap og en generell teoretisering av utdanningens første del. Teoretisering og utydelig yrkesrelevans fører ut fra hennes erfaring til motivasjonsproblemer og frafall blant elevene.

Gjømterud ønsker å gjøre noe med disse problemene. Hun vil gjennomføre et utviklingsprosjekt i sin undervisning hvor hun prøver ut prinsipper fra PBL nettopp for å knytte skoleundervisningen opp mot yrkesutøvelse og praksis. Prosjektet skal gjennomføres som et aksjonsforskningsprosjekt hvor det legges stor vekt på å dokumentere hva som skjer, i et tett samarbeid med involverte elever og kolleger. Hensikten er å lære noe om og dokumentere bruk av prinsipper fra PBL i skolebasert yrkesutdanning gjennom bruk av egen klasse som en form for ”case”, på en slik måte at andre lærere kan dra nytte av dokumentasjonen.

Gjømterud presiserer at hun hadde liten erfaring med PBL før prosjektet ble igangsatt. Hun hadde lest en del teori om PBL, men uten å ha erfart eller prøvd det. Hun sier imidlertid at hennes erfaring med praksisbasert yrkesutdanning som student i yrkeslærerutdanning utgjør en viktig profesjonell ressurs. Praktisk yrkeserfaring som grunnlag for å utvikle og lære teoretiske begreper, praksisbasert prosjektarbeid og læringsdemokrati representerer erfaringer fra lærerutdanningen som hun ønsker å videreføre i sitt arbeid med elevene i PBL- prosjektet.

PBL og yrkeskunnskap

Gjømterud skisserer hvordan bakgrunnen for PBL var observasjoner av at studenter som hadde gjennomgått profesjonsutdanning, f.eks. i medisinerstudiet, hadde problemer med å anvende det de hadde lært i praktisk yrkesutøvelse. Kjernen i PBL- konseptet er at praktiske, yrkesrelevante situasjoner, situasjonsbeskrivelser og problemer gir utgangspunktet for læringen. Teori skal læres i forhold til praktiske yrkesproblemer, istedenfor at teorien læres først og siden anvendes på praktiske problemer. Gjennom møte med reelle kasus, f.eks. syke pasienter eller journalbeskrivelser, må eleven eller studenten identifisere problemer og finne fram til litteratur og teori som kan bidra til å å klargjøre relevante tiltak eller behandlingsmåter. For å hjelpe studenten til å strukturere læringsarbeidet har man utviklet en ”syvtrinnsmodell” som er basert på at en del av læringsarbeidet foregår i grupper. Den går ut på følgende:

- 1. Klargjøring av begreper i beskrivelsen av situasjonen. Særlig viktig hvis denne er gitt som en tekst.
- 2. Gruppemedlemmene finner fram til problemer eller fenomener som situasjonsbeskrivelsen handler om.
- 3. Fenomenet klargjøres nærmere gjennom idemyldring. Alle kommer med sine tanker om hva problemet er, hva det kan henge sammen med, hva man vet om problemet og sammenhenger fra før.
- 4. Systematisering og sortering av det som kom fram i pkt. 3. Klargjøre kategorier og sammenhenger, kutte ut irrelevant stoff. Gruppen bestemmer hvilke ulike fenomener de vil jobbe videre med.
- 5. Formulering av læringsbehov og læringsmål. Hva trenger man å finne ut av \ lære mer om for å få belyst fenomenet eller problemet man har valgt å fokusere på?
- 6. Individuelt arbeid. Innhenting av kunnskap ut fra læringsmål.
- 7. Gruppen kommer sammen for å lage "kunnskapssyntese". Hver enkelt legger fram svar og kunnskaper om problemet, dette diskuteres. Presentasjon av kunnskap kan foregå på ulike måter.

Læreren bidrar med veiledning etter behov under alle fasene i arbeidet, både i forhold til faglige spørsmål og når det gjelder samarbeidsprosesser i gruppene. Arbeidet suppleres eventuelt med ressursforelesninger ol., men det legges vekt på tverrfaglighet på grunn av praktiske problemers tverrfaglige natur.

I en videre diskusjon om PBL – opplegget legger Gjøtterud vekt på grunnleggende analyse av kunnskapsbegrepet med fokus på yrkeskunnskap. Hun argumenterer for at PBL må ha forankring i en slik analyse dersom det skal bli noe mer enn en overflatepreget undervisningsmetode. Hensikten med selve PBL- konseptet er å oppnå en begynnende relevant, funksjonell yrkeskompetanse hos elever og studenter. Da må man i utgangspunktet vite noe om hva yrkeskunnskap og yrkeskompetanse er. Gjøtterud kritiserer litteratur om PBL for å ha vært for lite opptatt av dette, og påpeker at det f.eks. sies mye om å **anvende** kunnskap i praksis, uten at dette blir tilstrekkelig problematisert. Gjøtterud knytter sin analyse opp mot et utvidet kunnskapsbegrep med fortrolighetskunnskap, taus kunnskap og påstandskunnskap som sentrale dimensjoner i yrkeskompetanse. Dette blir relatert til en diskusjon av begrepene yrkesteori og yrkespraksis. En kjerne i analysen dreier seg om at PBL er relatert til yrkesutdanningens overordnede hensikt, som er å legge til rette for at elevene utvikler helhetlig, praktisk – teoretisk yrkeskunnskap. Videre er hensikten at elevene helt fra starten av yrkesutdanningen opplever undervisningen som meningsfylt og relevant i forhold til det yrket de velger.

Læreplanen, PBL og yrkeskompetanse

Gjøtterud går videre med å undersøke hva de aktuelle læreplanene for utdanning av barne- og ungdomsarbeidere sier om PBL, praksisbasert læring og yrkeskompetanse. Hun kommer fram til at den generelle delen av læreplanen gjennom sitt vide kunnskapssyn gir gode muligheter for å prøve ut praksisnær, problembasert læring. De fagspesifikke læreplanene er imidlertid noe mer problematiske. Det blir gitt eksempler på hvordan mål i planene kan virke motsetningsfylte og lite gjennomtenkte. Det er en overvekt av formuleringer om at elevene skal "kunne gjøre rede for" på bekostning av å kunne **utøve** yrkesoppgaver som barne- og ungdomsarbeider. Alle målene er heller ikke like relevante i forhold til en virksomhet som barne- og ungdomsarbeider. Planene framstår ikke i seg selv som et resultat av systematisk analyse av arbeids- og kompetansekrav i barne- og ungdomsarbeideryrket. Likevel gis det i følge Gjøtterud muligheter for å tolke læreplanmålene i retning av praksisrettede mål som kan

nå gjennom arbeid i yrkesfeltet. Både læreplaner og eksamensforskrifter kan i noen grad tolkes som føringer for en praksisnær undervisning hvor PBL synes relevant.

Forsknings- og utviklingsstrategi i PBL- prosjektet

Gjømterud beskriver så forsknings- og utviklingsstrategien hun har valgt i sitt prosjekt. Hun betrakter det på overordnet nivå som et casestudium knyttet til undervisning i en klasse gjennom et skoleår. Det fenomenet hun har undersøkt i studien er praksisnær læring relatert til PBL. På et annet nivå kan arbeidet beskrives som en aktiv feltundersøkelse som kan sidestilles med aksjonsforskning. Som aksjonsforsker har hun gått aktivt inn i undersøkelsesfeltet og initiert endringer av undervisningspraksis. Elevene var de viktigste informantene, og hun var også sin egen informant idet hun forsket på sin egen undervisningspraksis. Datamaterialet besto av undervisningsplaner utarbeidet i samarbeid med elevene og refleksjoner over disse, logger som beskrev hvordan planene ble gjennomført, hva som skjedde og refleksjoner over dette, elevenes logger og oppgaver, praksispermer, osv. I utgangspunktet hadde hun laget en skisse over utviklingsforløpet, bygget på didaktisk relasjonstenkning. Det var snakk om en grovskisse eller en grovplan, siden arbeidet var basert på at elevene skulle få størst mulig innflytelse på undervisningsopplegget. Til slutt ble det også gjennomført en strukturert samtale med hver av elevene, hvor hensikten var å få vite mer om hver enkelt opplevelser av praksisnær læring og PBL.

Det ble også gjennomført et relativt dyptgripende intervju med lærerkolleger på en høgskole som hadde lang erfaring med PBL. Hensikten var å nyttegjøre seg deres erfaringer. De tre lærerne ga etter Gjømteruds oppfatning uttrykk for nokså ulike innfallsvinkler til PBL. En anså yrkesoppgaver for å være grunnstammen for case og problemstillinger. Læringen skjer med grunnlag i yrkets struktur og logikk. En annen innfallsvinkel betraktet i større grad PBL som en form for undervisnings- og læringsmetodikk. Forskjellen mellom å ta utgangspunkt i virkelige praksissituasjoner og det å ta utgangspunkt i en simulert virkelighet eller situasjonsbeskrivelse ble imidlertid ikke problematisert av noen av informantene. I Gjømteruds prosjekt ble dette som vi skal se et viktig poeng.

Gjennomføringen av PBL- prosjektet

Gjennomføringen av utviklingsprosjektet ble strukturert omkring delplaner og logger som beskrev og drøftet gjennomføringen av hver delplan. Loggen fungerte som et grunnlag for neste delplan, osv. Elevene var svært aktivt med i denne planleggings- og vurderingsprosessen, og utviklet i denne forbindelse etter hvert ferdigheter i kritisk analyse av sine egne læreprosesser. Mange av elevene var imidlertid vant til tradisjonell klasseromsundervisning hvor læreren bestemmer. Gjømterud forteller i starten av prosjektet: "En målbevisst elev uttrykte skepsis i forhold til å være med å planlegge undervisningen slik jeg la opp til. Hun var irritert over at jeg som lærer ikke kunne planlegge selv."

I begynnelsen ble det brukt tradisjonelle skriftlige situasjonsbeskrivelser, f.eks. en relativt detaljert beskrivelse av 18 måneder gamle Trine: "Trine ser ut som 1 1/2- åringer flest, med et hode som er litt stort i forhold til kroppen, magen er rund og hun er 80 cm. høy. Trine er blitt ganske flink til å gå, og hun elsker å klatre på bord og stoler... Hun er en aktiv liten krabat som ofte er skitten både i ansiktet og på hendene. Innimellom liker hun å roe seg med å bla i billedbøker, men helst vil hun da sitte på fanget.. osv." Elevene arbeidet med dette ut fra hovedprinsippene i sjutrinnsmodellen. Læreren logg sier følgende: "Elevene valgte temaer ut fra oppgaven som de hadde lyst til å jobbe med, og alle de aktuelle temaene fra læreplanen ble dekket av elevene. Det var ikke noe av dette stoffet de ville at jeg skulle gjennomgå." Læreren reflekterer videre: "Hvorfor er det så viktig for meg at elevene relaterer arbeidet sitt til Trine i

oppgaven? Det er nok et forsøk på å få dem til å se en sammenheng mellom en "virkelighet" og teorien. Men representerer historiene egentlig noen virkelighet for elevene? Blir læringsutbyttet større for elevene om de relaterer teorien til Trine, enn om de ikke gjør det? Mange av elevene ga uttrykk for at de satte pris på muligheten for å velge hva de ville fordype seg i. Er det dette valget som er det mest positive med å ta utgangspunkt i en slik historie, mer enn at elevene ser at kunnskapen har praktisk nytte?"

Elevene sier bl.a. følgende om arbeidet med oppgaven: "Jeg synes denne læringsformen er god og jeg lærer mye bedre når jeg gjør arbeidsoppgaver med lærer til stede og får hjelp hvis det oppstår et problem. Får bruk for dette i praksis." "Mye bedre enn forelesning, i alle fall. Under en forelesning sovner man og lærer mindre enn når man gjennomgår stoffet selv. Jeg synes denne arbeidsformen er lærerik og mer aktiv enn andre arbeidsformer." "Jeg lærte det jeg hadde satt meg som mål, og vil tro at det kan hjelpe meg i praksisen. Det ble mye mer variasjon på grunn av at elevene hadde framlegg." "Jeg lærte litt om å jobbe selvstendig." "Jeg synes stoffet også ble mer interessant når vi gjorde det på en slik uvanlig måte." Men det er også kritiske kommentarer. "OK, men litt uvant. Jeg lærer mer av et stoff hvis læreren går gjennom det med notater og repetisjonsoppgaver." "Jeg liker egentlig best forelesning." "Egentlig er det jo bra at elevene skal være med på å planlegge og bestemme, men det virker liksom ikke i praksis." Disse uttalelsene ble gitt tidlig i prosjektet.

Etter hvert viser det seg at elevenes utplassering i barnehager, på skolefritidsordninger osv. får stor betydning i forhold til videre arbeid med PBL på skolen. Utplasseringen var nøye planlagt i samarbeid med elevene – elevene ble bedt om å klargjøre læringsbehov og læringsmål, det ble utarbeidet konkrete arbeidsoppgaver relatert til målene, elevene ble oppfordret til å spesifisere sine veiledningsbehov, og de ble bedt om å vurdere hver utplasseringsuke skriftlig. Elevene skulle dessuten skrive dagbok hvor de beskrev og reflekterte over konkrete hendelser på arbeidsplassen og arbeid de selv hadde utført. Eksempler på oppgaver elevene skulle gjøre i praksis er følgende:

"Planlegg og gjennomfør en formingsaktivitet eller en samlingstund for en liten eller større gruppe barn. Skriv en plan som inneholder: mål – hva du vil oppnå, hvilke forberedelser du må gjøre, hvilke materialer du eventuelt trenger, hvem som skal gjøre hva i gjennomføringen, etterarbeid." Eller: "Velg ut et barn og gi en beskrivelse av dette barnets aktivitet gjennom dagen. Vurder hvordan dagsrytmen passer dette barnet".

Eksempler på refleksjoner fra elevenes dagbøker er følgende:

"Jeg lærte at det ble brukt forskjellige aktiviteter for å hjelpe barna med utviklingen av grovmotorikk (f.eks. krabbe gjennom plastrør, hoppe, osv.) og finmotorikk (stable yoghurtbegre oppå hverandre osv.)." "Da jeg skulle gå ville jeg ha en klem av alle sammen. Det var noen av de største guttene som ikke ville gi meg en klem. De begynte heller å holde meg igjen og skulle arrestere meg. Jeg kom da til å tenke på timene der vi snakket om at de eldre guttene finner andre løsninger for å få kontakt enn klem og sitte på fanget." "Til å begynne med trodde jeg kanskje ikke at han fikk så mye oppmerksomhet hjemme, fordi han var som han var i barnehagen. Men så skjønte jeg at det var nettopp det han fikk, så det var han vant til."

Utplasseringsukene kan nesten synes å være et slags vendepunkt – elevene oppdager her at kunnskapen de har lært gjennom PBL – oppgavene er yrkesrelevant, de fleste føler seg forberedt til praksis og synes de har noe å bidra med, selv om de ser at de er langt fra utlært. Etter utplasseringen legges det stor vekt på at elevene kommer fram med yrkesrelevante erfaringer, som så gir grunnlag for nye PBL – oppgaver. Elevene bidrar selv med å utarbeide

situasjonsbeskrivelser som blir brukt som utgangspunkt for videre arbeidssekvenser. Situasjonsbeskrivelsene kan også ha bakgrunn fra relevante erfaringer om barn og ungdom i elevenes eget liv. Opplegget utvides med at elevene utarbeider større og mer detaljerte fortellinger fra praksis. Situasjonsbeskrivelser og fortellinger blir f.eks. relatert til bruk av fantasireiser og rollespill. Det blir også lagt vekt på at elevene skal få anledning til å gi uttrykk for hva de har lært på ulike måter – gjennom skriftlige rapporter, tegninger, plakater, dramatisering, osv. Undervisnings- samarbeids- og læreprosessen blir hele veien diskutert i klassen, og elevene får være med på å bestemme utviklingen. Gjølterud sier i den forbindelse: ”Vi tok utgangspunkt i PBL slik dette er beskrevet i litteraturen, men sammen kom vi fram til nye måter å utnytte ideene på. ”

Ved slutten av året ble elevene bedt om å uttale seg om ulike sider ved PBL – opplegget. Elevene gir klart uttrykk for at praksisutplasseringen og aktiv bruk av egne erfaringer har vært vesentlig for å skape mening i opplegget. Elevene sier f.eks.: ”Det har vært fint med praksis, da forsto jeg mer. For da har jeg sett det jeg har lest om. Når jeg bare leser, blir det bare teori – når jeg ser det, blir det mer virkelig. Dessuten blir det mer utfordrende.” ”Jeg har lært mye teori gjennom erfaringer i praksis.” ” Det er ofte jeg kommer med ting fra da jeg selv var liten, og det har vi hatt tid til å snakke om. Det betyr noe for læringa å bidra med erfaringer og høre andres erfaringer. Du husker bedre når du får bruke dine egne eksempler.” Elevene sier de har lært mye av koblingen mellom PBL – oppgaver og praksis: ”Da vi hadde hatt om omgangssyke så opplevde jeg en i barnehagen som hadde det. Jeg er ikke så veldig flink til å takle sånt, men da klarte jeg det.” ”Det blir virkelighetsnært, det er sanne ting vi kan komme borti, liksom. F.eks. om trass. Jeg hadde blitt sint på ungene hvis vi ikke hadde lært om det”. Noen av de som ønsker å arbeide med ungdom mener at for få av oppgavene har dreid seg om dette. Det blir også påpekt at arbeidsformen er krevende og må læres, at ikke alle oppgavene har vært like realistiske og at det kan være fint å variere mellom PBL – oppgaver og andre måter å lære på. Elevene framhever det gledelige i at deres erfaringer er blitt verdsatt, at de har følt seg tatt på alvor og at de har fått være med å bestemme. Flere sier de ser en sammenheng mellom samarbeid og medbestemmelse i opplæringen og kompetanse i personalsamarbeid i den framtidige yrkesutøvelsen.

Gjølterud konkluderer bl.a. med at koblingen mellom PBL og utplassering i praksis var en helt avgjørende forutsetning for at læringsarbeidet ble så positivt og meningsfylt som det ble. En systematisk veksling og sammenheng mellom arbeid med oppgaver i praksisfeltet og skoleundervisning vil sannsynligvis være å foretrekke. Dette kan foregå som en form for praksisbasert skoleundervisning og problembasert, reflekterende praksisundervisning. Hun knytter dette til et utvidet syn på yrkeskunnskap, hvor kunnskap er mer omfattende og mye mer komplisert enn det som fanges inn i formuleringer som ”å kunne anvende teori i praksis”. Yrkeskunnskapen har mange dimensjoner av ferdighetsmessig, følelsesmessig, holdningsmessig og forståelsesmessig karakter. Mangfoldet av aspekter kan ikke reduseres til teori i tradisjonell forstand, og ”teori” kan ha ulik betydning i ulike yrker. Kvalitative beskrivelser kan i noen sammenhenger betraktes som viktig teori. Hun avslutter med å si: ”Det var et viktig anliggende for meg at elevene gjennom undervisningen skulle oppdage at deres erfaringer var like viktige og sanne som teorien i lærebøkene. På samme måte mener jeg at de erfaringene jeg har gjort gjennom dette utviklingsarbeidet er like viktige som de erfaringene andre har gjort, som har resultert i teori.” Hun relaterer sitt forskningsarbeid til Stenhouse – tradisjonen, og mener det kan bidra med innsikt i hvordan skolebasert yrkesutdanning kan gjøres relevant.

Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap, og hva forteller det om profesjonsbasert forskning i læreryrket?

Gjølteruds forskningsarbeid bidrar med interessant kunnskap om PBL som undervisnings- og læringsform. Det kommer fram hvordan PBL må forankres i en utvidet kunnskapsforståelse som peker mot nødvendigheten av praktisk yrkeserfaring i læreprosessen. Det er ikke uvanlig at PBL praktiseres uten en slik forankring. Det kan da nærmest fungere som en form for problemløsende teoriundervisningsmetodikk med stor vekt på selvstudier, som sannsynligvis gir liten gevinst i forhold til yrkesrelevans. Gjølterud viser et omfattende **eksempel** på hvordan PBL kan gjennomføres med systematisk tilknytning til utplassering og praktisk yrkeserfaring. Hensikten er ikke å utarbeide et fasttømmret opplegg, men å bidra med dypere forståelse av PBL som fenomen relatert til praktisk – teoretiske læreprosesser. Eksemplene, de konkrete erfaringene og analysene i prosjektet kan bidra til at også andre lærere utvider sin forståelse på dette feltet.

Gjølteruds prosjekt er et ”klassisk” eksempel på læreren som forsker på sin egen undervisning i samarbeid med elever og kolleger, hvor forskning og undervisning er integrert i en sekvensiell utviklingsprosess. Utviklingsplanen forankres i en analyse av læreplanen, noe som er vesentlig for legitimiteten i denne typen prosjekter. Den systematiske bruken av delplaner, deltakende observasjon og logger handler også for en stor del om samarbeid og medinnflytelse. Elevene kommer hele tiden til orde med sine synspunkter og påvirker opplegget. Dette bidrar til at aksjonsforskningen fungerer som en demokratisk, samarbeidende prosess. Dette er typisk i denne formen for aksjonsforskning, noe vi skal se eksempler på i flere prosjekter.

Utvikling av et fagdidaktisk opplegg og en ”lærerressurs” i samfunnskunnskap

Et annet forsknings- og utviklingsarbeid som er utført på et seinere tidspunkt med grunnlag i hovedfagstrategien handler om å utvikle et fagdidaktisk opplegg i samfunnskunnskap (Melby 2003). Opplegget gjelder sosiologi og sosialantropologi, videregående kurs 2 allmennfag, forkortet 2sk. Problemstillingen for arbeidet er: ”Hvordan videreutvikle det fagdidaktiske feltet 2sk – innenfor områdene innhold, arbeidsmåter, elevmedvirkning og vurdering?”

En hovedhensikt med prosjektet er å utvikle en mer opplevelsesbasert undervisning i samfunnskunnskap. Etter flere års lærererfaring så Melby en klar tendens til at elevene syntes 2sk var opplevelsesfattig, de syntes lærestoffet var tørt og kjedelig og opplevde faget som et puggfag med liten mulighet for anvendelse. Hun ønsket å gjøre noe med dette, og begynte systematisk å utvikle et undervisnings- og læringsopplegg i egen klasse i nært samarbeid med elevene. Stikkord for opplegget er følgende: Opplevelsesbasert innhold, bl.a. gjennom bruk av alternative kilder, elevaktivitet og elevmedvirkning, vurdering som er i tråd med prinsipper om opplevelsesbasert og elevaktiv undervisning. Utviklingen blir til dels gjennomført som en aksjonsforskningsprosess hvor ulike typer innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer prøves ut, og hvor elevene hele tiden gir tilbakemelding på opplegget. Hovedhensikten handler om å legge til rette for opplevelser som har tilknytning til elevenes virkelighet, og dermed skape et grunnlag for meningsfylt læring hvor elevene opplever at innholdet i undervisningen angår dem og deres liv. En annen hovedhensikt er å utvikle et fagdidaktisk opplegg og prinsipper som kan være til nytte for andre samfunnsfaglærere.

Melby beskriver hvordan hun som lærer søkte i litteratur på det fagdidaktiske feltet for å få hjelp til å gjøre noe med problemene hun hadde møtt: ”Det første jeg gjorde var å gå inn i det fagdidaktiske feltet for å finne forslag til hva jeg kunne gjøre. Jeg ønsket konkrete forslag til

hvordan. Her ble jeg sørgelig skuffet. Det var lite å finne på trykk.” Hun viser også til undersøkelser om fagdidaktikk som støtter dette inntrykket. Melby argumenterer for at det i større grad bør utvikles konkret kunnskap om hvordan man kan undervise på ulike fagfelt, og ønsker gjennom sitt forsknings- og utviklingsprosjekt å bidra med dette. Hensikten er ikke å presentere et fasttømret undervisningsopplegg, men å utvikle eksempler og konkrete ideer. Det blir dessuten understreket at et konkret undervisningsopplegg må ha forankring i et grunnleggende syn på kunnskap og læring. Resultatet av Melbys forsknings- og utviklingsarbeid er for det første at undervisningen i samfunnsfag på hennes skole blir forandret. For det andre utvikler hun på grunnlag av sitt hovedfagsarbeid et ressurshefte eller en ”lærerressurs” som blir publisert med lærere i samfunnsfag som målgruppe (Melby 2003: ”Lærerressurs: 2sk – sosiologi og sosialantropologi”. Aschehoug forlag).

Pedagogisk plattform

Melby knytter både i selve hovedoppgaven og i ressursheftet sitt fagdidaktiske opplegg til den generelle læreplanen, som hun mener reflekterer et konstruktivistisk syn på kunnskap og læring. Hun relaterer bl.a. Piaget og Vygotsky til læreplanens prinsipper om elevaktivitet, opplevelse og erfaringslæring. Læreplanen reflekterer ifølge Melby et utvidet kunnskapssyn der kunnskap er relativ og ikke bare omfatter fakta, ”men like gjerne oppfinnsomhet og kritisk tankegang.” Et utvidet kunnskapssyn blir knyttet til begrepet ”helhetlig kompetanse”, som er sentralt i læreplanen. Helhetlig kompetanse dreier seg om å ruste elevene til å takle utfordringene livet vil gi, ”å finne meningen med livet, være skapende, mestre arbeidslivet, være allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisst. Til sammen omhandler disse målene ”det integrerte menneske”.” Et konstruktivistisk syn på kunnskap og læring kan ifølge Melby knyttes til et prinsipp om utstrakt bruk av ulike former for kilder i samfunnsfagundervisningen, kilder som muliggjør ulike former for opplevelser og følelsesmessig engasjement hos elevene. Viktige fagdidaktiske argumenter for bruk av varierte kilder og arbeidsmåter er at den sosiale verden hvor samfunnskunnskapen befinner seg, ikke primært er en verden av tekst. Livet handler om å gjøre og lage, om forhold til andre, betale regninger, oppdra barn, osv. Melby viser her til Eisner (2002), men sier samtidig: ”Eisner gir svært gode begrunnelser for bruk av litteratur, musikk og kunst, men mangler praktiske forslag til gjennomføring”. Hun mener dette er et problem også i forhold til mye annen fagdidaktisk litteratur.

Melby sier at hennes fagdidaktiske opplegg også har forankring i konfluent pedagogikk, som hun anser for å være i overensstemmelse med grunnleggende prinsipper i læreplanen. Kjernen er her en helhet mellom affektive, motoriske og kognitive aspekter ved kunnskap og læring. Sentrale prinsipper som blir skissert er bl.a.: - at både lærer og elev er innstilt på å lære i dialogpregede læreprosesser, - at både lærer og elev er innstilt på å lære om seg selv, - at fagstoffet står i forhold til viktige personlige behov hos eleven og oppleves meningsfylt, - at læringen knyttes til eleverfaringer og opplevelser som så danner grunnlaget for abstraksjoner, - aktiv bruk av fantasi, følelser og vilje i kunnskapstilegnelsen, - at objektivt og ”fjernt” fagstoff gis personlig betydning og mening.

Det påpekes en viss motsetning mellom den generelle læreplanen og den fagspesifikke læreplanen for 2sk, som Melby mener dels reflekterer mål – middel – pedagogikk. Men siden den generelle delen er overordnet, gis det likevel tilstrekkelig handlingsrom for hennes fagdidaktiske opplegg.

Fagdidaktiske prinsipper for vurdering

På tross av denne motsetningen mellom et konstruktivistisk og konfluent fundament og et mål – middel – fundament innebærer det fagdidaktiske opplegget aktiv bruk av det som kalles RAV – taksonomien. RAV står for ”reproduksjon”, ”anvendelse” og ”vurdering”, og ”kan sies å være en forenklet utgave av Blooms kunnskapsstige”. Reproduksjon er laveste nivå for måloppnåelse, og handler om å kunne presentere basiskunnskaper på en oversiktlig måte. Vurdering er høyeste nivå, og handler om å kunne formulere problemstillinger, finne motforestillinger, finne flere perspektiver og kunne drøfte. Et viktig prinsipp er at elevene er innforstått med disse kunnskapsnivåene og kan bruke dem som grunnlag for å vurdere sin egen læring. Slik kan man oppnå både systematikk og elevmedvirkning i vurderingsprosessen innenfor den målstyringen som læreplanen legger opp til.

Et annet hovedprinsipp er at elevenes læring skal vurderes på bakgrunn av mange ulike arbeids- og vurderingssituasjoner, ikke primært gjennom tradisjonelle prøver. Hensikten er å la elevene få anledning til å vise helheten og allsidigheten i det de kan gjennom en variasjon av kunnskapsuttrykk. Elevmedvirkning innenfor et strukturert system for vurdering sammen med allsidighet i vurderingsgrunnlaget viste seg ifølge Melby å være viktig for å få et opplevelsesbasert undervisningsopplegg til å fungere.

Innhold og arbeidsmåter i det fagdidaktiske opplegget

Et fagdidaktisk hovedprinsipp i samfunnsfag som blir omtalt i ”lærerressursen” er å skape opplevelser hos elevene gjennom bl.a. variert bruk av kilder. I Melbys fagdidaktiske eksempler benyttes bl.a. skjønnlitteratur, tegneserier, billedkunst og film. En hovedutfordring som viste seg i utviklingen av opplegget dreier seg om å bearbeide og ordne opplevelsene slik at de også resulterer i systematisert og teoretisk kunnskap. Det skisseres en trappetrinnsmodell hvor elevene først blir presentert for filmen, diktet, bildet osv. og assosierer og gir uttrykk for opplevelser. Så ordnes og kobles erfaringene gjennom bl.a. dialog, før de til slutt kobles til teori i et mer styrt samarbeid med læreren.

For å ivareta elevmedvirkning foreslås styringsgrupper, dvs. faste elevgrupper som har hver sin gruppeleder. Gruppene og gruppelederne skal bl.a. uttale seg om undervisningsopplegget og delta i planleggingen. Eksempler på arbeidsmåter som ellers går igjen i det fagdidaktiske opplegget og integreres med variert kildebruk er følgende: Solmetode – dvs. en sol tegnes på tavla, tema skrives inn i solsirkelen. Elevene assosierer fritt til temaet, skriver stikkord ved ”strålene” og deler så med naboen. Press – skrivning – elevene skriver alt de kan komme på om et tema i to – tre minutter. Begge deler egner seg bl.a. som innledning til et tema eller forberedelse til diskusjoner. Menymodell – elevene får en ”meny” med flere oppgaver og muligheter for valg. ”Forrett” og ”dessert” er ikke valgfritt, men ”hovedrett” kan velges. Hensikten er differensiering. Fantasireiser – elevene lukker øynene og foretar i løpet av noen minutter en reise i fantasien under instruksjon fra lærer. Etter ønske deles opplevelser med medelever. Rollespill – hvor følelser, handling og tenkning aktiviseres. Ulike samarbeidsøvelser og korte, konkrete samarbeidsoppgaver i grupper, som f.eks. blir utført som en systematisk kombinasjon av individuelt arbeid og ”deling”. Diskusjoner – hvor god forberedelse og strukturert ledelse er viktige stikkord. Elevundervisning – dvs. at elevene underviser hverandre om noe de har satt seg godt inn i.

Stikkord for vurderingsformer er muntlig presentasjon av et arbeid, læringsopplegg for klassen, veggavis, brosjyrer, utstillinger, osv. Sammenheng mellom opplevelsesbaserte arbeidsmåter og vurderingsformer et hovedprinsipp.

Konkrete fagdidaktiske eksempler

Noen av hovedtemaene i 2sk er sosialisering, kriminalitet og kulturforståelse.

”Lærerressursen” inneholder i tillegg til en kort omtale av pedagogisk plattform og hovedprinsipper konkrete undervisningsopplegg for hvert av disse temaene, med et visst antall læringssekvenser (6 – 10) for hvert tema. Hver læringssekvens er på 2 – 4 timer. Malen for presentasjonen er slik:

- tidsbruk
- mål for arbeidet (viser til læreplanen)
- læreprosess, hvor arbeidet beskrives time for time
- pedagogisk begrunnelse
- oversikt over bilder, oppgaver og læremidler som blir brukt (noe av dette fins i vedlegg)

Noen forkortede eksempler fra lærerressursen er følgende:

Tema: sosialisering.

Læringssekvens 1: Oppstart i 2sk. Tidsbruk: 2 timer.

Overordnet mål: Å vekke elevenes motivasjon for faget. Gjøres ved verdiavklaringsøvelser og introduksjon av fagbegreper.

Aktuelle læreplanmål: Kunne bruke grunnbegreper om sosialisering. Kunne drøfte hvordan enkeltmennesket kan påvirkes av omgivelser.

Læreprosess: Læreren presenterer seg og håndhilser på hver enkelt. Innleder med at 2sk handler om å bli kjent med seg selv og forstå andre bedre, om verdier og kunnskaper om andre. Læreren forteller en liten historie kalt ”Krokodilleelva” og illustrerer samtidig fortellingen med bilder. (Historien er med som vedlegg i ”Lærerressursen”. Den handler om et kjærestepar som blir atskilt på hver sin side av en elv full av krokodiller, om hvordan en tredjeperson bruker dette til å utnytte jenta i historien, og hvordan jenta til slutt får hjelp, men ender med å gi opp kjæresten.) I etterkant kommer elevene med sin mening om normer og etiske dilemmaer i historien, og snakker om verdier og holdninger og hvorfor vi har ulike meninger.

Elevene blir deretter bedt om raskt å fylle ut et ark med påbegynte utsagn om samfunnsspørsmål og personlige spørsmål. (Arket fins som vedlegg i ”Lærerressursen”. Eks.: Jeg synes moteklær er...). Igjen påpekes at vi er ulike og har ulike verdier. Dette relateres til mennesket som biologisk og sosialt vesen og spørsmål om sosial påvirkning. Eleven blir bedt om å fylle ut en sirkel med hvem og hva som påvirker dem, med seg selv i sentrum. Klassen snakker om dette. Læreren introduserer begreper som f.eks. ”normsender”, som deles inn i ”personlige” og ”upersonlige”, ulik ”styrke” og ”verdi”.

Elevene får videre utdelt statistikk om antall aidstilfeller i de ulike fylkene i Norge. De får tid til å reflektere over hvorfor fordelingen er så ulik, diskuterer så med naboen, avslutningsvis en debatt om sosiale årsaker. Læreren snakker til slutt om hva 2sk er, og relaterer det til å ta standpunkt i samfunnsspørsmål og forstå samspill mellom mennesker bedre.

Begrunnelsen for dette opplegget fokuserer på å få kontakt og bli kjent med den enkelte elev, bl.a. gjennom å hilse på hver og en og trekke med den enkelte i konkrete faglige oppgaver. Den handler også om å vekke interessen for faget gjennom oppgaver som legger vekt på å engasjere den enkeltes opplevelser og meninger.

I de neste timene fortsetter elevene å arbeide med normsendere av ulike kategorier og styrker, sosial påvirkning og holdninger. De gjør bl.a. en verdiavklaringsøvelse om ”Mirakelmennene” hvor de blir bedt om å velge og prioritere fem av tolv ”mirakler” som omhandler penger, utseende, osv. Ofte tror jenter at gutter velger penger, gutter at jenter velger utseende, mens det ofte viser seg at begge setter helse øverst. Dette kan knyttes til en debatt om fordommer. Debatten oppsummeres med en modell om ”mennesket i samfunnssammenheng” som viser hvordan arv og miljø påvirker utvikling og utviklingsmuligheter. Øvelsen og modellen er vedlagt i ”Lærerressursen”.

I neste læringssekvens skisseres undervisningsopplegg med bruk av filmer og filmutdrag som ”Elling” og ”Mr. Bean”. Disse blir kombinert med rollespill og relatert til fagbegreper om sosialt avvik. Det legges vekt på at elevene opplever noe som kan gi innhold til fagbegrepet, på å engasjere elevene i oppgaver, samtaler og diskusjoner og på mer lærerstyrt systematisering relatert til fagbegrepene. De ulike fagbegrepene blir også systematisk knyttet til målene i læreplanen.

Et eksempel fra en annen læringssekvens er bruk av tre ulike versjoner av eventyret om ”Rødhette” for å gi innhold til faglige begreper om sosialisering og roller. Roald Dahls versjon går på vers og ender med at Rødhette skyter ulven med pistol: ”A few weeks later in the wood \ I came across Miss Riding Hood. \ But what a change! No cloak of red, \ no silly hood upon her head. \ She said: “Hello, and do please note \ my lovely furry WOLFSKIN COAT.” Ut fra dette snakker en om hvordan kjønnsrollene endrer seg med samfunnsendringen. Elevene får f.eks. i oppgave å beskrive en rollekonflikt. Dette relateres til systematiserende oppsummeringer om rollebegrepet og rollekonflikter.

Dette er bare et lite utdrag av eksempler hvor Melby gir grundige beskrivelser av opplegg basert på ulike filmer, noveller, dikt osv., og hvor elevene blir bedt om å reflektere, ta stilling, diskutere og systematisere, i et tett samarbeid med læreren. En hovedhensikt er at elevene skal utvikle meningsfulle begreper og helhetlig samfunnsfaglig kompetanse gjennom virkelighetsnære oppgaver.

Tilbakemelding fra elevene

Elevene ga systematisk tilbakemelding på opplevelseslæring gjennom hele prosjektet. I starten av utviklingsforløpet sier elevene f.eks. følgende: ”Enklere å forstå når man knytter teori til film.” ”Det er enklere å knytte teori til fortellinger, erfaringer og liknende.” Gruppelederne sier f.eks.: ”Alle i gruppa er fornøyd med at arbeidsmåtene er gode og varierte.” ”Ingenting er kjedelig. Videofilmer og diskutering av det er kjempefint, da følger vi mer med.” ”Kunne hatt mer gruppearbeid og diskusjoner.” Enkelte gir imidlertid uttrykk for at selv om variert bruk av læremidler er interessant, så kan det bidra til at det blir vanskeligere å forberede seg til prøver ol. En del av elevene synes i starten det er vanskelig å vurdere sin egen læring i forhold til målene i læreplanen og å holde styr på hvilke mål de har arbeidet med. Andre synes vurdering i forhold til læreplanmål bidrar til orden og oversikt i læreprosessen.

I en følgende sekvens blir det lagt vekt på å arbeide mer med å klargjøre vurdering i forhold til læreplanmålene. Det blir også lagt ytterligere vekt på å følge opp system for å ta vare på egne notater, utdelte stensiler, osv. Elevene gir uttrykk for at de opplever muligheter for påvirkning gjennom tilbakemelding, styringsgrupper og møter mellom klasselærer og gruppeledere, og en sier for eksempel: ”Elevmedvirkning gjør undervisningen mer interessant”.

Litt lenger ute i prosjektet blir elevene bedt om å si noe om hvordan de ser på vurderingsmåtene. Alle er positive til at vurderingsgrunnlaget er utvidet i forhold til tradisjonelle prøver, til at de har muligheter for å rette opp arbeid som ikke har gått så bra, og til at de har muligheter for å velge oppgaver som skal vurderes. En sier f.eks.: ”Kjempefint at vi kan velge en innleveringsoppgave selv. Flott med mange mindre karakterer istedenfor noen store.” Elevene blir bedt om å begrunne valg av oppgaver til vurdering, og reflekterer her over egen læring. En sier f.eks.: ”Jeg valgte ”Englagård” fordi denne oppgaven tar for seg mange viktige faktorer fra temaet kultur. Den tar for seg begreper som kultur, konflikter, fordommer og stereotyper veldig godt.”

Lærerens oppsummering

Melby konkluderer med at hun har lykkes godt med å utvikle opplevelsbasert undervisning i 2sk. Hun mener opplegget i stor grad bidrar til å ivareta sentrale begreper i faget og hovedmål i læreplanen på en måte som kan føre til varig læring. Variasjonen av arbeidsmåter har fungert godt. Elevmedvirkningen kan imidlertid ifølge Melby styrkes, selv opplevde hun opplegget som relativt lærerstyrt. Hun mener opplegget som er dokumentert i hovedfagsoppgaven representerer en form for konkret fagdidaktisk kunnskap som hun selv har etterlyst som lærer. Dette er bakgrunnen for at hun bruker det som grunnlag for ”Lærerressursen”.

Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres yrkeskunnskap, og hva forteller det om å forske i læreryrket?

En uttalt hensikt med Melbys forsknings- og utviklingsarbeid er å bidra med konkret fagdidaktisk kunnskap om **hvordan** undervisningsoppgavene i samfunnskunnskap kan utføres. Mye tyder på at en slik form for konkret kunnskap om hvordan lærerarbeidet kan gjennomføres representerer en svært viktig og lite utviklet side ved læreres profesjonskunnskap. Samtidig vil jeg for det første slutte meg til Melbys poeng om at undervisningsoppleggene som blir beskrevet må forstås som eksempler til inspirasjon, ikke som oppskrifter til etterfølgelse. Dette har bl.a. sammenheng med undervisningens konteksthengighet og nødvendigheten av samarbeid med elevene. For det andre er det viktig at denne form for fagdidaktiske opplegg har forankring i grunnleggende analyser av kunnskap og læring. I Melbys analyse er opplevelsbasert læring og kunnskapsutvikling et hovedpoeng. Forskningsbaserte bidrag til læreres profesjonskunnskap i fagdidaktikk må favne både konkrete eksempler og prinsipper om hvordan undervisningsoppgavene kan gjennomføres, og mer generelle begrunnelser og forståelsesrammer. Det er dette Melby forsøker å bidra med.

Bakgrunnen for at Melby **kan** presentere konkrete eksempler på hvordan undervisningsoppgaver kan gjennomføres, er forsknings- og utviklingsarbeidet hun har gjennomført i sin virksomhet som lærer. Hennes lærerpraksis og erfaring er det som gjør det mulig å identifisere og gjøre noe med problemer som gjelder opplevelsfattige læreprosesser i samfunnskunnskap. Gjennom en systematisk, dokumentert utviklingsprosess i egen klasse samler hun inn datamateriale om hvordan undervisningsopplegg i 2sk kan tilrettelegges slik at elevene opplever meningsfylt og god læring. Systematisk bruk av undervisningsplaner, observasjon, tilbakemeldinger og logger er viktige elementer i datainnsamlingen og i utviklings- og forskningsprosessen mer generelt. Melby sier selv at hun systematisk har brukt den didaktiske relasjonsmodellen som en forskningsmodell i utviklingen av det fagdidaktiske opplegget. Forskningsprosessen er på denne måten sterkt integrert i undervisningsprosessen.

Elevmedvirkning i vurdering

Problemstilling og bakgrunn for forskningsarbeidet

Problemstillingen for dette prosjektet er følgende: ”Hvordan kan elevene medvirke aktivt i vurdering av sin egen læring og sin egen kompetanse? Erfaringer fra en grunnkursklasse i formgivingsfag” (Gran 2001). Gran sier at hun gjennom mange år som lærer er blitt stadig mer opptatt av spørsmål som gjelder vurdering og elevmedvirkning. Medinnflytelse er nødvendig for å gjøre undervisningen relevant for elevene. Elevenes interesse og opplevelse av mening er i stor grad avhengig av at de får anledning til å være aktivt med å påvirke innhold og arbeidsoppgaver. Gran ser dessuten aktiv elevmedvirkning som en viktig side ved allmenndannelsen. Å lære å medvirke i skolehverdagen er en forutsetning for å lære å ta ansvarlig del i et demokratisk samfunn og i arbeidslivet. Det er imidlertid mange ulike syn på elevmedvirkning, og Gran mener det er nødvendig å konkretisere begrepet gjennom eksempler fra ulike undervisningssituasjoner for å gi det et klarere innhold. Det didaktiske feltet hvor elevmedvirkning har vært svakest er kanskje nettopp vurdering. Dette har bl.a. sammenheng med skolens sorteringsfunksjon i samfunnet som også kommer til uttrykk i læreplanens hierarkisk oppbygde mål – og vurderingssystem. Gran mener det er spesielt viktig at eleven innenfor disse rammene har størst mulig innflytelse på vurderingen. Innflytelse på vurderingen vil også innebære påvirkning på innhold og arbeidsmåter, siden elevene må få være med på å bestemme **hva** som skal vurderes og **hvordan**. Manglende innflytelse på vurderingen kan ofte innebære at spesielt den formelle produktvurderingen står i dårlig samsvar med innhold og arbeidsmåter i læreprosessen.

Aktiv elevmedvirkning i vurderingen er i følge Gran viktig for å styrke elevenes makt og dempe den følelsen av usikkerhet og frykt som ofte er forbundet med å bli vurdert av andre, spesielt når en ikke riktig vet hva en blir vurdert i forhold til. På yrkesfaglige grunnkurs må spørsmålet om elevmedvirkning også ses i forhold til at elevene på en annen måte enn i allmennfag står overfor ulike valg av videre utdanning og yrke. Dette stiller store krav til å ruste elevene for valget og til å differensiere innholdet og arbeidsoppgavene i forhold til elevenes interesser.

Gran ønsker altså å gjennomføre et forsøk med elevmedvirkning i vurdering i sin klasse. Hensikten er bedre læring for elevene, at hun selv lærer mer om dette og å bidra med konkret kunnskap om hva elevmedvirkning i vurdering kan innebære. Poenget er ikke å utvikle et opplegg som andre lærere kan kopiere, det ville lett komme i motsetning til selve ideen om elevmedvirkning. Hensikten er snarere å presentere et konkret eksempel som kan bidra til å belyse sentrale utfordringer, prinsipper og opplevelser relatert til elevmedvirkning i vurdering.

Analyse av skolens retningslinjer for elevmedvirkning

Som et grunnlag for prosjektet gjør Gran en analyse av hva skolens retningslinjer sier om elevmedvirkning og vurdering. Retningslinjene skiller mellom uformell og formell vurdering. Formell vurdering vil primært si alle former for bruk av karakterer, mens uformell vurdering er alle andre former for veiledning og tilbakemelding som gis. Vurderingsforskriftene understreker at målene i læreplanen skal være grunnlaget for vurderingen. Den enkelte skolen skal ha et system ”som sikrer at opplæringa er i tråd med den generelle læreplanen og de fagspesifikke læreplanene” (§4.11). ”Vurdering med karakter er delt inn i denne gruppering: - over middels måloppnåelse i faget, - middels måloppnåelse, - under middels måloppnåelse, - ingen måloppnåelse” (§4.12). Det presiseres også at det skal gis individuell vurdering uten karakter med tanke på å utvikle elevens helhetlige kompetanse, og at denne særlig vil omhandle læreplanens verdi – og holdningsmål og elevens personlige egenskaper. Gran

mener det er viktig at **elevene** er godt informert om alt dette. Spesielt viktig er det at de kjenner læreplanen, læreplanmålene og graderingssystemet, siden det er dette som utgjør hovedgrunnlaget for vurderingskriterier.

I retningslinjene står det også at ”de nye læreplanene setter krav til elevene når det gjelder å engasjere seg og ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet” (Metodisk veiledning GK formgiving, s.5). Dette kan imidlertid se ut til å stå dels i motsetning til andre formuleringer, f.eks. om at elevene bare skal ”kjenne til grunnlaget for vurderinga” (s. 3) eller at ”vurderinga kan gis gjennom ulike typer tilbakemelding” (s. 20). Flere slike formuleringer kan se ut til å peke mot en mer mottakende, passiv elevrolle. Det står imidlertid også at ”elevene bør gradvis i samarbeid med lærerne trenes i selv å foreta vurdering av eget arbeid” (s. 27). Man regner altså ikke med at elevene i utgangspunktet er trent i dette gjennom mange års skolegang. Gran konkluderer med at det som står om elevmedvirkning i vurderingen framtrer som noe motsetningsfylt, men at det likevel gir tilstrekkelig rom for hennes prosjekt.

Det viktigste grunnlagsdokumentet er selve læreplanen. Den generelle læreplanen er basert på et utvidet kunnskapssyn som bl.a. kommer til uttrykk i formuleringer om å utvikle ”helhetlig kompetanse”. Dette vil si å utvikle både faglige og sosiale kunnskaper og ferdigheter, å ha innsatsvilje og ansvarsfølelse, å kunne samarbeide, være verdibevisst, kreativ og skape mening i sitt eget liv. Gran mener det er viktig at også elevene kjenner den generelle læreplanen godt og får forståelse for et utvidet kunnskapsbegrep. Dette er et viktig utgangspunkt for å samarbeide om vurderingen. Når det gjelder fagspesifikke læreplaner, mener Gran at læreplanmålene kan fungere som en basis for elevenes utforming av sine egne læringsmål. Elevmedvirkning i vurdering innebærer at elevene lærer dette, og at de lærer både å planlegge og å vurdere sitt eget arbeid i forhold til kriterier som blir satt gjennom disse målene. Gran framhever de etiske utfordringene knyttet til vurdering, som hun mener det ofte blir lagt altfor lite vekt på. Vurdering kan både hemme og fremme elevenes utvikling og læring. Det handler om makt og avmakt og om dyptgripende måter å forholde seg til hverandre på.

Vurdering i lys av didaktisk teori

Som en del av grunnlagsarbeidet i prosjektet gjør Gran også en analyse av vurdering ut fra didaktisk teori. Hun presiserer at grunnkurs formgiving er fundamentet for videre yrkesvalg på VK1. Det er derfor viktig at kunnskap elevene arbeider med på grunnkurset er relevant i forhold til videre yrkes- og utdanningsvalg og ruste elevene til å ta informerte valg. Dette betyr at det må stilles krav om differensiering av innhold, arbeidsmåter og hva som skal vurderes. Man kan ikke arbeide ut fra et gitt, felles kunnskapsinnhold som alle skal vurderes ut fra. En slik differensiering er imidlertid ikke uten videre enkelt når fagplanene er forholdsvis sterkt målstyrende og basert på en inndeling i kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål. En slik inndeling er ikke uten videre i tråd med den begynnende yrkeskunnskapen elevene skal utvikle på grunnkurs formgiving, som er mer helhetlig. Den står dessuten dels i motsetning til det utvidete kunnskapsbegrepet i den generelle læreplanen. Gran viser gjennom eksempler og diskusjoner hvordan mål – middeltenkningen preger fagplanen, og hvordan selve den oppsplittende taksonomi – tenkningen ikke uten videre gir mening i yrkes- og kunstfaglig utdanning. Hun presenterer Stenhouse`s prosessmodell som et alternativ hvor det legges vekt på systematisk refleksjon over lærings- og undervisningssituasjoner i et nært samarbeid mellom elever og lærer. Dette vil bli vektlagt i hennes prosjekt. Videre henter hun støtte fra Illeris når det gjelder perspektiver på elevmedvirkning i vurdering. Hun diskuterer også et utvidet vurderingsbegrep i lys av

didaktisk relasjonstenkning, noe som bl.a. bidrar til å klargjøre den nære sammenhengen mellom vurdering, arbeidsmåter, innhold, læreforutsetninger og grunnleggende kunnskapssyn. Det blir konkludert med at læreplanene må anvendes med stor grad av profesjonelt skjønn, ikke som en oppskrift. I hennes prosjekt vil det bli lagt vekt på overordna mål og tolkninger og presiseringer av disse med utgangspunkt i elevenes læringsbehov.

Grovplan og forskningsdesign

Gran utarbeider en utviklingsplan eller en grovplan for prosjektet, som altså skal gjennomføres i løpet av et skoleår i en klasse med tolv elever. Planen er strukturert ut fra kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Som et ledd i elevmedvirkningen vil Gran at også elevene skal lære denne modellen, som en hjelp til å planlegge sin egen læreprosess. De skal klarlegge sine egne læreforutsetninger og aktuelle rammer for læringsarbeidet, formulere læringsmål, osv. Hovedmålet i Grans prosjekt er at elevene lærer å vurdere sitt eget arbeid og sin egen læreprosess på en kritisk og reflektert måte. Samtidig er målet å utvikle kunnskap om hvordan elevmedvirkning kan tilrettelegges. Opplegget er strukturert i fem hovedsekvenser eller moduler, hvor forslag til hovedinnhold er kort skissert. Etter hver modul skal det gjennomføres en vurdering som gir retning til arbeidet i neste modul. Gran definerer prosjektet som lærerbasert aksjonsforskning, og legger vekt på at undervisning og forskning skal integreres. Datagrunnlaget i prosjektet utgjøres av delplaner, elevlogger, elevsamtaler, lærerlogger og en liten spørreundersøkelse, med fokus på elevmedvirkning i vurderingen. Det gis en ganske omfattende forskningsmetodisk redegjørelse for hvordan denne datainnsamlingen vil bli gjennomført.

Hvordan forløp prosjektet med elevmedvirkning i vurderingen

Den første modulen fokuserer på at elevene skal få innsikt i det å vurdere sin egen læreprosess og i det å samarbeide om vurderingen. Det var viktig å klargjøre hvilke erfaringer de hadde med dette fra før, og legge til rette for noen grunnleggende felles erfaringer. Det ble brukt god tid til å snakke med elevene om hvorfor de hadde valgt grunnkurs formgiving, hvilke planer de hadde videre og hva de ønsket å lære. Det viste seg at elevene dels hadde uklare planer, og i mange tilfeller kunne det virke litt tilfeldig hvorfor de hadde begynt på formgiving. Flere ga uttrykk for at de ventet å lære det læreren bestemte, og sa at de i liten grad hadde praktisert elevmedvirkning eller egenvurdering. De kunne imidlertid godt tenke seg å prøve, selv om de ikke riktig visste hva dette ville innebære.

Elevene fikk innledningsvis en større formingsoppgave som skulle kunne ut i et trykk på selvlaget papir. Arbeidet skulle inneholde skisser, forklaringer og arbeidsbeskrivelser. De fikk utdelt vurderingskriterier med utgangspunkt i læreplanen til denne oppgaven, og disse ble diskutert i klassen. Kriteriene ble relatert til rangeringen "under middels – middels – over middels". Elevene ble etter endt arbeid bedt om å vurdere sin egen oppgave i forhold til kriteriene, og om å gi uttrykk for hvordan de opplevde dette. De sier f.eks.: "Jeg synes det er veldig vanskelig å vurdere min egen oppgave, spesielt ferdig produkt. Det var spesielt vanskelig fordi jeg har lagt et personlig preg på trykket, og dette gjør at du på en måte blir glad i bildet. Det blir en del av personligheten din. Du kan liksom ikke vurdere din egen personlighet." "Jeg liker ikke å vurdere meg selv, synes det er ekkelt. For hvis jeg er fornøyd med et produkt og skriver det, så får jeg kanskje tilbake en karakter som jeg synes er dårlig i forhold til det jeg har gjort og skrevet. Da blir det liksom slik at jeg rakker ned på meg selv. Derfor synes jeg det er bedre at læreren setter en karakter." En annen sier: "Jeg synes det er kjempebra at vi lærer å vurdere oss selv. Det kan hjelpe oss veldig mye på oppgaver seinere i livet. Det er ganske vanskelig, men det får vi vel bare finne oss i, siden det vil hjelpe oss."

Elevene ga også uttrykk for at det ville styrke kvaliteten hvis de kunne arbeide mer sammenhengende med slike oppgaver. De ønsket mindre oppstyking i timeplanen, og ville gjerne bruke tid på selvstendig arbeid med større prosjektoppgaver. I videre diskusjon kom det fram både hvor sårbart og hvor subjektivt vurdering kan være, særlig når arbeidet har kreative og personlige dimensjoner. Elevene ønsket å legge mer vekt på vurdering som en faglig bevisstgjøringsprosess, mindre på måling og karakterer. Men de var blitt tydelig motivert for å ta aktivt del i vurderingen.

I fortsettelsen ble det arbeidet med å klargjøre elevenes valg av utdanning og yrke i forhold til VK2, bl.a. gjennom besøk på fagopplæringsdagene og individuelle elevsamtaler. Målene i læreplanen ble diskutert i forhold til elevenes utdanningsvalg og læringsbehov, og det ble lagt vekt på at elevene kunne konkretisere sine egne læringsmål. Hensikten var å bevisstgjøre elevene på egne valg og på samfunnets krav til kompetanse, slik at vurderingsarbeidet ble gjort på et mest mulig relevant og realistisk grunnlag. Disse perspektivene ble vektlagt gjennom hele prosjektet. Elevene sier bl.a. følgende om dette: ”Bra at vi kan jobbe med yrkesvalg og interesser samtidig med læreplanmålene.” ”Noen mål i læreplanen er det vanskelig å forstå innholdet i. Det er lettere å forstå hva de ulike målene kan bety etter at vi har jobbet med en oppgave.” ”Fint at vi kan lage og bestemme læringsmål selv, men det er vanskelig.” ”Det er viktig å være klar over mål og vurderingskriterier i en oppgave før en begynner å gjøre oppgaven. Hva er det i en oppgave som skal vurderes, hele oppgaven eller deler av den?”

Gran konkluderer første modul med at etiske spørsmål er vesentlige og vanskelige i vurderingsarbeidet. Hun erfarer at elevene har et stort behov for bevisstgjøring og veiledning i forhold til egne valg, og at dette er nødvendig å ta tak i for at vurderingen skal oppleves relevant. Medvirkningen forutsetter at det elevene skal være med å bestemme over og ta ansvar for, er noe som virkelig angår dem selv.

I de neste modulene ble det arbeidet mer med bevisstgjøring på den enkelte elevs egne ressurser i forhold til videre veier innen formgivning. Vurdering av eget arbeid ble en viktig side ved denne prosessen. Elevene skulle formulere læringsmål som var rimelig i samsvar med egne forutsetninger og interesser, tidsrammer ol., og som samtidig var fagrelevante i forhold til læreplanen. Elevene sier bl.a. følgende om dette: ”Det er viktig å lære! Lekse fra en side til neste var ikke bestandig læring, heller ikke når læreren bestemte oppgaven. Jeg lærer mye mer nå av det å prøve ut og gjøre erfaringer på godt og ondt. Når jeg har medbestemmelse må jeg tenke mer selv, og det blir lærerikt. Å lage egne vurderingskriterier gjør det lettere og tryggere å se etter sider ved oppgaven jeg bør øve mer på. Jeg har ikke lyst til å gå på en skole hvor undervisningen er ”skolsk”. ”Både elevmedvirkning og yrkesvalg er viktig for å få en meningsfylt skolehverdag. Jeg er mye mer sliten etter en skoledag enn vennene mine. De praktiserer ikke elevmedvirkning i sin klasse. Det er bare jeg i gjengen som har det, de andre får bare være med å bestemme prøver. Det er også viktig at lærerne bryr seg om oss, at de er blide og gir positiv tilbakemelding ved vurdering.” ”De som ikke har elevmedvirkning av vennene mine, vet mer konkret hva de skal gjøre, mens jeg må ta flere avgjørelser selv. Det er mye mer moro å kunne være med å bestemme selv og vurdere hva jeg er mest tjent med å lære.” En annen elev uttrykker dette: ”Jeg lærer ikke nok av å få en karakter. Da ser jeg bare hva læreren mener. Vurderer jeg sammen med lærer, vet vi konkret hva feilene er, og vi lærer fortere når vi vet hva som kan forbedres. Du blir også mer såra når du får en dårlig karakter uten å vite grunnen.”

Etter bl.a. å ha besøkt ulike arbeidsplasser relatert til formgivingsyrker skulle elevene velge et yrke eller et arbeidsfelt de ønsket mer kjennskap til, og jobbe mer med det. En elev sier f.eks.: ”Jeg bestemte meg for å se nærmere på yrket aktivitør, og hva man da trenger å kunne i tegning, form og farge.” Eleven gjør en analyse av hva aktivitørens arbeid går ut på, og utformer selv en oppgave hvor hun forenkler \ stiliserer et bilde som skal gi grunnlag for et korsstingbroderi for en eldre pasient med dårlig syn. De selvvalgte målene er følgende: - Lære om yrket aktivitør. – Lære mer om forenkling \ stilisering. Elevens egne vurderingskriterier i forhold til det siste målet er: - Fra utprøving til ferdig motiv – har jeg forenklet bildet godt nok? Er fargene skarpe \ kontrastfylte nok? Eleven sier bl.a. følgende om hva hun har lært: ”Det er godt mulig jeg har lært ting som jeg egentlig ikke er klar over selv. Jeg har lært en god del om forenkling. Jeg har også lært at det kan være lurt å begynne med noen skisser \ idekart til oppgaven. Så har jeg selvfølgelig lært mye om hva en aktivitør trenger å kunne i yrket sitt.” Noen av elevene er usikre på fremtidige valg, og vet ikke riktig hva slags arbeidsfelt og oppgaver de skal velge. En sier: ”Jeg ble frustrert og sint. Visste ikke helt hvilket yrke jeg skulle velge. Til slutt bestemte jeg meg for noe som var felles for mange av yrkene, å kunne tegne geometriske former og bruke ulike redskaper. Det var noe jeg syntes var vanskelig og trente trening i.” En annen elev sier: ”Jeg har lyst til å bli interiørarkitekt. Og jeg som synes perspektiv er vanskelig, men nå **må** jeg lære meg perspektivtegning.”

Det ble arbeidet mye med oppgaver som hadde relevans for yrkes- og utdanningsveien den enkelte elev hadde valgt. Differensiering er et stikkord. Elevene ble også bedt om å vurdere hverandres arbeid ut fra klarlagte mål og kriterier. Elevene sier bl.a.: ”Ettersom vi har fått lov til å være med på å vurdere andres oppgaver, har vi lært hva læreren eller de som vurderer ser etter. Det er lettere å gjøre oppgaver når vi vet hva som kreves.” ”Jeg lærer ganske mye av å vurdere andre, for da ser jeg enklere feil de andre gjør og hva de gjør bra, og da blir jeg mer bevisst selv.” ”Men egentlig synes jeg det er ganske slitsomt å vurdere andre, for jeg må sette meg sånn inn i det, og være så saklig og seriøs som mulig. Det er ekstra vanskelig hvis jeg bryr meg om den personen, for ofte kan vurdering føles som kritikk. Men det kan jo hende alle blir sikrere på seg selv etter å ha vurdert en del ganger, og da går det lettere.” ”Alt i alt lærte vi en masse og kom fram til en felles karakter uten et knust hjerte og en sur munn.”

Gran avslutter skoleåret med en liten spørreundersøkelse om hvordan elevene har opplevd elevmedvirkning i vurderingen. Elevene sier bl.a.: ”Elevmedvirkning betyr at vi kan være med på å formulere en oppgave og mål selv. Det er bra, siden oppgaven da blir mer spennende å jobbe med.” ”Jeg har fått være med å bestemme hva jeg trenger å lære. Vi har jo forskjellige yrker vi vil bli, og alle trenger ikke å lære alt.” ”Når jeg vurderer egne arbeider lærer jeg lettere av egne feil og blir tryggere på eget arbeid. Og når jeg lager vurderingskriterier oppnår jeg det at lærerne er nødt til å vurdere meg i det jeg ønsker å bli vurdert i.” ”Jeg mener at det er viktig å bli trygg på vurdering av egne oppgaver. Å få selvtillit er veldig viktig. Uten den tror jeg ikke du kommer særlig langt. Å kunne planlegge og jobbe etter tidsfrister som vi har lært er viktig, også for mange av yrkene.” En elev gir følgende oppsummering: ”Hadde jeg ikke hatt anledning til elevmedvirkning ville jeg blitt mye raskere skolelei. Jeg ville også blitt vanskeligere å ha med å gjøre. Det er min framtid, ergo må jeg få være med å bestemme. Akkurat dette er det viktigste med elevmedvirkning.”

Konklusjon

Gran konkluderer med at elevmedvirkning i vurderingen ser ut til å ha hatt stor betydning for elevenes opplevelse av mening og motivasjon og for faglig bevisstgjøring. Det er mange utfordringer knyttet til dette, bl.a. relatert til læreplanens relevans, karaktersetning, mengden

av videre valgmuligheter etter grunnkurs, osv. Likevel framstår reell og aktiv medbestemmelse nærmest som en grunnleggende side ved en meningsfylt læreprosess.

Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres profesjonskunnskap?

En av lærerens viktige og vanskelige oppgaver er å vurdere elevenes arbeid og læreprosess. Grans forskningsarbeid belyser på en konkret måte hvordan elevene kan trekkes aktivt inn i vurderingen. Fokuset blir rettet mot elevenes opplevelser i denne prosessen. Det blir synliggjort hvordan vurdering og aktiv elevmedvirkning må ses i sammenheng med helt grunnleggende sider ved læring, undervisning og utvikling av faglig og personlig kunnskap. Forskningsarbeidet bidrar med vesentlige perspektiver på lærerens vurderingsoppgaver.

Hvordan belyser prosjektet det å forske i lærerpraksis?

Den type perspektiver på vurdering og elevmedvirkning som kommer fram i dette prosjektet kunne vanskelig blitt klargjort annet enn gjennom utviklingsarbeid og forskning i egen lærerpraksis. Undervisning og forskning er sterkt integrert, og data som kommer fram om elevenes læring er direkte knyttet til undervisningserfaringene. Utviklingsprosessen er basert på en systematisk sekvens av planer og logger, hvor elevenes opplevelser og meninger under en sekvens får betydning for hvordan arbeidet blir lagt opp videre. I dette forskningsprosjektet er det lagt stor vekt på å la elevene komme eksplisitt til orde underveis, også i selve dokumentasjonen. Slik lærer vi ikke bare noe om vurdering av elever, vi ser også et eksempel på hvordan lærere kan lære av elevsamarbeid og systematisk tilbakemelding fra elevene.

Ledelse og organisasjonsutvikling. Etablering av nettverk mellom skole og arbeidsliv

Problemstilling og bakgrunn for forskningsarbeidet

Problemstillingen for dette prosjektet er følgende: "Hvordan etablere faglige nettverk mellom skoler og lærebedrifter innen helse- og sosialfag? Et aksjonsforskningsprogram innen to geografiske regioner i Hedmark" (Børke 2000). Børke forteller innledningsvis hvordan flere års erfaring som lærer i yrkesfag og som kursholder for opplæringsansvarlige i bedrifter har gjort ham stadig mer oppmerksom på behovet for kommunikasjon mellom skole og lærebedrift. Behovet ble kanskje enda større enn tidligere med innføringen av 2+2- modellen i yrkesutdanningen, dvs. først to år i skole og så to år som lærling i bedrift. Han har erfart at systematisk kontakt mellom skolen og bedriften er nødvendig for å skape helhet i utdanningstilbudet og for å styrke den faglige kvaliteten både i skoledelen og i bedriftsdelen. Han tok derfor kontakt med fylkesutdanningsjefen i Hedmark med spørsmål om det kunne være av interesse å gjennomføre et prøveprosjekt. Han fikk positiv respons, med ønske om å legge hovedvekt på nettverk innen omsorgsarbeiderfaget i første omgang. Begrunnelsen var bl.a. at dette er et ganske nytt fag som trenger å etablere seg sterkere i utdanningen. Målet med prosjektet er å finne prinsipper for og vinne erfaringer med hvordan en kan etablere faglige nettverk mellom skoler og bedrifter som fremmer helhetlig opplæring innen lærefag, og som styrker og forbedrer fagmiljøet slik at det sikrer gode læreplasser og framtidige yrkesmuligheter. Videre er det et uttalt mål at de nettverk som etableres i prosjektperioden gradvis skal ta ansvar for å drive seg selv.

Hvorfor etablere nettverk mellom skole og arbeidsliv? Et yrkesdidaktisk perspektiv

Et grunnleggende spørsmål i forhold til prosjektet handler om **hvorfor** tett samarbeid mellom skoler og lærebedrifter er nødvendig. Børke mener 2+2- modellen innebærer stor fare for oppsplitting av elevenes utdanning i en teoretisk del og en praktisk del, hvor elevene opplever teorien som lite relevant for den praktiske delen, og praksisen på sin side savner dypere

teoretiske begrunnelser og perspektiver. Han relaterer dette problemet til en analyse av yrkeskunnskap ut fra begrepene ”taus kunnskap”, ”påstandskunnskap” og ”fortrolighetskunnskap”. Hovedpoenget i analysen er at yrkeskunnskap utgjøres av en helhet av verbaliserte kunnskaper, motoriske ferdigheter og yrkesetiske holdninger, med yrkesoppgavene som strukturerende grunnlag. Det betyr at utdanningen må legge til rette for å ivareta denne helheten. Tett samarbeid mellom skolen og arbeidslivet gjennom hele opplæringsløpet er da nødvendig.

Utdanningen av omsorgsarbeidere står dessuten overfor spesielt store utfordringer, siden det her er snakk om et nytt yrke og en ny utdanning. De som underviser i utdanningen er derfor ikke selv omsorgsarbeidere, men har annen helse- og sosialfaglig bakgrunn. Det er også små muligheter for at de nye lærlingene kan få veiledning av omsorgsarbeidere. Utdanningen i bedrift omfatter tre hovedmoduler relatert til hjemmebaserte tjenester, institusjoner innen helsesektoren og institusjoner innen sosialsektoren, og lærlingene vil gjerne få veiledning av ulike typer fagpersoner fra hvert av disse områdene. Det har også vist seg å være behov for å systematisere arbeid med å opprette lære plasser og med å rekruttere nye arbeidstakere. Alt dette innebærer at det er et stort behov for samarbeid og utvikling av nettverk.

Børke hevder at didaktisk relasjonsanalyse kan være velegnet for å belyse sentrale utfordringer i fagopplæring, og at didaktiske begreper dessuten kan utgjøre en viktig felles referanse for lærere i skolen og opplæringsansvarlige i bedrifter. Både elevenes læring, lærlingenes læring og arbeids- og læreprosesser hos lærere og opplæringsansvarlige som deltar i utviklingen av et nettverk kan planlegges og analyseres ut fra didaktiske kategorier og relasjoner. Didaktikk \ yrkesdidaktikk er derfor et sentralt perspektiv i prosjektet.

Børke gjør en didaktisk analyse som videre underbygger behovet for kommunikasjon og nettverksbygging mellom skole og arbeidsliv. 2+2- modellen er i seg selv en *rammefaktor* som har medført behov for sammenheng og helhet. Likevel gir både strukturen og læreplanene et handlingsrom for skjønnsmessig vurdering av hva som egner seg best å lære i skole og hva bedriftene bør og kan bidra med allerede på grunnkurs og VK1- nivå, med tanke på å oppnå realistisk og meningsfylt opplæring. Også lærere og opplæringsansvarlige i bedrift kan betraktes som en rammefaktor. Lærere mangler ofte oppdatert kunnskap om yrket, mens den opplæringsansvarlige kan ha behov for mer kjennskap til nyere aktuelle teorier ol. Begge parter kan ha mye å tjene på å styrke samarbeidet om elevenes læring. Elevenes *læreforutsetninger* bærer på sin side ofte preg av lite konkret kjennskap til det yrket de har valgt. Det betyr at elevene har behov for erfaring i form av f.eks. utplassering, både for å kunne vurdere om de har valgt riktig og for å få et grunnleggende meningsinnhold i teoretiske faglige begreper. Når det gjelder *målene* i yrkesutdanningen, så mener Børke det er et stort behov for at veiledere i bedriften og lærere i skolen setter seg sammen for å vurdere hva de ulike målene i læreplanen kan innebære, og hva utdanningen bør legge vekt på. Det samme gjelder valg av mer konkret faglig *innhold* og *arbeidsmåter*. Ulike former for utplassering og utnyttning av arbeidsplassen som læringsarena er viktig i yrkesopplæringen, og dette er bare mulig gjennom et tett samarbeid mellom skolen og bedriften. Et slikt samarbeid vil også kunne bidra til å utvikle *vurderingsformer* som tar utgangspunkt i framtidig yrkesutøvelse mer enn i skolefagene hver for seg.

Hvordan etablere nettverk? Å utvikle en lærende organisasjon gjennom prinsipper fra aksjonsforskning

Børke påpeker en sammenheng mellom yrkesdidaktikk, et læringsperspektiv på organisasjonsutvikling og aksjonsforskning. Han viser til følgende definisjon av

yrkesdidaktikk: ”Planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og læringssituasjoner” og videre ”kritisk analyse og bruk av arbeids \ yrkesfunksjoner som grunnlag for læring” (Hiim og Hippe 1999). Børke ser det som nærliggende å bruke yrkesdidaktiske prinsipper i arbeidet med å utvikle et nettverk. Deltakere i en slik prosess skal sammen planlegge, gjennomføre og vurdere sitt arbeid med å utvikle selve nettverket. Prosjektet skal foregå som en samarbeidende læreprosess preget av prinsipper om deltakerstyring. Nettverket skal med andre ord helt fra starten utvikles som en lærende organisasjon, hvor deltakerne sammen planlegger, gjennomfører, vurderer, analyserer og reflekterer over arbeidet. Som en hjelp til systematisk planlegging og analyse vil Børke benytte didaktiske kategorier og didaktisk relasjonstenkning. Som leder av prosjektet vil han ta ansvar for å få skrevet ut didaktisk strukturerte arbeids- og møteplaner, referater og vurderinger i et tett samarbeid med deltakerne, og han vil selv skrive logg. Alt dette vil samtidig utgjøre datagrunnlaget i forskningsarbeidet. En slik systematisk, dokumentert utviklingsprosess tilfredsstiller krav og prinsipper i aksjonsforskning. Børke vil som pedagogisk leder reflektere over og dokumentere sitt arbeid, samtidig med at det er lagt stor vekt på felles refleksjon hvor alle lærer av det som skjer og av hverandres synspunkter og erfaringer. Målet med aksjonsforskningen er at alle som deltar lærer noe både om samarbeid skole \ arbeidsliv og om organisasjonsutvikling. Videre er hensikten at andre pedagoger med interesse for feltet kan lære av de erfaringene som blir dokumentert i den skriftlige aksjonsforskningsrapporten.

Samtidig med at det ble etablert en prosjektgruppe ble det samarbeidet om en *grovplan* for prosjektet. Formelt ansvarlig var fylkesutdanningsjefen. Børke selv var prosjektleder i en gruppe på tre medlemmer med forankring i fylkesadministrasjonen, seksjon fagopplæring og seksjon pedagogikk. Viktige *rammebetingelser* som måtte diskuteres var bl.a. budsjettammer og hva nettverket skulle omfatte. Videre måtte det klargjøres hva som allerede eksisterte av samarbeid skole \ arbeidsliv innen fylkeskommunen. Det var nødvendig å ha en viss tidshorisont for prosjektet, og hvem som var potensielle deltakere i et nettverksamarbeid måtte kartlegges. *Målet* var både å etablere et nettverk innen omsorgsarbeiderfaget og å lære noe om slik etablering, også med tanke på overføring til andre fagområder. Børke understreker at det var ønskelig å få med deltakere med ulik bakgrunn innen feltet og ulike *læreforutsetninger*, ut fra et prinsipp om å lære mest mulig av hverandres erfaring. Mer konkret ville det for det første være ønskelig å inkludere lærere og ledere med ansvar for opplæring i skole, faglige ledere og opplæringsansvarlige i bedrifter, medlemmer i fagprøvenemnder samt representanter for lærlinger i omsorgsarbeiderfaget. Sammen med deltakerne i prosjektgruppa ville dette utgjøre en verdifull grunnleggende kompetanse. Når det gjelder *innholdet og læreprosessen* i prosjektet, så er det et hovedprinsipp at arbeidet i stor grad skal være deltakerstyrt. Dette tenkes gjennomført slik at prosjektgruppa i starten tar et hovedansvar for å utarbeide planer sammen med nettverksdeltakere, samtidig som det blir lagt vekt på at deltakerne lærer å planlegge og analysere læreprosesser ut fra didaktiske kategorier. Deltakerne i nettverket skal selv gradvis overta arbeidet med å peke ut, prioritere, planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsområder og oppgaver. Målet er en mest mulig selvgående nettverksorganisasjon som tar ansvar for å legge til rette for og utvikle samarbeid skole \ arbeidsliv. *Vurdering* av prosjektets utvikling skal foretas systematisk med grunnlag i delplaner underveis, i samarbeid mellom prosjektgruppa og deltakere i nettverket.

Hvordan forløp utviklingen av nettverket? Sentral forankring og etablering, styringsprinsipper

Prosjektet var i utgangspunktet godt forankret hos fylkesutdanningsmyndighetene, og Børke fikk gehør for at han som prosjektleder skulle ha et betydelig praktisk ansvar for arbeidet.

Prosjektgruppa hadde samarbeidet om å utvikle hovedprinsippene. Det ble imidlertid i oppstartfasen klart at det var behov for sentral forankring i yrkesopplæringsnemnda. Det ble derfor etablert en referansegruppe på fem medlemmer hvor nemnda og fagorganisasjonene var representert. Samtidig ble det diskutert om det også skulle opprettes en styringsgruppe. Hovedargumentet var at standardmalen for prosjekt i fylkeskommunen forutsatte dette. Å følge standardopplegget kunne være en fordel i forhold til aksept og spredning. Motargumentet var at en styringsgruppe nødvendigvis må ta kontroll over arbeidet med prosjektets mål, delmål og arbeidsplaner. Dette kunne medføre at prosjektet ville bli byråkratisk organisert, noe som ikke var i tråd med hovedprinsippet om deltakerstyring. Det ble en relativt omfattende diskusjon om dette på første møte i referansegruppa. Noen mente at fraværet av styringsgruppe, samt det faktum at det bare forelå en relativt løs grovplan og noen prinsipper for de første fasene, medførte en fare for dårlig styring og mangel på framdrift. På den annen side ble det argumentert med at en systematisk prosess med delplaner og vurdering skulle følges nøye opp. En kunne imidlertid ikke på forhånd bestemme innholdet i delplanene uten at dette gikk på bekostning av grunnleggende prinsipper om medinnflytelse og lærende organisasjon. Konklusjonen ble å fastholde disse prinsippene.

Lokal forankring, etablering og oppstart i skoler og lærebedrifter

Et viktig prinsipp for lokal forankring av prosjektet var å involvere ledere på relativt høyt nivå i aktuelle skoler og lærebedrifter. Hensikten var å sikre at de som skulle arbeide med nettverket fikk tilstrekkelig gode arbeidsbetingelser. To regioner i fylket var pekt ut som aktuelle i første omgang. I hver av disse gjennomførte prosjektgruppa besøk på aktuelle skoler og opplæringskontor med representanter fra flere lærebedrifter, for å kartlegge interessen for nettverksam arbeid. Interessen viste seg å være meget stor. Samarbeidet hittil var svært personavhengig, og hadde primært dreid seg om utplassering av noen elever og informasjon fra bedrifter til vordende lærlinger. Det kom mange og stort sett sammenfallende forslag til arbeidsoppgaver for et nettverk. Man ønsket bl.a. å spre informasjon om omsorgsarbeiderens kompetanse, å stimulere kommunen til å ta i bruk omsorgsarbeideren, å skaffe flere læreplasser, og å dempe profesjonsstrid mellom hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. Videre ønsket man å samarbeide om læreplaner med tanke på et helhetlig utdanningsløp. Bedriftene mente at elevene ofte var for dårlig forberedt til å bli lærlinger, mens skolene var opptatt av at elever i utplassering lærte ting som ikke var i overensstemmelse med regulerende bestemmelser om yrket. Det kom imidlertid få synspunkter på selve organiseringen av nettverket. Prosjektgruppa oppsummerte at det nå var et relativt godt grunnlag å gå videre på. Det lå godt til rette for en prosess hvor deltakerne kunne ha mye av styringen

Selve organiseringen av arbeidet ble nå diskutert. Ett alternativ var å utvide prosjektgruppa, et annet var å opprette arbeidsutvalg. Det siste ble valgt, ut fra ønsket om å etablere noe som ville vare utover prosjektperioden. Selvstyrende utvalg skulle bestå av representanter fra skoler og lærebedrifter. Neste skritt var å organisere en konferanse om samarbeid skole \ arbeidsliv som skulle markere oppstarten på nettverksarbeidet. Ressurspersoner som kunne tenkes å ville delta i arbeidsutvalg ble invitert, med bred representasjon fra skoleledelse, faglærere, opplæringskontor, veiledere, faglige ledere, prøvenemndsmedlemmer og lærlinger. Mål for konferansen var: Øke kunnskapen om omsorgsarbeiderutdanninga, bedre kjennskap til andre områder enn ens egne i utdanninga av omsorgsarbeidere (dvs. til skolens \ bedriftens utdanningsområde), bli kjent med andre som arbeider med slik utdanning. Konferansen fikk stor deltakelse. En skole og en lærebedrift som hadde mye erfaring med utdanning av omsorgsarbeidere redegjorde for positive erfaringer og sentrale utfordringer. To lærlinger var bedt om å uttale seg om positive og problematiske sider ved utdanninga, og fokuserte bl.a. på verdien av utplassering de første årene. Grupper sammensatt av representanter fra alle

deltakerkategoriene diskuterte utplassering og praksisplasser, sammenheng skole \ bedriftsopplæring og forholdet mellom hjelpepleierens og omsorgsarbeiderens kompetanse. Gruppene ble til slutt bedt om å si noe om hvem som bør være med i et nettverk, hvilke saker som er viktig å arbeide med og hvordan disse bør prioriteres. Deltakerne var svært aktive i denne diskusjonen. Gruppene var stort sett enige om hvem som bør være med i et nettverk, og trekker fram ledere i helse- og sosialsektoren, faglige ledere, representanter fra skolene og lærlingene. Saker de ønsker å prioritere er informasjon og markedsføring til kommunene, samarbeid om utplassering, arbeid for felles forståelse av læreplaner og refleksjonssamlinger for lærlinger. To arbeidsutvalg med til sammen elleve personer ble etablert. Børke konkluderer med at rekruttering til arbeidsutvalgene fra en bred faglig oppstartkonferanse bidro til å sikre en grundig forankring av arbeidet.

Arbeidsfasene. Konkrete, prioriterte arbeidsoppgaver

Et viktig prinsipp i fortsettelsen var at deltakere fra ulike utdanningsfelt – skole – bedrift – prøvenemnd osv. – skulle få godt kjennskap til hverandres virksomhet. Videre skulle de i størst mulig grad definere utvalgets arbeidsfelt og utarbeide sine egne planer. Mest mulig konkrete oppgaver skulle planlegges, gjennomføres og vurderes systematisk ut fra yrkesdidaktisk relasjonstenkning. Klargjøring av deltakernes forventninger til hverandre og nettverket var vesentlig. Utvalget ønsket å møtes to ganger per halvår, noe hyppigere i begynnelsen. Av konkrete arbeidsoppgaver valgte man å prioritere informasjonsarbeid overfor lærebedriftene, dvs. kommunene i regionen. Målene for dette arbeidet var økt forståelse for lærlingordningen og for fagutdanning i helse- og sosialfag. Videre var målet å spre kunnskap om omsorgsarbeiderens kompetanse for å få kommunene til i større grad å ta denne i bruk. En ønsket å oppnå at kommunene i større grad skulle se utdanningen i sammenheng med egne rekrutteringsbehov.

Prosjektgruppa var bekymret for at dette kunne bli en litt diffus oppgave som lett kunne mislykkes, men arbeidsutvalget ønsket likevel å gjennomføre dette. I samarbeid med prosjektgruppa ble det utarbeidet en didaktisk plan for et møte med hver enkelt kommune, og et konkret opplegg for vurdering og oppfølging. Det ble lagt vekt på å finne fram til personer som var sentrale i fagopplæring av omsorgsarbeidere, gjerne øverste leder og andre ledere innen pleie og omsorg, og tillitsvalgte. Møtene begynte alltid med en runde hvor hver sa litt om sin bakgrunn og interesser i forhold til utdanning av omsorgsarbeidere. Aktuelle temaer var kompetansereformen, fortolkning av læreplaner, samarbeid om praksisplasser, utplassering og læreplaner, lærebedriftens ansvar og oppgaver, oppklaring av spørsmål om praksiskandidater, lærlinger og læreplaner, opplysninger om arbeidsmarkedet innen området, behov for læreplaner. Det ble lagt stor vekt på å tilpasse informasjonen til den enkelte kommunens behov, bl.a. gjennom systematisk veksling mellom spørsmål, dialog og mer foredragspreget informasjon. Det viste seg å være store sprik mellom informasjonsbehovene i ulike kommuner. I den fortløpende vurderingen ble alle møtene vurdert som meget nyttige. Vesentlige spørsmål ble avklart, og arbeidet fikk konkrete positive virkninger. Fagforeningene tok initiativ for å få inn flere lærlinger, misforståelser om kostnader ble oppklart, det ble utarbeidet regler for å bruke lærlinger i vikariater, det ble opprettet kontakt med sentrale politikere. Det ble satt sterkere og mer konkret fokus på forholdet mellom kommunens behov for kvalifisert arbeidskraft, rekruttering og utdanning. Arbeidsutvalget konkluderte med at de ønsket å fortsette med og videreføre informasjonsarbeidet, og mente de hadde gode forutsetninger til å arbeide selvstendig med dette etter at prosjektperioden var avsluttet.

I den siste arbeidsfasen, dvs. før prosjektgruppa overlot alt ansvaret til arbeidsutvalget, ønsket utvalget å planlegge, gjennomføre og vurdere en felles kursdag for skoler, bedrifter og prøvenemndsmedlemmer i omsorgsarbeiderfaget. Temaet skulle være bruk av læreplaner. Målet var å skape kontakt mellom skoler og lærebedrifter og få en større felles forståelse av læreplanene. I opplegget for kursdagen var det lagt stor vekt på at deltakere fra skoler og bedrifter skulle få anledning til å diskutere faglige spørsmål og få anledning til å bli kjent med hverandres ressurser. I tillegg til en innledende forelesning om læreplaner relatert til bl. a. taksonomier var det lagt opp til gruppearbeid om tolkning av læreplanmål. Fokuset var på helhetlige kompetansekrav fra skole til bedrift. I tilbakemeldingen legger kursdeltakerne vekt på at det har vært svært nyttig med en slik form for kontakt mellom skoler og bedrifter, og ber om at dette må følges opp. Arbeidsutvalget fikk som arrangør av dagen mye ros, og man så bl.a. muligheter for faste, årlige samarbeidskonferanser.

Etter denne konferansen mente arbeidsutvalget at de nå var så godt etablert at de kunne fortsette nettverksarbeidet på egenhånd. Det ble valgt en leder, og hvert av medlemmene fikk ansvar for å sørge for sin egen oppfølger ved utskiftninger. Det ble avtalt at en representant fra fylkeskommunen skulle delta jevnlig på møtene, og fylkeskommunen skulle dessuten hjelpe til med innkallinger o.l. Noe av hensikten med dette var å gi offisiell tyngde til arbeidet.

I den andre regionen gikk arbeidet tyngre i starten. Det viste seg at den første forankringen og etableringen hadde vært utilstrekkelig, man hadde overvurdert eksisterende nettverk og måtte dels begynne på nytt. Etter hvert begynte nettverket å fungere også i denne regionen.

Konklusjon

Prosjektgruppa konkluderer med at man har lyktes i å etablere et nettverk mellom skole og bedrift som kan fungere på et selvstendig grunnlag. Ut fra dette ønsker man å fortsette arbeidet med henblikk på andre lærefag, noe som også ble gjort. Man hadde lært mye om slik etablering som det ville være verdifullt å bygge videre på. Hovedprinsippet om deltakerstyring, samt systematisk didaktisk planlegging, gjennomføring, vurdering og refleksjon over arbeidet er noe man ønsker å videreføre.

Hva slags bidrag gir prosjektet til læreres yrkeskunnskap?

Dette forskningsarbeidet handler om læreren \ pedagogen som leder av utviklings- og læreprosesser i en større organisasjonssammenheng. Prosjektet bidrar for det første til å kaste lys over og konkretisere sentrale prinsipper for pedagogisk ledelse relatert til faglig og sosial forankring av et arbeid. Forankringen skjer her primært gjennom aktiv medbestemmelse som går over i deltakerstyring. Det gis også eksempler på hvordan systematisk didaktisk planlegging, analyse og vurdering av et utviklingsarbeid er en vesentlig side ved å utvikle en lærende organisasjon. En viktig forutsetning som legges til grunn er at de oppgavene man samarbeider om er tilstrekkelig konkrete. Verdien av å skape felles ressurser gjennom å lære av hverandres ulike erfaring blir framhevet. Disse hovedprinsippene utgjør mye av fokuset i dette arbeidet.

Samtidig handler prosjektet om hvordan samarbeid skole \ arbeidsliv i yrkesopplæring konkret kan etableres på et fylkeskommunalt plan, og det blir gitt eksempler på hva samarbeidet kan inneholde. Prosjektet bidrar dermed både med konkret pedagogisk kunnskap om ledelse og kunnskap om samarbeid skole \ arbeidsliv i yrkesutdanning.

Hvordan belyser prosjektet det å forske i lærerpraksis?

I dette forskningsarbeidet er det en tydelig sammenheng mellom pedagogisk ledelse, didaktikk, utvikling av en lærende organisasjon og aksjonsforskning. Sammenhengen kommer bl.a. til uttrykk gjennom systematisk bruk av didaktisk strukturerte delplaner, deltakende observasjon og referater \ logger som både brukes som grunnlag for felles refleksjon og læring og som forskningsmessig datagrunnlag for å dokumentere en utviklingsprosess.

Skole- og bedriftsutvikling knyttet til verdien om likestilling. Å tilrettelegge for jenter som minoritet i utdanning til tradisjonelle ”mannsyrker”

Bakgrunnen for prosjektet

Det siste forskningsarbeidet som blir presentert handler om å legge forholdene til rette for jenter som velger utradisjonell, guttedominert utdanning gjennom systematisk skole- og bedriftsutvikling. utfordringer relatert til jenter i typisk guttedominert utdanning gis et perspektiv hvor jentene blir betraktet som en minoritet. Et slikt perspektiv peker i retning av konkrete pedagogiske tiltak. Prosjektet er gjennomført som et flerårig utviklings- og forskningssamarbeid mellom to lærere ved en yrkesfaglig videregående skole, og er dokumentert gjennom to hovedfagsrapporter og en bok som også utgjør en del av hovedfagsdokumentasjonen (Møller 2000, Møller og Vagle 2003, Vagle 2003). Et hovedelement i forskningsarbeidet er et utviklingsprosjekt hvor mye av fokuset var på kollegaveiledning med lærere som hadde jenter i sin klasse i f.eks. elektrofag eller mekaniske fag. Arbeidet var samtidig knyttet til det sentrale prosjektet ”Bevisste utdanningsvalg” som foregikk i regi av Utdannings- og forskningsdepartementet. En viktig side ved Møller og Vagles faglige kompetanse for dette arbeidet er deres egne erfaringer med å være kvinnelig minoritet i yrker som henholdsvis bilmekaniker og elektriker. De har mange års arbeidserfaring både fra disse bransjene og som yrkesfaglærere, og har i en årrekke vært aktive i organisasjonen ”Kvinner i mannsyrker” (KIM). Dette har medført at de ser behov for å legge forholdene bedre til rette for jenter som velger utradisjonelt og for å styrke læreres og opplæringsansvarliges kunnskaper på feltet.

Utviklingsprosjektet de leder ved egen skole dreier seg om at lærere gjennom felles refleksjon over sine erfaringer med jenter som minoritet øker sin bevissthet både om jentenes behov og om sin egen undervisning. Felles kompetanseutvikling skjer gjennom systematisk kollegaveiledning, hvor det også blir lagt vekt på å bli enig om nødvendige pedagogiske og organisatoriske tiltak som fremmes og følges opp overfor skoleledelsen. Skoleutviklingsprosjektet er samtidig en del av en treleddet tiltakskjede som for det første omfatter rekruttering og motivering til selvstendig yrkesvalg på ungdomsskolen, for det andre ivaretagelse og trivsel på videregående skole og for det tredje videreføring som lærling i bedrift. I tillegg til begreper og prinsipper fra minoritetstenkning blir det anvendt perspektiver fra reflekterende veiledning og skoleutvikling. Hensikten med prosjektet er å utvikle, dokumentere og spre kunnskap om tilrettelegging og tiltak for jenter i guttedominert utdanning, spesielt rettet mot lærere, opplæringsansvarlige i bedrifter og andre i utdanningssystemet.

I fortsettelsen blir først minoritetsperspektivet på jenter i utdanning og arbeid relativt grundig presentert. Deretter blir det gjort rede for noen erfaringer fra utviklingsprosjektet på forskernes egen skole.

Jenter som minoritet i utdanning og arbeid

For å belyse hvordan jenter i mannsdominert yrkesutdanning kan oppleve å være en svært synlig minoritet, gjør Møller og Vagle bruk av erfaringsbaserte eksempler: "Da Inger tok fagbrev som elektriker på 70- tallet i et firma med ca hundre mannlige ansatte, ble hun tilbudt rosa servicebil!" " Ellen hadde som bussmekaniker omtrent hundre hvite mannlige kollegaer og en svart kollega på sin arbeidsplass. Alle visste hvem Ellen og "neger`n" var, hva de sa og hva de gjorde." Den største "børen" ved å velge utradisjonelt er ut fra deres erfaring at man går inn i en minoritetssituasjon og blir veldig synlig i alt man gjør. Hvis jenter skal velge utdanning og yrke ut fra interesser snarere enn ut fra kulturelle og sosiale tradisjoner og kjønn, er det viktig å redusere minoritetsopplevelsen.

Møller og Vagle velger å ta utgangspunkt i bl.a. amerikansk minoritetsforskning for å belyse hva som skjer med jenter i "mannsutdanning". Et aspekt ved minoritetstenkingen handler om strukturelle og individuelle undertrykkelsesmekanismer som ofte gjør seg gjeldende i forholdet mellom majoritet og minoritet. En minoritet blir vanligvis definert som en gruppe på under 50 % av en populasjon. Amerikanske minoritetsforskere definerer grupper på under 10 % som "merket" og mener med dette at medlemmene blir spesielt synlige. Møller og Vagles yrkeserfaring som mekaniker og elektriker har hele tiden vært i grupper som kan defineres som "merket". Noe av bakgrunnen for deres og mange andre jenters engasjement i KIM var nettopp et ønske om å samle flere jenter som hadde gjort utradisjonelle valg, dele erfaringer og etablere nettverk. I tillegg ønsket man å dra rundt på skoler og fungere som rollemodeller, og åpne dører for andre som kanskje hadde lyst til å arbeide med noe som ikke er så vanlig for jenter.

I USA ble likestilling for kvinner særlig fra 70- tallet knyttet sammen med spørsmål om borgerrettigheter og likestilling for flere grupper. Gjennom lovreguleringer ble arbeidsgivere pålagt å lage arbeidsplaner for å fjerne diskriminering og ta inn kvinner og andre minoriteter på arbeidsmarkedet (affirmative action). Bedrifter som ikke fulgte opp, kunne f.eks. risikere å miste kontrakter med det offentlige. I de siste ti – femten årene har dette vært mer kontroversielt, men lovverket gjelder i hovedsak fortsatt. Argumenter for å innta et minoritetsperspektiv snarere enn et kjønnsperspektiv på jenter og utdanningsvalg er ifølge Møller og Vagle bl.a. følgende: Generalisering på grunnlag av kjønn er lite egnet på små grupper. Det er få jenter på utradisjonelle linjer i videregående skole også i Norge – kun to til fem prosent – og de som går der er svært forskjellige. Minoritetssituasjonen er dermed mer fremtredende enn kjønnsaspektet. Møller og Vagle understreker at gutter og jenter som har valgt utradisjonelt opplever ofte mange av de samme problemene og fordelene. Begge grupper opplever stereotype forhåndsoppfatninger om dem selv. De får ofte spesielt mye både positiv og negativ oppmerksomhet. Som minoritet vil man ha noen felles behov med hensyn til å redusere synlighet, skape muligheter for nettverk, osv. Dette kan imøtekommes ved hjelp av strukturelle tiltak, som f.eks. opptaksregler som gjør det mulig å samle flere jenter i skoler, klasser eller bedrifter.

Søkelys på minoritetssituasjonen innebærer at spørsmål om "egnethet", dvs. hvorvidt yrkene egner seg for det ene eller andre kjønn, blir mindre framtrædende. For dem som allerede har tatt skrittet og våget å gjøre et utradisjonelt valg, blir diskusjoner om jenters egnethet nokså meningsløse. Minoritetsperspektivet gjør det mer nærliggende å se på strukturelle tiltak som kan tilrettelegge situasjonen best mulig, i tillegg til å rette søkelyset mot samspillet mellom elever og mellom lærer og elev. Dette perspektiver kan dessuten overføres til andre minoriteter enn jenter, og gjør det mulig å sammenlikne majoritetens rolle og atferd overfor ulike minoritetsgrupper. Mer fokus på majoritetens måte å forholde seg på kan samtidig

innebære mindre stigmatisering av minoritetsgruppene, noe som gjør det lettere å finne gode former for samhandling.

I dagens yrker er det som regel andre forhold enn kjønn som er avgjørende for hvem som passer til hva. Tiltak for å rette opp skjevheter når det gjelder kjønnsfordelingen i arbeidslivet bør derfor etter Møller og Vagles oppfatning gjelde både kvinner og menn, ikke bare kvinner. Forholdet mellom kjønn og yrke er dessuten ulikt i ulike kulturer. Det vises til et lite eksempel: Ei jente som kom til Vagles klasse fra Bosnia ble svært forbauset da hun "forsto" at elektrofag var for gutter. Både hun og søsteren hadde hatt elektro som studieretningsfag på ungdomsskolen i hjemlandet, og hun var ikke forberedt på å være eneste jenta i klassen da hun skulle fortsette utdanningen i Norge. Møller og Vagles erfaring bl.a. fra flere år med seminarer for jenter som har valgt utradisjonelt er at foredrag om jenter og kjønns sosialisering kan få blandet mottakelse. Noen finner svar på hvorfor arbeidsmarkedet er så kjønnsdelt, men særlig unge jenter som har opplevd sitt eget valg som naturlig, blir ofte provosert av generaliseringer med hensyn til kjønn.

Minoritetsperspektivet kan slik Møller og Vagle ser det være spesielt nyttig når det gjelder å se spørsmål om tilrettelegging eller undertrykking i forhold til strukturelle mekanismer som lovverk, reglement, organisering av skoler og klasser, osv. Strukturelle tiltak kan da f.eks. være å samle jenter på en eller noen få skoler i fylket, rett til ekstra yrkesorientering eller undervisning, nettverksbygging, ol. Strukturelle undertrykkelsesmekanismer er nært knyttet til samfunnets maktstrukturer. Selv om det f.eks. ikke er lover som stenger kvinner ute fra deler av arbeidsmarkedet, er det en rekke andre faktorer som gjør det, knyttet bl.a. til generelle fordommer, rollemønstre, økonomiske forhold, osv. Når f.eks. opptakssystemet til videregående utdanning i Oslo medfører at jenter som velger utradisjonelt blir nødt til å gå en og en på hver sin skole, så er dette et eksempel på en strukturell undertrykkelsesmekanisme. Mangel på tilfredsstillende garderobe- og toalettforhold for jenter er et annet eksempel.

Individuelle undertrykkelsesmekanismer kan ifølge Møller og Vagle kategoriseres som utestegning, generalisering, uønsket synliggjøring, for lite eller for mye hjelp, hakkekylling, trakassering. Kategoriene utelukker ikke hverandre. Hovedpoenget er at de kan være praktisk nyttige i arbeidet for å likestille minoriteter. Kategoriene blir i deres forskningsarbeid til dels belyst ved hjelp av eksempler. Utestegning kan ofte dreie seg om å gå glipp av viktig uformell informasjon fordi man som minoritet ikke tar fullt ut del i det sosiale fellesskapet på skolen eller arbeidsplassen. Ei jente i en elektroklasse deltok f.eks. sjelden i lunsjen sammen med guttene, men spiste heller med venninner fra andre utdanninger. Det viste seg at hun gikk glipp av en del viktig faglig informasjon. Minoriteter er dessuten mer utsatt for å bli gjort til "hakkekylling", særlig når noe er galt. En enslig jente i en gutteklasse sa f.eks.: "Når gutta har en dårlig dag, hakker de på meg." Fordommer på grunnlag av antatte generelle egenskaper ved minoriteten kan virke undertrykkende: "Vi har hatt jenter her, de passer ikke til jobben." Eneste jente i en mekanikerklasse fikk følgende kommentar rettet mot seg: "Alle her har vel sett ei fil, iallfall ei neglefil!" Uønsket synlighet kommer fram i følgende eksempel: "Det var tøft å føle alle blikkene idet du som jente gikk gjennom inngangsdøra den første tida på grunnkurs." For mye eller lite hjelp har nær sammenheng med generalisering: "Gymlæreren sier vi skal ta førte armhevinger, men jentene kan ta tjue. Jeg har alltid vært glad i gym. Når vi har valgt et slikt yrke, har vi vel tenkt å bruke arma!" Eller som tittelen i en undersøkelse om kvinner i mannsyrker som handler om formannens krav til kvinnfolka: "Ska` det være likestilling, så ska` det være. Dette får du klare sjøl." Trakassering av jenter som minoritet kan handle om at jentene usynliggjøres som likestilte kolleger og synliggjøres som kjønn. Et

eksempel er to jenter som jobbet i et mannsdominert miljø, og en dag fant to pornobilder i kantina med sitt navn påskrevet.

Tiltakskjede for å legge til rette for jenter som velger utradisjonelt

Med utgangspunkt i minoritetsperspektivet presenterer Møller og Vagle følgende tiltakskjede for å legge forholdene til rette for jenter som ønsker å velge eller har valgt utradisjonelt:

- Å informere og motivere jenter på ungdomsskolen - gjennom bl.a. bruk av rollemodeller som selv har gjort et utradisjonelt yrkesvalg, muligheter for å hospitere på yrkesfaglige grunnkurs og i bedrifter, ”ta plassen – kurs” hvor jenter får muligheter for å forberede seg til en yrkesfaglig videregående utdanning.
- Å ta vare på de jentene som har valgt utradisjonelt i videregående skole – gjennom bl.a. slusing av flere jenter til noen skoler \ klasser, informasjonsseminar og nettverksmøter, jenterom, tilrettelegging og oppfølging fra klassestyrerne.
- Å ta vare på jenter som har valgt utradisjonelt i bedriften fram til fagprøven – gjennom bl.a. nettverk for lærlingjenter og bedrifter som har jenter, tilrettelegging og oppfølging fra fagansvarlig.

Møller og Vagle understreker at både skolen og bedriften har et moralsk ansvar for å følge opp jenter som har hatt mot til å gjøre et utradisjonelt yrkesvalg. Man kan ikke først motivere unge jenter til å gjøre selvstendige valg, og så overlate helt til den enkelte å takle en til tider vanskelig minoritetssituasjon. Enkle tiltak kan medføre at færre jenter faller fra underveis. Møller og Vagle gjennomførte sitt aksjonsforskningsprosjekt i det midterste leddet av denne kjeden. Vi skal se mer konkret på dette prosjektet.

Grovplan for skoleutvikling \ kollegaveiledning med klassestyrere relatert til jenter som minoritet

Klassestyrere ved denne aktuelle skolen var selv aktivt med på å ta initiativ til å etablere en gruppe for kollegaveiledning. Møller og Vagle fungerte som ledere av gruppa. Det overordnede målet for arbeidet var å legge forholdene til rette for jenter som gikk på linjer med liten kvinnetradisjon, å øke trivselen og redusere ulike former for minoritetsproblemer og undertrykking. Videre var målet å styrke skolens kompetanse og den enkelte klassestyrers praksisteori i forhold til jenter som velger utradisjonelt. Det var i utgangspunktet enighet om disse målene, som også blir relatert til overordnede mål og verdier i læreplanen. Grunnlaget for å gjennomføre et utviklingsprosjekt var positivt sett ut fra at lærerne allerede hadde mye erfaring og kompetanse på feltet. Lærerne var kjent med minoritetsperspektivet, om enn i litt ulik grad. Prosjektet hadde dessuten klar støtte hos ledelsen. Veiledningsgruppa besto av seks – sju deltakere, alle menn og klassestyrere med jenter i klassen. Deltakerne skulle selv være med på å bestemme rammer i form av tid, hyppighet av veiledningsmøter, osv. De skulle også ha sterk innflytelse på innholdet i veiledningen. Hovedtilnærmingen var i utgangspunktet gitt som en reflekterende veiledningsstrategi med vekt på refleksjon over konkrete situasjoner og handlinger i deltakernes egen praksis som lærere for jenter. Dette blir relatert til systemteori og didaktisk relasjonstenkning. Grovplanen understreker dessuten et kritisk perspektiv som handler om at gruppa skal ha muligheter for å gjøre konkrete vedtak som gjelder arbeidet med jentene. Disse vedtakene må følges opp overfor skolens ledelse og skolemyndighetene. Det blir understreket at dette er vesentlig for å unngå at endring bare skal dreie seg om den enkelte lærers personlige og individuelle endring og ansvar. Det skulle utarbeides didaktiske delplaner for hver veiledningssekvens, prosessen ble observert ut fra planen, det ble skrevet logg og arbeidet ble fortløpende vurdert. Parallelt med arbeidet i veiledningsgruppa ble det holdt nettverksmøter med jentene på skolen.

Eksempler på hva som skjedde i utviklingsprosessen

På de første veiledningsmøtene ble minoritetsperspektivet og undertrykkelsesmekanismene først gjennomgått som en mulig felles referanse. Lærerne var i de første møtene særlig opptatt av å diskutere rammebetingelser i arbeidet med jentene, både relatert til det sentrale inntaket og forholdene ved egen skole. Noen utsagn som belyser dette er følgende: ”Noen skoler, gjerne vår, bør ta imot jentene fra hele byen for å få flere inn i klassene. Jeg hadde fem av femten elever som var jenter et år. Da begynte det å jevne seg ut.” ”Jentene bør få fortrinn til å fortsette på samme skole på VK1.” Fem av jentene på elektrofag var etter et par av jentenes ønske blitt fordelt på to klasser. En av lærerne sier: ” Det hadde vært en fordel om de fem jentene hadde fortsatt i samme klasse. Da hadde oppmerksomheten blitt spredt på flere.” Alle lærerne mente det var et problem med for få jentedoer på skolen, og ønsket å gjøre om noen av guttetoalettene i påvente av mer varige løsninger. I tillegg kom det fram forslag om å etablere et jenterom som var åpent hele uka og som kunne brukes til pauser, amming for jenter med småbarn, etc.

Lærerne ønsket at diskusjonen om rammer skulle følges opp med konkrete tiltak. Det ble derfor gjort flere vedtak i gruppa som man ble enig om å følge opp. For det første vedtok man å sende en uttalelse til skoleetaten i Oslo i samarbeid med egen ledelse og ledelsen i prosjektet ”Bevisste utdanningsvalg”, hvor man påpekte behovet for opptaksregler som gjør det mulig å samle jenter som har valgt utradisjonelt, gjerne f.eks. ved denne skolen. Videre ble det gjort vedtak om å foreslå omgjøring \ bygging av nye toaletter for jenter, et eget jenterom, samt at hovedprinsippet om å samle flere jenter i en klasse bare kunne fravikes i samråd med klassestyrerne. Disse vedtakene skulle følges opp overfor skoleledelsen. Noen av lærerne begynte også å rette søkelyset mot klassestyrernes egen praksis. En sier f.eks.: ”Vi må unngå lærere med negative holdninger. Mange tenker at skal jentene være her, får de klare seg sjøl. Tilrettelegging i klasserommet er det mest ømtålige.”

Vedtakene om jenterom og samling av flere jenter i en klasse fikk nokså umiddelbart gjennomslag. Kravet om flere jentedoer ble en gjenganger i gruppa en tid før det omsider ble imøtekommet. Oppfordringer om å justere inntaksreglene viste seg å være problematisk for Oslo kommune, og dette forble i lang tid uavklart. Møller og Vagle konkluderer den første veiledningssekvensen med at deltakerne i gruppa synes å ha nytte av minoritetsperspektivet. Flere har også gitt direkte uttrykk for at det ikke er innholdet i fagene som skaper problemer for jentene, men deres minoritetssituasjon. Oppfølgingen fra ledelsen av vedtak som blir gjort i forhold til jentene er viktig, både for å bedre jentenes situasjon og for å signalisere at arbeidet i kollegaveiledningsgruppa blir tatt på alvor. Møller og Vagle merker seg at det foreløpig ikke har vært så sterkt fokus på den enkelte lærers egen praksis i forhold til jentene. Det kan være naturlig og viktig å starte med rammene, men i fortsettelsen ønsker de også å rette oppmerksomheten mer mot det konkrete arbeidet i klassen.

På de neste veiledningsmøtene ble det i større grad også reflektert over lærernes egen praksis. En lærer fortalte f.eks. at han hadde gruppert sammen de to eneste jentene i valgfagtimene. Tanken var at den ene som var ny og sjenert kunne ha glede av å samarbeide med en annen jente som både var åpen og blid og godt etablert i klassemiljøet. Etter hvert var det kommet fram at den nye jenta ikke var så fornøyd med sin arbeidssituasjon. I en elevsamtale med læreren ga hun uttrykk for at hun følte seg som et påheng til den andre. Hun ønsket mer selvstendige utfordringer, gjerne også sammen med andre samarbeidspartnere. Læreren reflekterte over at han kanskje hadde handlet ut fra en generell forhåndsopfatning om at jenter ønsker å samarbeide med jenter. Etter at han hadde snakket med jenta og spurt om hennes behov, fungerte arbeidssituasjonen mye bedre. En annen lærer fortalte at han hvert år

ber hver av jentene om å gå opp på kateteret og tegner en kritttring rundt dem. Han sier så: ”Ingen får gå innenfor her uten å være invitert.” Han sa at han også brukte mye tid på å sammenlikne rasisme og negativ atferd overfor jenter. Ingen av de andre lærerne har gjort noe liknende, og de er nysgjerrige på hvordan jentene opplever dette. De er litt redde for tiltak som kan føre til økt synliggjøring og fokusering på jentene. Det kommer også fram at flere jenter har gitt uttrykk for at det var ganske ”teit” å stå slik oppe på kateteret, med at de i ettertid syntes det var positivt og savnet denne lærerens oppfølging og oppmerksomhet når de var ferdige med grunnkurset.

I tillegg til slike konkrete eksempler fra den enkelte lærerens praksis diskuterte gruppa bl.a. opplegg for hospitering for ungdomsskolejenter, oppfølging av jenter fra grunnkurs til videregående kurs, tilrettelegging og rettigheter for jenter som fikk barn i løpet av utdanningstida, klassestyrerens rolle overfor jentene sett i forhold til rådgiver og andre lærere, osv. Deltakerne ga uttrykk for at både skolen og den enkelte var i ferd med å opparbeide seg betydelig erfaring og kompetanse i forhold til jenter som minoritet i guttedominert utdanning. De mente det var viktig å ta vare på og videreutvikle denne kompetansen. I den anledning ønsket de å fortsette med kollegaveiledning, og la vekt på at også nye lærere som var klassestyrere for jenter skulle inkluderes i gruppa.

Mye av den felles refleksjonen var også relatert til klassestyrernes arbeid med enkeltsaker. Et eksempel er en klasse med mye uro hvor særlig en av jentene får en del litt negativ oppmerksomhet fra guttene. Problemet blir tatt opp på flere veiledningsmøter. Det kommer etter hvert fram at en av guttene trakasserer jenta med å skrike ”hore” til henne i gangene og i skolegården. Jenta forteller læreren at denne gutten har ”klådd” på henne og berørt henne både her og der. Problemet blir grundig diskutert i gruppa, og det blir foreslått en rekke tiltak som umiddelbart skal settes ut i livet. Det skal gjennomføres samtaler med involverte elever hvor det blir gitt klare signaler om at denne typen atferd ikke vil bli tolerert, og eventuelt vil føre til utvisning. Både jenta og gutten som har trakassert skal følges opp med daglig oppmerksomhet. Det ble lagt vekt på å jobbe aktivt med miljøet i klassen, som viste seg å være preget av en lite hyggelig tone og et ”røft” språk. Klare grenser og umiddelbar reaksjon på f.eks. uakseptabel språkbruk, parallelt med trivseltiltak, er stikkord på noe av det gruppa kom fram til.

I en samtale med lærerne om hvordan veiledningsgruppa fungerer sier en f.eks.: ”Vi har diskutert alt fra hvordan en skal forholde seg ved skolestart til hvordan en skal behandle hverandre i klassemiljøet, lærerens rolle, utvida rett ved å påvirke det politiske systemet, å samle jenter for å få vekk en del av minoritetsproblemene. Vi har diskutert alt mellom himmel og jord!” ”Vi som skal gjennomføre ting får et eierforhold gjennom å være med på å arbeide fram ideene og forme hvordan de blir. I stedet for bare å få tredd et ferdig tygd opplegg ned over øra.”

Veiledningsgruppa fortsatte sin virksomhet etter at Møller og Vagle hadde avsluttet selve dokumentasjons- og forskningsprosjektet.

Perspektiver på rollen som lærer, veileder og forsker

Møller og Vagle analyserer sin rolle som lærere, veiledere og forskere. De understreker at det i deres tilnærming til dette forskningsarbeidet er en nær sammenheng mellom veiledning, erfaringslæring, aksjonslæring, skoleutvikling og aksjonsforskning. Prosjektet de har ledet på egen skole har preg av en samarbeidende lærings- og forskningsprosess. Gjennom felles refleksjon over skolens, sin egen og hverandres praksiserfaring lærer deltakerne noe om å

ivareta jenter i guttedominert utdanning. Møller og Vagles rolle som ledere og veiledere i denne prosessen er for det første å legge forholdene til rette for systematisk, konkret refleksjon som gir et best mulig læringsutbytte. For det andre er det å følge opp foreslåtte tiltak eller ”aksjoner” overfor skoleledelsen og skolemyndighetene forøvrig. Møller og Vagle understreker imidlertid at de ikke ser det som hensiktsmessig å gå inn i en rolle som ”eksperter” på jenteproblematikken. De ønsker heller ikke å presse gjennom noen former for tiltak i forhold til den enkelte lærerens egen håndtering av jentene. Begge deler ville være å frata lærerne profesjonelt ansvar, noe som er uforenlig med et prosjekt som handler om å styrke lærenes profesjonalitet i forhold til jenter som minoritet og klassestyrernes lederfunksjon. Skoleutviklingen skjer i form av en systematisk, kollektiv refleksjonsprosess som blir relatert til konkrete tiltak både i klassene og i skoleorganisasjonen. Aksjonsforskningen foregår som en systematisk dokumentasjon av denne prosessen.

Hva slags bidrag gir forskningsarbeidet til læreres yrkeskunnskap?

Dette forskningsarbeidet gir et bidrag til hvordan lærere og skolemiljøer kan følge opp jenter som velger utradisjonelt. Deler av arbeidet er publisert i en bok, hvor perspektiver, erfaringer og prinsipper fra kollegaveiledningsprosjektet også blir relatert til oppfølging av lærlingjenter i bedrift (”En av gutta – skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter”, Gyldendal Akademisk 2003). Likestilling i forhold til kjønn og sosiale og kulturelle minoriteter utgjør i følge læreplanverket og formålsbestemmelsene en viktig forpliktelse for læreren. Det er viktig å utvikle og dokumentere relativt konkret kunnskap om hvordan denne oppgaven kan ivaretas.

Hvordan belyser prosjektet å forske i lærerpraksis?

I dette prosjektet er det en nær sammenheng mellom organisasjonsutvikling og aksjonsforskning. Også her er både utviklings- datainnsamlings- og dokumentasjonsprosessen basert på didaktisk strukturerte delplaner, deltakende observasjon og logg. I tillegg blir det lagt bevisst vekt på å utnytte tidligere erfaring bl.a. i tilknytning til presentasjon av minoritetsbegrepene, hvor det er brukt mye eksempler. Eksempler fra egen livs- og arbeidserfaring er et viktig bidrag i forhold til å uttrykke levende, praktisk – teoretisk profesjonskunnskap.

Andre forskningsoppgaver med basis i strategien

Det er utført mange andre forskningsoppgaver med utgangspunkt i denne didaktiske, arbeidsbaserte strategien for lærerforskning. Arbeidsfeltene det blir forsket på bærer naturlig nok preg av studiedeltakernes praksis som lærere i yrkesfag. Noen av deltakerne arbeider imidlertid primært med spesialpedagogiske oppgaver, som veiledere i PP- tjenesten eller som lærere i profesjonshøgskoler. Noen eksempler som kan nevnes for å antyde ulike pedagogiske og faglige arbeidsfelt er (i alfabetisk rekkefølge):

Bugdø – Petersen 2000: ”Å bedre tannpleierstudenters læring i praksis.” Erfaringer fra et utviklingsprosjekt ved tannpleierutdanningen i Oslo.

Ekelund 2005: ”Hva skal jeg bli og hva passer jeg til?” Bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker.

Eriksen 2000: ”Hvordan legge til rette for å integrere en psykisk funksjonshemmet elev i den videregående skolen?” Erfaringer fra ett års arbeid med tilrettelagt opplæring for en elev ved ”Åsen” videregående skole.

Høglund 2001: ”Yrkessentrert eksamen grunnkurs byggfag.” Utvikling og vurdering av alternativ, yrkesbasert eksamen på grunnkurs.

Larsen 1997: "Veiledning og læreres yrkeskompetanse." Erfaringer fra et veiledningssamarbeid mellom pedagogisk – psykologisk tjeneste og et lærerkollegium om elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Lund 2001: "En casebeskrivelse av hvordan pedagogisk – psykologisk tjeneste kan veilede lærere i å forske på og reflektere over egen praksis."

Salomonsen 1997: "Utplassering i bedrift på industriell næringsmiddelproduksjon." En undersøkelse av elevers opplevelser og vurderinger faglig utbytte i et utplasseringsopplegg.

Støten 2005: "Hjelpepleierens yrkeskunnskap – forankret i hode, hender og hjerte."

Studenter som pr. i dag går på hovedfagstudiet gjør bl.a. aksjonsforskningsprosjekter relatert til utvikling av ulike typer fagdidaktiske eller yrkesdidaktiske opplegg i f.eks. kroppsøving, elektrofag og helse- og sosialfag, utnyttning av arbeidsplassen som læringsarena i voksenopplæring av næringsmiddeloperatører, utplassering i arbeidslivet av ungdomsskoleelever med behov for individuelle opplæringsplaner, osv. Det blir utviklet nye former for praksis og forsket i mange aspekter ved læreres arbeidsfelt, relatert til ulike typer utdanning.

Kapittel 4. Oppsummering av resultater fra hovedfagsprosjektet. Kjernen i en strategi for utdanning av lærerforskere, og noen vesentlige aspekter i lærerkunnskap

Problemstillingene i aksjonsforskningsprosjektet dreide seg om hvordan man kan tilrettelegge et hovedfagstudium hvor deltakerne kvalifiserer seg som lærerforskere, og hvor de bidrar med ny profesjonskunnskap i læreryrket. Samtidig skal alle som deltar i det enkelte forskningsarbeidet – læreren selv, elever, kolleger – styrke sin kompetanse og lære gjennom prosjektet. Problemstillingene i aksjonsforskningsprosjektet har nær sammenheng med de to hovedspørsmålene som ble framsatt innledningsvis: hvordan kan læreres yrkeskunnskap videreutvikles og dokumenteres gjennom profesjonsbasert forskning, og hva er det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i læreres yrkeskunnskap,. Hensikten med prosjektet var å utvikle en strategi for utvikling av lærerkunnskap gjennom praksisbasert forskning og forskerutdanning av lærere.

Hvordan kan utdanning av lærerforskere tilrettelegges?

Å forske i eget arbeid

Beskrivelsen som er gitt av utviklingsprosessen i aksjonsforskningsprosjektet sier endel om hvordan denne typen studium kan tilrettelegges. Et hovedprinsipp som studentene og vi tidlig ble enige om var at de som praktiserende lærere på et deltidstudium skulle forske i sitt arbeid. Dette må ses i sammenheng med strategien for grunnutdanning som er nevnt tidligere, som de fleste av deltakerne hadde erfaring med eller kjennskap til som yrkesfaglærere. Det er en nær sammenheng mellom å lære gjennom praktisk arbeid slik som lærerutdanningsstrategien legger opp til, og å forske gjennom og i sitt arbeid. Alle studiedeltakerne gir i løpet av prosessen klart uttrykk for at de ønsker å forske i eller på sitt arbeid, at dette bidrar til å øke deres profesjonalitet og at de opplever det som svært meningsfylt. Dette kommer som vi har sett fram i refleksjoner på samlingene og i samtaler med hver enkelt. Alle gjennomfører en form for praksisbasert forskning i sine prosjekter. De fleste prosjektene representerer en form for pedagogisk aksjonsforskning hvor elever eller andre deltar aktivt i prosessen, mens noen

innebærer andre former for refleksjon over praksis, f.eks prosjektet om læreplananalyse og utvikling av et læremiddel i elektrofag (Fosbæk 1997). Studentenes uttalelser peker tydelig på at å forske i egen virksomhet oppleves som relevant, viktig og meningsfylt for dem selv og deres elever og skolemiljø. En nødvendig forutsetning for denne typen forskerutdanning er imidlertid at den foregår på deltid, slik at man har en løpende praksis å forholde seg til. Fordelen ved å kombinere arbeid og forskning blir framhevet av deltakerne i hovedfagsprosjektet.

Aktiv medvirkning

I beskrivelsen av studieforløpet kommer det også fram at aktiv medvirkning fra studentenes side er helt sentralt. Dette må ses i sammenheng med overordnede demokratiske verdier. Et av de viktigste aspektene her handler om valg av forskningsarbeid. Det er interessant at alle så klart ønsker å forske i sin praksis. Dette inntrykket er bare blitt styrket i seinere hovedfagskull. Studentene må dessuten få anledning til selv å definere hvilke aspekter ved deres arbeid det er interessant og viktig å forske på, hvem de vil samarbeide med i forskningsprosessen, osv. Dette forutsetter imidlertid en grunnleggende profesjonalitet og ønske om profesjonell så vel som personlig utvikling. Studentenes forskningsarbeider blir i fortsettelsen styrende for det mer konkrete innholdet i studiet.

Å strukturere innholdet omkring deltakernes praksisbaserte prosjekter

Et annet hovedprinsipp er nettopp å strukturere innholdet omkring deltakernes forsknings - prosjekter og de kunnskapsbehov som her oppstår. Det er med andre ord deltakernes forskningsarbeid, som har utgangspunkt i deres profesjonelle arbeid, som i størst mulig grad skal være utgangspunktet for studieinnholdet. Dette representerer en viktig form for medvirkning i studiet. Hver enkelt deltaker er med på å prege studiet gjennom sin praksis, sitt prosjekt og de læringsbehov som vokser ut av dette. Studentprosjektene får som vi ser i beskrivelsen av utviklingsprosessen i kapittel to mye plass, både i veiledningsgrupper på samlingene, gjennom presentasjoner av de enkelte prosjektene i plenum og gjennom fellesundervisning som blir relatert til prosjektene. Også dette framstår som meningsfylt for studentene.

Kollegaveiledning i grupper

Kollegaveiledning i grupper hvor studentene reflekterer sammen og veileder hverandre på hver enkelts arbeid er også et hovedprinsipp (Stenhouse 1975). Studentenes tilbakemeldinger her tyder på at gruppene ikke alltid fungerer like godt. Noen grupper lykkes svært godt med denne veiledningen, noe som også gjenspeiler seg i at de arbeider effektivt med prosjektene sine. Andre gir som vi så uttrykk for at gruppa fungerer dårlig hvis ikke lærer er til stede. Gruppene må få tilstrekkelig hjelp til å reflektere over og bevisstgjøre seg på sin egen samarbeidsprosess og til å strukturere arbeidet. Videre er det viktig at hovedfagslærerens rolle i gruppa blir avklart i samarbeid med deltakerne. Varierende kvalitet på arbeidet i kollegaveiledningsgruppene har vært et problem også i seinere kull. En side ved problemet som også kommer fram i prosessbeskrivelsen, er at deltakerne i blant mener de ikke kan nok om forskningsmessige prinsipper og krav til prosjekter til å kunne bidra aktivt i veiledningen. Det kan dessuten framstå som uklart i hvor stor grad veiledningen skal dreie seg om selve forsknings- og dokumentasjonsprosessen i forhold til mer rent profesjonsfaglige aspekter.

Bruk av eksempler

Andre hovedprinsipper for valg av studieinnhold som ble utviklet og konkretisert i løpet av hovedfagsprosjektet gjelder bruk av eksempler. Gjennom hele studiet ble det brukt eksempler fra ulike sider ved studentenes forskningsarbeid i deres praksis, fra vårt forskningsarbeid som

ledere av studiet, fra eksterne forskere \ gjesteforelesere som hadde gjennomført forskning av metodisk og temamessig relevans for studentenes arbeid. En utfordring var å oppnå balanse mellom konkrete og mer generelle og prinsipielle aspekter ved de ulike eksemplene. Hensikten med bruk av eksempler var bl.a. å utvikle forståelsesstrukturer med klartest mulig praktisk relevans og konkret innhold.

Et overordnet didaktisk perspektiv

Et annet hovedprinsipp som også trer fram i beskrivelsen av utviklingsprosessen gjelder fokus på et overordnet didaktisk perspektiv. Studentene gir klart uttrykk for at de ønsker å vektlegge didaktikk, relatert til bl.a. ulike syn på kunnskap, læring og arbeid, analyse av læreplaner, ulike undervisnings- og læringsformer, osv. Et didaktisk perspektiv blir også gjort gjeldende i forhold til kommunikasjon og veiledning, organisasjon, organisasjonsutvikling og ledelse. Det betyr at alle disse temaene \ oppgavene blir relatert til læring og tilrettelegging for læring som grunnleggende element. Bakgrunnen for dette er ganske enkelt at lærerens arbeid først og fremst handler om å legge til rette læreprosesser. Et didaktisk perspektiv imøtekommer kravet om relevans. Et didaktisk hovedperspektiv er blitt videreført også i seinere hovedfagskull. Didaktikk ble definert som: ”Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser” (Hiim og Hippe 1989).

Det er viktig å merke seg at deltakerne i kullet for det første ønsket seg større grad av konkretisering i forhold til generell og spesifikk yrkesdidaktikk. For generelt innhold hadde en tendens til å mangle tilstrekkelig relevans. Vi klarte til en viss grad sammen å imøtekomme dette behovet utover i studiet, bl.a. etter hvert som studentenes egen forskning tok form. Etter hvert kom vi fram til følgende definisjon av yrkesdidaktikk: ”Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikk utdanning, undervisning og læring. Dette bygger på kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring” (Hiim og Hippe 1999). En viktig hensikt med denne definisjonen var å knytte den opp mot den generelle definisjonen av didaktikk, med henblikk på å framheve at ulike læreres grunnleggende felles oppgave er å tilrettelegge læreprosesser. Samtidig var det viktig å framheve at yrkesutdanning dreier seg om yrkeskvalifisering og læring gjennom arbeid. I seinere kull har det vært flere yrkesdidaktiske forskningsarbeider å bygge på. Her har vi også hatt nytte av boka ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” som ble skrevet på bakgrunn av studentenes og vårt eget arbeid i hovedfagsprosjektet (Hiim og Hippe 2001). Det er også blitt trukket inn eksterne veiledere med yrkes- eller fagdidaktisk spesialkunnskap på ulike felt, f.eks. i samfunnsfagdidaktikk (jfr. Melby 2002).

Yrkes- eller fagdidaktisk innhold er meget sentralt i en praksisbasert forskerutdanning av lærere, og dette perspektivet kan med fordel utvikles videre. Hvis denne formen for studietilbud skal utvides til å omfatte flere lærergrupper enn yrkesfaglærere, er det særlig nødvendig å ivareta aktuelle fagdidaktiske eller eventuelt førskoledidaktiske innfallsvinkler. Et hovedanliggende er å definere didaktikk som en praktisk – teoretisk prosess, som omhandler systematisk gjennomføring og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid. Tradisjonelt er didaktikk blitt definert som teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning, på en måte som kan knyttes til et instrumentelt kunnskapsbegrep (Gundem 1984, 1998).

Organisering og ledelse, og systemperspektiv på utdanningsarbeid

Det kan også framheves at deltakerne i studiet har et uttalt behov for å lære om organisering og ledelse. Dette perspektivet er vesentlig i praksisbasert forskerutdanning av lærere. Å forske i egen lærerpraksis innebærer nødvendigvis betydelige ledelses- og organisasjonsoppgaver og

behov for systemendringer som involverer flere parter. Et didaktisk perspektiv på ledelse, hvor skolens og lærernes samfunnsmandat gitt gjennom læreplanene blir satt i sentrum, er imidlertid vesentlig. Et systemperspektiv på utdanningsarbeid kan styrkes i studiet og i strategien, relatert til spørsmål om demokratisk medvirkning og behov for systemendring. Et slikt perspektiv kan bidra til å tydeliggjøre maktrelasjoner i endringsarbeidet, bl.a. relatert til etablerte tradisjoner og utdanningsstrukturer, og klargjøre nødvendigheten av å institusjonalisere endringer. Dette perspektivet vil bli utdypet i forbindelse med analysen av det epistemologiske grunnlaget for lærerforskning i de påfølgende delene av avhandlingen, spesielt i tilknytning til analysene av Habermas.

Forskningstilnærming, oppgavestruktur, forskningsdesign og – metodikk

En annen vesentlig side ved innholdet i studiet omfattet selvsagt ulike forskningstilnærminger, oppgavestruktur, forskningsdesign og forskningsmetodikk. Også her er et hovedprinsipp å ta utgangspunkt i konkrete utfordringer i deltakernes prosjekter, og knytte refleksjoner, diskusjoner, forelesninger osv. til dette. De fleste av deltakerne valgte som vi har sett å arbeide med pedagogisk aksjonsforskning som en utviklings- og endringsprosess i tett samarbeid med elever, kolleger eller andre. Noen valgte imidlertid å gjøre mer tradisjonelle kvalitative eller kvantitative undersøkelser relatert til sin praksis og erfaring som lærer. Dette medførte at vi fikk eksempler på flere typer forskning, og det var nødvendig å bruke relativt mye tid og plass på ulike typer forskningstilnærming og forskningsdesign. Det er viktig at alle innfallsvinkler som blir brukt av studentene får plass i felles diskusjon og kunnskapsutvikling. Likevel vil det være naturlig å bruke mest plass på det de fleste studentene jobber med, som her var samarbeidspreget utvikling og endringsprosesser. Jeg mener også at en form for utviklingsbasert pedagogisk aksjonsforskning er mest relevant i et praksisbasert forskningsstudium for lærere, noe jeg skal utdype mer seinere.

En viktig fellesnevner var at alle prosjektene tok utgangspunkt i eller var klart relatert til praktiske læreroppgaver. Dette fikk betydning for diskusjoner relatert til kunnskapsbegrepet og til begreper som teori, empiri og praksis i forskningsarbeidene. Forholdet mellom pedagogisk aksjonsforskning som en samarbeidende endringsprosess, praksisbasert forskning som en refleksjonsprosess mer generelt og mer disiplinbasert forskning kan imidlertid med fordel klargjøres. Spørsmål knyttet til dette vil bli diskutert i del tre og fire.

Prinsipper for vurdering

Når det gjelder vurdering i en praksisbasert forskerutdanning, så er det viktig å klargjøre relevante vurderingskriterier i samarbeid med studiedeltakerne, veiledere og eventuelt også sensor. I arbeidet med forskningsstrategien viste dette seg å være helt nødvendig. De vurderingskriteriene vi utarbeidet sammen med studentene, som er omtalt i kapittel tre, ble i stor grad akseptert og tatt hensyn til av sensorer og eksterne veiledere for dette hovedfagskullet. Varianter av disse kriteriene har vært utarbeidet og brukt i seinere kull. Studentene har gjennomgående fått svært positive vurderinger i den forstand at de har fått gode karakterer, og det har vært god gjennomstrømming. Vi har imidlertid opplevd noen få vanskelige situasjoner hvor enkelte forskningsarbeidere likevel er blitt nedvurdert med utgangspunkt i tradisjonelle vurderingskriterier. Spørsmål om vurderingskriterier i praksisbasert lærerforskning er imidlertid vanskelig. Det finnes lite litteratur om akkurat dette, litteratur om pedagogisk aksjonsforskning er flertydig og ofte relativt lite konkret, og det har dessuten vært lite i fokus i Norge.

En annen side som gjelder vurdering i denne formen for forskerutdanning er den prosessvurderingen som må foregå i løpet av studiet. Den er nært knyttet til prinsippet om medbestemmelse. Det er viktig at studenter og lærere reflekterer sammen over det som skjer i studiet, og gjør nødvendige endringer underveis. I aksjonsforskningsprosjektet skjedde dette svært systematisk i prosessen med planer og logger. Det vil selvsagt ikke alltid være aktuelt å gjennomføre et studium som en systematisk og dokumentert felles forsknings- og utviklingsprosess. Likevel vil en form for kontinuerlig, systematisk prosessvurdering som et ledd i medbestemmelse, dialog og felles læring alltid være vesentlig.

Utvikling av lærerprofesjonalitet og kunnskapsbegrepet

Hovedhensikten med en strategi for forskerutdanning av lærere er å bidra til å utvikle individuell og kollektiv lærerprofesjonalitet, som også har nær sammenheng med trygghet og stolthet i læreryrket. Det gis flere spontane uttalelser i løpet av aksjonsforskningsprosessen hvor deltakerne f.eks. sier: ”Et slikt praksisbasert forskningsstudium bidrar til å utvikle yrkesstoltheten som lærer”. Målet for hovedfagsprosjektet var å utvikle et forskerstudium som var relevant for deltakernes praksis som lærere \ yrkespedagoger. Studiet måtte nødvendigvis både bygge og fokusere på en forståelse av praktisk yrkeskunnskap, som dels ble relatert til et pragmatisk, dels til et kritisk perspektiv. Alle hovedprinsipper for utdanning av lærerforskere som nå er nevnt – å forske i eget arbeid, aktiv medvirkning, faglig innhold som blir strukturert omkring arbeids- eller praksisbaserte prosjekter, fokus på didaktikk som en profesjonell arbeidsprosess, fokus på ledelse og organisasjonsutvikling som en didaktisk prosess, felles refleksjon i kollegagrupper, og ikke minst bruk av eksempler – er nært knyttet til en pragmatisk og kritisk forståelse av kunnskapsbegrepet, som det også ble fokusert på i studiet. Behovet for å utdype kunnskapsbegrepet, bl.a. for å utdype sammenhenger mellom læreres yrkesoppgaver og yrkeskunnskap og relevante forskningstilnærminger, ble tydeligere etter hvert som studiet utviklet seg.

En definisjon av aksjonsforskning

I tilknytning til arbeidet med strategien har jeg utviklet følgende definisjon av aksjonsforskning i læreryrket eller pedagogisk aksjonsforskning: ”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning \ læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim 2003). Definisjonen bygger som vi ser på definisjonene av didaktikk og yrkesdidaktikk. En hovedhensikt med definisjonen av didaktikk som er nevnt tidligere er å ta utgangspunkt i lærerens og elevenes virksomhet, dvs. å definere didaktikk som en praktisk – teoretisk **arbeidsprosess**, snarere enn som en teoretisk disiplin. Det betyr at didaktikk nødvendigvis må **læres** gjennom å delta i, utføre og reflektere over denne arbeidsprosessen og relevante funksjoner i læreryrket. Dette er hovedpoenget i lærerutdanningsstrategien som er presentert i kapittel en. Et hovedanliggende med definisjonen av pedagogisk aksjonsforskning er tilsvarende å definere **forskning** som en systematisk, profesjonell, praktisk – teoretisk arbeidsprosess, hvor hensikten er å forbedre virksomheten og oppnå ny kunnskap gjennom systematisk studium og dokumentasjon av de aktuelle prosessene. Samarbeidsaspektet er framhevet spesielt for å unngå eventuelle misforståelser om at læreren kan styre forsknings- utviklingsprosessen løst fra dialog og samarbeid med elever og andre deltakere.

Som vi skal se seinere legger flere ulike definisjoner av pedagogisk aksjonsforskning i likhet med min definisjon vekt på refleksjon over læring og arbeid, samarbeid i forskningsprosessen, systematisk, sekvensiell gjennomføring av forskningsprosessen og dokumentert utvikling av

undervisning \ læringsledelse og læring (Elliott 1991, Kemmis og McTaggart 1988, McNiff 2002). Det som er spesielt for vår innfallsvinkel til aksjonsforskning er bl.a. relasjonen til praktisk – teoretisk didaktikk med systematisk bruk av didaktiske begreper i refleksjon over undervisning og læring. Ulikheter i tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning har for øvrig sammenheng med ulik tolkning av kunnskapsbegrepet (Zeichner 2002). Jeg skal komme tilbake til det i kapittel fem.

Nesten alle de hovedoppgavene som ble utført av deltakerne i hovedfagsprosjektet faller inn under denne definisjonen av aksjonsforskning. Alle prosjektene som er omtalt i kapittel tre kommer i hovedsak inn under definisjonen, så nær som prosjektet om læreplananalyse og læremiddelutvikling i yrkesfag \ elektrofag. Dette involverte i liten grad elever eller andre i en konkret læreprosess, men dreide seg om refleksjon over eget arbeid knyttet til tolkning av læreplaner og utvikling av et læremiddel. En av grunnene til at jeg har valgt å ta med dette prosjektet er nettopp at jeg ikke vil karakterisere det som aksjonsforskning, samtidig som det er et meget interessant praksisbasert arbeid. I fortsettelsen ønsker jeg å legge hovedvekt på former for praksisbasert forskning i læreryrket som faller inn under definisjonen av aksjonsforskning ovenfor. Bakgrunnen for dette er at jeg mener denne formen for forskning er aller mest relevant for praktiserende lærere, siden det dreier seg om direkte å integrere undervisning og forskning.

Andre former for kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket relatert til f.eks. vurdering og utvikling av læreplaner, læremidler osv., eventuelt gjennomført i kombinasjon med mer tradisjonelle intervju- eller spørreundersøkelser, kan også være av betydelig interesse med tanke på å utvikle profesjonsrelevant kunnskap. Jeg vil definere dette som praksisbasert forskning så lenge det innebærer systematisk refleksjon over profesjonsrelevante yrkesoppgaver, med grunnlag i forskerens lærererfaring. I praksisbasert utdanning av lærerforskere på masternivå kan det være nødvendig å legge vekt på ulike innfallsvinkler, men integrering av undervisning og forskning i et systematisk, utviklingsorientert samarbeid med elever eller studenter, kolleger og andre deltakere vil ha særlig relevans. Ulike former for praksisbasert forskning kan imidlertid dels stå i motsetning til disiplinbasert forskning hvor utgangspunktet for problemstillinger, rapportstruktur, forskningsdesign osv. i stor grad er preget av tradisjonelle teoretiske disipliner og teorier (Gibbons 1994, 2001). En slik tilnærming hadde som vi har sett liten plass i studiet, og er etter mit syn av mindre interesse i utdanning av lærerforskere.

Hvordan kan man forske i læreryrket gjennom å integrere undervisning \ tilrettelegging av læreprosesser og forskning?

Prosjekter som faller inn under definisjonen av aksjonsforskning

Definisjonen av aksjonsforskning som er nevnt foran, representerer en kjerne i den forskningsstrategien som ble utviklet gjennom aksjonsforskningsprosjektet. Sentrale stikkord angående definisjonen er **didaktikk som en praktisk – teoretisk prosess, refleksjon, samarbeid, sekvensiell utvikling, dokumentasjon av undervisnings- og læringsprosesser**. Flesteparten av forskningsarbeidene som ble gjennomført av studentene som var med i aksjonsforskningsprosjektet, faller inn under denne definisjonen. Også svært mange studenter i seinere kull hvor strategien er blitt videreført har gjort denne typen forskning, og alle prosjektene som er valgt inn i kapittel tre innebærer en slik tilnærming, unntatt ett.

For eksempel prosjektet om elevmedvirkning i vurdering har et klart didaktisk utgangspunkt (Gran 2000). Det blir gjort systematisk bruk av didaktiske kategorier i planer, logger, analyser

og vurderinger. Også elevene lærer didaktiske begreper til hjelp i analysen av lærings- og undervisningsprosessen. De kartlegger sine egne læreforutsetninger, lærer å tolke mål i læreplanen, utarbeider sine egne læringsmål, er med å velge faglig innhold og læringsaktiviteter som står i forhold til målene, og sist, men ikke minst lærer de å vurdere både sitt eget og medelevers arbeid ut fra mål og kriterier i læreplanen, samt sine egne mål og kriterier (Hiim og Hippe 1989). Læreren utarbeider periodeplaner for undervisningen i nært samarbeid med elevene, også disse strukturert ut fra didaktiske kategorier. Den didaktiske prosessen er preget av refleksjon – elevene oppmuntres til å reflektere systematisk over målene, rammene, innholdet, læringsaktivitetene og vurderingen, ut fra den enkeltes forutsetninger og interesser. Hensikten er bevisstgjøring på egen læreprosess og aktiv medvirkning i undervisningen. Læreren reflekterer systematisk over sin tilrettelegging av læreprosessen, med grunnlag i dialogen med elevene. Hensikten er profesjonell bevisstgjøring og bedre tilrettelegging av elevenes utdanning, her relatert til vurdering av elevenes arbeid. I denne refleksjonen framtrer også behov for strukturelle endringer, for eksempel i læreplanmålene og i formelle vurderingsordninger. Dette er forhold som elever og lærere ikke har umiddelbar innflytelse over. Det oppstår også behov for organisasjonsendringer, for eksempel i timeplanen, som blir imøtekommet. Det blir gjennomført en systematisk, sekvensiell endringsprosess innen den eksisterende rammen hvor elevene får stadig større innflytelse i vurderingsarbeidet. Prosessen er basert på sekvenser bygget systematisk på planer, logger og vurdering. Skriftlig materiale herfra og fra medarbeidersamtaler med elevene fungerer samtidig som grunnlag for å kunne dokumentere det som skjer i undervisnings- og læringsprosessen, relatert til å utvikle elevmedvirkning i vurderingen. Hensikten er å gjøre erfaringer fra prosjektet tilgjengelig for andre lærere (ibid 2000).

Prosjektene om problembasert læring i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere, og om å utvikle opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag relatert til variert bruk av læremidler, innebærer på tilsvarende måte et didaktisk strukturert samarbeid med elever (Gjølterud 1997, Melby 2002). Det kan selvsagt diskuteres om et relativt strukturert didaktisk opplegg, f.eks. slik det blir presentert i "lærerressursen" i samfunnsfag, er forenlig med et samarbeid med elevene som innebærer reell medvirkning. Her er det et mulig paradoks i utvikling av lærerkunnskap som det er viktig å være oppmerksom på. På den ene siden ønsker man mer konkret kunnskap om ulike læreroppgaver, bl.a. knyttet til ulike fag eller yrker som utdanningen gjelder. På den annen side kan for detaljerte prinsipper eller prosedyrer stå i motsetning til et overordnet prinsipp om nødvendigheten av å involvere elevene. Dette er en motsetning man kan leve med dersom beskrivelser av f.eks. konkrete undervisningsopplegg tolkes som grunnlag for inspirasjon og bevisstgjøring snarere enn noe som kan etterfølges.

Prosjektene om henholdsvis utvikling av en nettverksorganisasjon for samarbeid skole \ arbeidsliv i utdanning av omsorgsarbeidere, og om skoleutvikling og kollegaveiledning for å ivareta jenter som minoritet i guttedominert yrkesutdanning, handler også om sekvensielle, didaktisk strukturerte samarbeids- og endringsprosesser (Børke 2001, Møller 2000, Møller og Vagle 2003, Vagle 2003). Her omfatter imidlertid samarbeidet først og fremst ulike kategorier kolleger som ønsker å delta i en felles utviklings- og læringsprosess relatert til å tilrettelegge utdanning. I begge prosjektene er forskeren pedagogisk leder av prosessen. Systematisk felles utarbeiding av sekvensielle planer og logger, basert på didaktiske begreper som utgangspunkt for felles analyse og refleksjon, blir brukt som hovedredskap i en ledelsesprosess. Deltakerne i nettverksprosjektet var f.eks. helt fra starten aktivt med på å bestemme prosjektets mål, rammer, innhold, arbeidsprosessen og hvordan arbeidet skulle vurderes. Prosessen er også her sterkt preget av aktiv medvirkning, som i begge disse prosjektene ender opp med full

deltakerstyring. Deltakerne selv ”overtar” prosjektet ut fra de hovedmål og grunnprinsipper som er lagt, mens lederne trekker seg ut.

Prosjekter som ikke faller inn under definisjonen av aksjonsforskning

Prosjektet om utvikling av et læremiddel i elektrofag faller altså ikke på samme måte som de andre inn under min definisjon av pedagogisk aksjonsforskning, først og fremst fordi det ikke innebærer integrering av undervisning og forskning i en sekvensielt strukturert samarbeidsprosess. Prosjektet er først og fremst preget av pedagogen som ut fra sin erfaring reflekterer over sitt arbeid, relatert til analyse av læreplaner i yrkesopplæring og utvikling og analyse av et læremiddel. Tilbakemelding fra elevene på læremidlet forekommer, men er ingen hovedsak i prosjektet. Også her er imidlertid didaktiske begreper svært sentrale i refleksjonen. Både læreplanen og læremidlet blir analysert i forhold til elevenes læreforutsetninger, aktuelle rammer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. De didaktiske begrepene blir relatert til videre analyser av kunnskapsbegrepet, av yrkeskunnskap og av sentrale kvalifikasjoner i elektrofag. Jeg mener at også denne typen prosjekt kan være av stor interesse i praksisbasert lærerforskning. Sett i forhold til definisjonen av aksjonsforskning inneholder det en form for praktisk – teoretisk didaktikk, refleksjon og dokumentert kunnskapsutvikling om undervisning og læring som er svært relevant for praktiserende lærere. Men siden det i liten grad inneholder samarbeid og felles refleksjon vil jeg definere det som et utviklingsprosjekt og som utviklingsforskning, snarere enn aksjonsforskning.

Det ble også gjennomført andre interessante forskningsarbeider i det aktuelle hovedfagskullet som ikke faller inn under definisjonen av aksjonsforskning, for eksempel en undersøkelse av jordmors yrkeskunnskap i form av et dybdeintervju med jordmødre. Forskeren var selv lærer i jordmorutdanning og jordmor, og prosjektet bidro til å kaste lys både over jordmorkunnskap og over yrkeskunnskap mer generelt. (Fylkesnes 1998). Et annet eksempel som også bare så vidt er nevnt i kapittel tre handler om å vurdere en gjennomført utdanning. I utdanning av næringsmiddeloperatører ble det i den første skolebaserte delen etablert et utplasseringstilbud til elever på ulike skoler i landet. Elevenes opplevelser og vurderinger av dette tilbudet ble i ettertid vurdert i en omfattende spørreundersøkelse (Salomonsen 1997). Prosjektet var interessant, men jeg vil karakterisere dette mer som pedagogisk utviklingsarbeid \ utviklingsforskning eller eventuelt pedagogisk vurderingsforskning. Tilbakemeldingen fra elevene blir gitt i ettertid, og har ikke til hensikt å gi muligheter for medvirkning. Den får ingen innvirkning på opplegget for dem, selv om den kan være nyttig for seinere elever. Forskningen foregår med andre ord ikke som en løpende samarbeidsprosess i en felles praksis. Det kan imidlertid være litt flytende grenser mellom aksjonsforskning og utviklings- eller evalueringsforskning. Ordene er kanskje ikke det viktigste, men det er vesentlig å se forskjell på ulike kategorier praksisbasert forskning og ulike hovedprinsipper.

Essens i en strategi for aksjonsforskning

Et hovedprinsipp i pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter med utgangspunkt i strategien og definisjonen av aksjonsforskning, er at de omhandler et spørsmål om **hvordan** sentrale læreroppgaver kan utføres. Dette innebærer et spørsmål om hvordan læring på ulike felt kan tilrettelegges i samarbeid med elever, studenter eller andre i en lærings situasjon. Bakgrunnen for spørsmålet er praktiske utfordringer i læringsarbeidet og ønsker om utvikling og endring hos både lærere og elever og eventuelle andre deltakere. Alle aksjonsforskningsprosjektene i kapittel tre tar utgangspunkt i spørsmål om hvordan – hvordan kan man tilrettelegge elevmedvirkning i vurdering, hvordan kan man utvikle begynnende yrkeskunnskap ved bruk av PBL, hvordan kan man utvikle nettverk skole \ arbeidsliv, osv.

Spørsmål om hvordan peker som vi har sett mot ”svar” i en form for eksempel, dvs. det peker mot **å vise** andre profesjonsutøvere måter å utvikle og gjennomføre oppgavene på. Å vise gjennomføring av oppgaver krever beskrivelser av læreres, elevenes eller andre deltakers handlinger, av sentrale hendelser som skjer under utprøvingen og av de ulike deltakernes opplevelser og vurderinger. Det krever imidlertid også **begrunnelser** – for hvorfor det er viktig å utvikle kunnskap om de aktuelle oppgavene, og for profesjonelle valg og vurderinger som blir gjort. Valg av PBL, knyttet til utplassering i arbeidslivet og aktiv bruk av elevenes egne erfaringer, blir f.eks. begrunnet og problematisert ut fra relevansproblemer i yrkesutdanning, samt analyser av læreplanen, av kunnskapsbegrepet mer generelt og av yrkeskunnskap. Det gjøres bruk av litteratur på dette feltet, samt litteratur om PBL. I prosjektet om elevmedvirkning i vurdering blir for det første generelle retningslinjer og læreplaner nøye undersøkt som en ramme for valgene i prosjektet. Videre blir lærerens og elevenes valgmuligheter og handlinger diskutert og begrunnet ut fra ulike teoretisk – didaktiske perspektiver på pedagogisk vurdering. Lærerforskerens egen forforståelse og erfaring på det aktuelle arbeidsfeltet kan være av stor interesse. Undersøkelser av læreplanen eller andre aktuelle retningslinjer er svært ofte nødvendig med tanke på å klargjøre handlingsrom. Systematisk valgte begrepsmessige perspektiv er nødvendig for å kunne gi gode profesjonelle begrunnelser. Alle prosjektene som er omtalt i kapittel tre ivaretar dette, og det er lagt vekt på at begrepsmessig perspektiv og litteratur blir tydelig relatert til de praktiske oppgavene som er i fokus.

Hvordan – problemstillingen blir videre i alle aksjonsforskningsprosjektene fulgt opp med en didaktisk strukturert **utviklingsplan** eller **grovplan** for hvordan de aktuelle utfordringene kan møtes, enten det nå dreier seg om å utvikle yrkeskunnskap gjennom PBL, å legge til rette for elevmedvirkning i vurdering eller å legge til rette for å utvikle nettverk skole \ arbeidsliv som en lærende organisasjon. I alle prosjektene som er omtalt i kapittel tre er ulike deltakere på en eller annen måte med på å påvirke eller ta aktivt del i arbeidet med grovplanen. Hensikten er forankring av prosessen slik at det som skjer helt fra starten blir relevant for hver enkelt. De didaktiske kategoriene bidrar til å sette fokus på forhold som gjelder læring, og gir noen felles begreper om dette som gjør kollektiv refleksjon enklere (Hiim og Hippe 1989).

Grovplanen følges så opp av en samarbeidsprosess som er sekvensielt strukturert ev **didaktiske delplaner og logger**. Dette ser vi også i alle aksjonsforskningsprosjektene. Prosjektene er imidlertid litt ulike bl.a. når det gjelder hvor mye informasjon som kommer fram fra elevene, og hva slags eksempler som gis på lærerens egen aktivitet. Her er det fortsatt et utviklingspotensial i denne typen prosjekter. Det er en utfordring å få fram kvalitativt gode eksempler på elevenes, andre deltakers og lærerens egne opplevelser, vurderinger og aktiviteter i dokumentasjonen. Prosjektet om elevmedvirkning har som vi ser mange elevdata som bidrar til en levende og relevant prosessbeskrivelse. I den seinere tid er det gjennomført flere prosjekter hvor dataene om utviklingsprosessen er meget gode, for eksempel et prosjekt om utplassering i arbeidslivet av ungdomsskoleelever som trenger tilrettelagt opplæring, et prosjekt om yrkesvalg og relevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag, og et prosjekt om utdanning av hjelpepleiere (Becken 2004, Ekelund 2005, Støten 2005). Jeg vil komme tilbake til eksempler fra disse arbeidene i del fire.

I prosessen med systematisk bruk av delplaner og logger fungerer didaktisk relasjonstenkning og **en didaktisk relasjonsmodell** som en type samarbeids- refleksjons- og forskningsmodell. Lærer, elever, kolleger og andre deltakere reflekterer i konkrete situasjoner over forholdet mellom aktuelle læreforutsetninger, rammer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering.

Hensikten er systematisk utvikling og forbedring av læreprosessen, undervisningen og utdanningen på det aktuelle feltet, gjennom **demokratisk samarbeid og kritikk av didaktiske forutsetninger** – for eksempel av utdanningsstrukturer, tradisjonelt innhold, osv.

I dokumentasjonen av aksjonsforskningsprosjekter er det en utfordring å få fram spennvidden mellom konkrete beskrivelser og eksempler på hendelser, opplevelser, uttalelser osv. på den ene siden, og mer prinsipielle vurderinger og generelle begrepsstrukturer på den andre. Konkrete eksempler kan gi mening til mer generelle strukturer og omvendt (Hiim og Hippe 2001). I slutten av aksjonsforskningsprosjektet vil det være aktuelt å oppsummere med spørsmålet: Hva har vi lært av prosjektet? Hva vil være av særlig interesse i forhold til videre og liknende utfordringer? Hva har vi f.eks. lært om bruk av PBL for å utvikle en begynnende yrkeskompetanse i skolebasert utdanning av barne- og ungdomsarbeidere? Hva har vi lært om elevmedvirkning i vurdering? Om å utvikle et nettverk i form av en lærende organisasjon som skal ivareta helhet og sammenheng mellom læring i skole og læring i bedrift? Er det noen sentrale forhold som peker seg ut? I prosjektene som er omtalt i kapittel tre forsøker lærerforskerne å svare på slike oppsummerende spørsmål. Det er imidlertid viktig at svarene ikke rives løs fra de konkrete eksemplene i prosessbeskrivelsene. I så fall vil det være en fare for at interessante kvalitative eksempler og resultater blir redusert til tomme generelle prinsipper og prosedyrer. Den oppsummerende diskusjonen kan bidra til å klargjøre mønstre i materialet, men må ses i sammenheng med selve utviklingsprosessen for ikke å forfalle til fargeløse og intetsigende strukturer.

Et kritisk hermeneutisk utgangspunkt for innsamling, tolkning og presentasjon av ”data”

Strategien handler om at lærere sammen med kolleger og elever finner mulige veier å gå for å ivareta viktige utfordringer i læreryrket på en best mulig måte. Hensikten er ikke å finne noe endelig svar på slike utfordringer, noe som i prinsippet er umulig. Utfordringer i læreryrket omhandler nødvendigvis elevenes læring, og både elever og kolleger må ha innflytelse på hvordan utfordringer skal defineres og møtes ut fra behovene i den enkelte situasjon. Forskning i utdanningsprosesser må nødvendigvis være en samarbeidende forskning som primært vil bidra med eksempler som kan fungere som et delt erfaringsgrunnlag i forhold til lærerprofesjonen. Det kritisk – hermeneutiske perspektivet som ble antydnet i forhold til vårt hovedfagsprosjekt i kapittel en må nødvendigvis gjøres gjeldende i forhold til selve strategien for å forske i læreryrket. Planene blir å oppfatte som felles organ for subjektivt pregede samarbeidsprosesser. Observasjon blir langt på vei en felles aktivitet som blir utført både av ledere og deltakere i prosjektet. Logger blir å anse som systematisk nedtegnelse av subjektive intensjoner, observasjoner, opplevelser, refleksjoner, osv. Samtaler og ”intervjuer” må i denne strategien forstås som et aktivt møte mellom ulike livsanskuelser, hvor hensikten er å påvirke og endre felles lærings- og utviklingsprosesser, i en prosess hvor man lærer av hverandre gjennom felles refleksjon over erfaring. Alt dette står i motsetning til tradisjonelle krav om objektivitet, nøytralitet og distanse i innsamling av data. Winters prinsipper for innsamling og tolkning av data som ble omtalt i kapittel en har vært benyttet i mange forskningsarbeider, og disse bygger på et kritisk hermeneutisk kunnskapsbegrep (Winter 1989). Det er imidlertid et stort behov for å klargjøre kunnskapsfilosofisk grunnlag i pedagogisk aksjonsforskning som praksisbasert forskning i læreryrket, ikke minst med henblikk på å videreutvikle et relevant grunnlag for forskningsmetodologien. Det forskningsmetodologiske fundamentet henger nødvendigvis nøye sammen med det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i læreres praktiske yrkeskunnskap.

Hva slags lærerkunnskap er utviklet på grunnlag av forskningsstrategien? Diskusjon av prosjekter basert på strategien

Det er utviklet kunnskap om sentrale læreroppgaver gjennom denne formen for praksisbasert forskning i læreryrket, noe prosjektene i kapittel tre gir eksempler på. Kunnskap som er utviklet bærer naturlig nok preg av at målgruppa for dette studiet primære er lærere med yrkesopplæring som sitt arbeidsfelt. Selv om de ulike forskningsarbeidene fokuserer på ulike profesjonsoppgaver fra ulikt perspektiv, så er det naturligvis en helhet i lærerens arbeid som innebærer at det er en nær indre sammenheng mellom de ulike arbeidsoppgavene. Denne helheten er relatert til det didaktiske perspektivet.

Læreplananalyse og -kritikk, læremiddelutvikling og erfaringslæring

Det er f.eks. utviklet interessant kunnskap om læreplanarbeid relatert til yrkesutdanning. Oppgaven om læreplananalyse og læremiddelutvikling i elektrofag bidrar med viktige kritiske perspektiver på yrkesopplæring, som også kan tillegges mer prinsipiell betydning. Den er så langt jeg har sett det første forskningsarbeidet som eksplisitt tar til orde for praksis- og funksjonsbaserte læreplaner i yrkes- og profesjonsutdanning, og systematisk viser eksempler på hvordan dette kan gjennomføres. Kjernen i prinsippet handler om å strukturere læreplaner i yrkesopplæring ut fra yrkesfunksjoner og arbeidsoppgaver snarere enn ut fra tradisjonelle vitenskapsdisipliner eller skolefag, og innebærer en grunnleggende kritikk av læreplanene i Reform -94. Dette perspektivet er tillagt stor betydning i boka "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere" hvor vi forsøkte å legge et grunnlag for ny læreplanteori i yrkes- og profesjonsutdanning. (Hiim og Hippe 2001). Det hadde også stor betydning for meg som leder for rammeplanutvalget i pedagogikk i 1998, hvor vi forsøkte å utvikle en funksjonsbasert plan (UFD: Rammeplan for PPU, pedagogikk, 1998). Den såkalte yrkesrettingen av rammeplanen for lærerutdanning i 2003 kan også forstås i lys av prinsippet om funksjonsbaserte planer (UFD: Rammeplan for lærerutdanning, 2003).

Fosbæk kommer fram til dette prinsippet gjennom systematisk refleksjon over sin årelange praksis som elektriker, elektrolærer, lærebokforfatter og læreplanutvikler, en refleksjon som blir gjennomført og kommer til uttrykk i tilknytning til utvikling av et nytt læremiddel i elektrofag. Noe av bakgrunnen for at denne hovedoppgaven er tatt med her er bl.a. at den etter min oppfatning får fram noe av bakgrunnen for det sentrale prinsippet om funksjonsbaserte planer, som også er av betydelig interesse i forhold til planer for lærerutdanning og for utdanning generelt. Det betyr selvsagt ikke at resultater fra Fosbæks prosjekt uten videre kan "overføres" til andre typer utdanning – det er forskjell på å utdanne folk til tekniske og til sosialhumanistiske oppgaver, f.eks. Det er imidlertid å håpe at hovedprinsippet om funksjonsbaserte planer får betydning i utvikling av nye læreplaner i yrkesutdanning framover, med tanke på å oppnå større relevans for elevene. Kanskje også læreplaner for grunnskolen med fordel kunne gjøres mer oppgave- erfarings- og praksisbaserte.

Ingen av de andre forskningsprosjektene i kapittel tre går like grundig til verks når det gjelder læreplananalyse som Fosbæk, siden dette ikke har vært et hovedfokus i deres arbeid. Alle forholder seg imidlertid kritisk til læreplaner og andre grunnleggende retningslinjer som en viktig ramme for sine prosjekter. Dett er i seg selv et sentralt aspekt ved pedagogisk aksjonsforskning. Læreplanen er uttrykk for samfunnets oppdrag og lærerens mandat, og utgjør en grunnleggende ramme for skolens og lærerens virksomhet. Det er en nødvendig del av lærerens arbeid både å tolke, bidra til å implementere og kritisere læreplanen. Både Gjøtterud (1997) og Gran (2000) kritiserer i tilknytning til sine aksjonsforskningsprosjekter læreplanene i henholdsvis utdanning av barne- og undomsarbeidere og grunnkurs formgivning for ikke å ha tilstrekkelig relevante målformuleringer, og for å overfokusere på teoretisk

kunnskap i en form for teknologisk mål – middel – pedagogikk. Melby (2003) ser at dette også er et problem i læreplanen for samfunnsfag, og mener i likhet med Gjøtterud og Gran at det er en motsetning mellom et utvidet kunnskapssyn i den generelle delen av læreplanen og et snevrere, mer instrumentelt kunnskapssyn i den faglige delen. Denne kritikken peker mot et behov for endring i læreplanene som i større grad ivaretar erfaringsbaserte læreprosesser.

Den form for kritikk og kunnskap om læreplaner som kommer til uttrykk hos Fosbæk og dels Gjøtterud og Gran, kunne antakelig bare vært utviklet av praktiserende lærere. Kunnskapen framkommer som vi ser gjennom møter mellom eksisterende planer og prinsipper og arbeidet som lærer. Det er imidlertid behov for å klargjøre det kunnskapsfilosofiske grunnlaget for praksisbaserte planer og erfaringsbaserte læreprosesser, og sammenhengen mellom dette og det metodologiske grunnlaget i lærerforskning.

Oppløvelsesbasert undervisning og variert bruk av læremidler

Også i forhold til andre arbeidsoppgaver er det utviklet interessant didaktisk kunnskap som har betydning for andre lærere. Tilrettelegging av oppløvelsesbaserte læreprosesser gjennom bruk av varierte læremidler er et eksempel. Melby (2003) framhever i sitt prosjekt om undervisning i samfunnsfag at hun som lærer oppfattet eksisterende litteratur på feltet som svært generell og lite praktisk nyttig. Det var svært vanskelig å finne litteratur om konkrete eksempler på samfunnsfagundervisning. Dett er et generelt problem innen fagdidaktikk, og kan ha sammenheng med at det har vært en viss motvilje mot å utvikle instrumentell, prosedyrepreget ”metodikk”, som det tidligere fantes noen eksempler på innen en del fagfelt. Konkrete, kvalitative eksempler trenger imidlertid ikke å representere instrumentell kunnskap, og kan innebære snarere det motsatte (Flyvbjerg 1993, Stenhouse 1975).

Ut fra Melbys erfaring var et betydelig problem i samfunnsfagundervisningen at elevene oppfattet innholdet som kjedelig og lite relevant for deres eget liv. Faget framsto som oppløvelsesfattig med få muligheter for å gjøre levende, relevante erfaringer. Sagt på en annen måte – fagbegrepene savnet innhold for elevene, og ble derfor oppfattet som tørt pugg. Her ser vi et interessant fellestrekk med Fosbæks prosjekt, som også går igjen i andre prosjekter som er referert i kapittel tre, bl.a. hos Gjøtterud. Også Fosbæk er opptatt av læremidlet som en mulighet for å tilrettelegge relevante opplevelse og erfaringer for elevene. Han understreker at relevant praktisk erfaring er helt nødvendig både for at elevene skal oppfatte undervisningen som meningsfylt og for at de skal utvikle funksjonell kunnskap. Muligheter for slik erfaring er den grunnleggende hensikten med koblingsmodellen og læreboka han utvikler. Tilsvarende er også Gjøtterud opptatt av at elevene skal ha muligheter for å gjøre og bruke relevante erfaringer gjennom ulike former for situasjonsbeskrivelser, rollespill, PBL- oppgaver, hendelser og eksempler fra deres eget liv og utplassering i praksis. Hensikten er som hos Fosbæk og Melby todelt – å utvikle funksjonelle, praktisk – teoretiske begreper og kompetanse, og at elevene opplever læreprosessen som meningsfylt. I prosjektet om elevmedvirkning i vurdering velger elevene bl.a. å gjøre prosjekter relatert til besøk og utplassering på arbeidsplasser de er interessert i. De gir i følge Gran klart uttrykk for et behov for å gjøre relevante praktiske erfaringer.

I Melbys prosjekt er hensikten mye av den samme, knyttet til samfunnsfagundervisning og variert bruk av kilder eller læremidler. Melby ønsker som vi har sett å gi elevene muligheter for følelsesmessig og intellektuelt engasjerende felles opplevelser knyttet til begreper om sosialisering, kriminalitet og kulturforståelse. Med dette for øyet utvikler hun i tett samarbeid med elevene et undervisningsopplegg der bruk av film, historier, dikt, rollespill, fantasireiser, ta standpunkt – oppgaver, diskusjoner osv. spiller en hovedrolle. Melby understreker at

elevenes erfaringer må relateres til strukturerende diskusjoner og oppgaver, samt etterlesninger fra læreren, dersom de skal bidra til systematisk begrepsutvikling. Det må legges til rette for systematisk kombinasjon av praktisk erfaring og teoretisk begrepsmessig forståelse. Elevene må i mange ulike situasjoner som de kan identifisere seg med få anledning til både å erfare, diskutere og problematisere begreper som ”normer”, ”kjønnsroller”, osv. I ”lærerressursen” hun har utviklet for andre lærere på bakgrunn av forskningsrapporten gir hun detaljerte eksempler og beskrivelser av opplegget, samtidig som hun relaterer det til en pedagogisk ”plattform” av bl.a. konstruktivisme og konfluent pedagogikk (Melby 2003).

En kjerne både i Melbys, Gjøtteruds og Fosbæks prosjekter er at elevene trenger relevante opplevelser, erfaringer og eksempler som grunnlag for å utvikle både begreper og personlig engasjement. Bruk av varierte læremidler og undervisningsopplegg kan bidra til dette, men må som det kommer fram i disse prosjektene ha forankring i en mer grunnleggende forståelse av læreprosessen hos den enkelte lærer. Mange av prosjektene som er gjennomført ut fra strategien diskuterer det kunnskapsteoretiske grunnlaget for erfaringsbasert læring i lys av begreper som taus kunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap. Dette grunnlaget kan imidlertid med fordel utdypes videre, med henblikk på å styrke tilrettelegging av erfaringslæring.

Erfaringslæring, PBL og utplassering i praksis

Problembasert læring er i de seinere årene nærmest blitt oppfattet som et utdanningskonsept på mange utdanningsinstitusjoner, særlig i profesjonsutdanning. I grunnskole og videregående skole har prosjektarbeid vært mer i fokus, selv om PBL er kommet inn også her.

Hovedhensikter med PBL som er blitt framhevet er større elevaktivitet, større selvstendighet i læreprosessen, mer elevsamarbeid og kanskje først og fremst økt relevans i utdannings- og undervisningsinnholdet. I prosjektene som er omtalt i kapittel tre er det bare Gjøtterud som fokuserer direkte på PBL som utgangspunkt for å tilrettelegge elevenes læring. En av hennes viktigste oppdagelser i prosjektet er at PBL må ta utgangspunkt i reelle praksiserfaringer og relevante livserfaringer hos elevene. Skriftlige situasjonsbeskrivelser og oppgaver angår ikke elevene på samme måte, fordi de delvis mangler reelle opplevelser angående det oppgavene handler om. Elevene har ikke opplevd ansvar for syke barn, påkledning eller samlingsstunder, som situasjonsbeskrivelsene kan fortelle om. De trenger å oppleve slike situasjoner i tilknytning til sine arbeidsoppgaver som framtidige barne – og ungdomsarbeidere. Gjøtterud beskriver hvordan denne erfaringen ble et vendepunkt i hennes arbeid med PBL, og hvordan dette preget det videre samarbeidet mellom lærer og elever.

Jeg mener denne beskrivelsen representerer viktig kunnskap for andre lærere. Gjøtteruds oppgave er da også blitt aktivt brukt av seinere studenter \ lærere med interesse for dette feltet, som har relatert PBL til systematisk utplassering i arbeidslivet (Eklund 2005). Gjøtteruds perspektiv er knyttet til hensikten om å utvikle begynnende funksjonell yrkeskunnskap. Hun mener dette forutsetter relevant erfaring i realistiske yrkessituasjoner, og begrunner dette ut fra en analyse av yrkeskunnskapens flerdimensjonalitet. Det er imidlertid interessant å merke seg liknende perspektiver i Melbys prosjekt om variert bruk av læremidler. Problemer med manglende relevans i utdanningen knyttet til mangel på muligheter for realistisk erfaring og praksis er særlig blitt diskutert i tilknytning til yrkes- og profesjonsutdanning, i de seinere år også i lærerutdanningen. Kanskje det samme problemet gjør seg gjeldende i elevenes grunnleggende allmennutdanning, om enn i en litt annen form. Utfordringen til læreplanutviklere og lærere blir i så fall å klargjøre hva som er relevant erfaring på ulike felt og hvordan det kan tilrettelegges. Dette må bygge på en forståelse av hva erfaringslæring fundamentalt sett innebærer.

Demokratisk elev- eller deltakermedvirkning og vurdering

Elevmedvirkning er som jeg har vært inne på uløselig knyttet til strategien for pedagogisk aksjonsforskning, hvor dette mer konkret blir relatert til samarbeid om å definere et område for utvikling og endring. Man utarbeider en grovplan og delplaner som blir relatert til individuell og felles refleksjon, uttrykt i logger og medarbeider- eller elevsamtaler. Dette har sammenheng med at undervisning eller læringsledelse og læring blir betraktet som grunnleggende sett samarbeidende prosesser, preget av et fellesskap av individer med ulike interesser og behov (Stenhouse 1975). Aktiv medvirkning fra elever og \ eller andre deltakere er derfor et aspekt ved alle de prosjektene i kapittel tre som faller inn under definisjonen av aksjonsforskning, dvs. alle så nær som Fosbæks prosjekt. Alle prosjektene fokuserer i større eller mindre grad på samarbeid og felles refleksjon og vurdering i utviklingsprosessen, siden dette er også relatert til selve forskningsdesignet og datainnsamlingen. Dette innebærer at vi i alle prosjektene får vite en del om hvordan medvirkning og prosessvurdering foregår, og hvordan det preger utviklingsprosessen.

F.eks. i Gjøtteruds prosjekt om PBL var elevene aktivt med på å utarbeide delplaner. Ut fra disse reflekterte lærer og elever systematisk over undervisningsopplegget og elevenes læring. Gjøtterud gir mange eksempler på elevuttalelser hvor elevene vurderer ulike sider ved PBL og sin egen utvikling av yrkeskunnskap. Det er imidlertid interessant at enkelte av elevene i en periode av prosjektet gir uttrykk for at de ville foretrekke at læreren bestemte og styrte læringsprosessen. Dette er langt fra noe uvanlig problem. Både verdier og praksis knyttet til demokrati og samarbeid handler i seg selv om en bevisstgjørings- og læringsprosess både for elever og lærere. Også i vårt eget samarbeid med deltakerne i hovedfagsprosjektet erfarte vi ulike verdier, og behov for klar struktur og ledelse i prosessen. I Melbys prosjekt om opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag ble det etablert faste elevgrupper med gruppeledere som systematisk skulle vurdere og uttale seg om opplegget og delta i den løpende planleggingsprosessen.

I prosjektet om skoleutvikling, kollegaveiledning og tilrettelegging for jenter som velger mannsdominert yrkesutdanning ble det lagt vekt på at lærerne som deltok i kollegaveiledningen og i skoleutviklingsprosjektet skulle ha stor innflytelse på hva som foregikk i veiledningen. De skulle dessuten ha rett til å komme med konkrete endringsforslag både til den lokale og til den fylkeskommunale skoleledelsen. Hensikten med dette var å oppnå muligheter for endring på flere nivåer i systemet, og ikke legge ensidig ansvar på den enkelte lærer. Jeg mener at en slik klargjøring av ansvarsområder i forbindelse med aksjonsforskningsprosjekter er svært vesentlig. Dersom endringer på ett organisasjonsnivå ikke følges opp med imøtekommenhet for nødvendige endringer ellers i systemet, kan deltakerne fort miste motet og føle at de ikke blir tatt på alvor. Det ble forøvrig ikke lagt opp til at lærere som deltok skulle være aktive i selve skrivingen av planer og logger – de påvirket i stedet innholdet i disse gjennom sine synspunkter og muntlige tilbakemeldinger. Begrunnelsen var at ytterligere krav ville innebære for mye merarbeid for deltakerne i denne konkrete situasjonen. Slike forhold må tilpasses i hvert enkelt tilfelle. Hovedpoenget i forhold til aksjonsforskning er at det foregår aktiv, systematisk medvirkning og tilbakemelding fra ulike deltakere, og at denne prosessen blir tilstrekkelig dokumentert. I prosjektet om å utvikle en nettverksorganisasjon skole \ arbeidsliv var et prinsipp om medvirkning som skulle kunne ut i selvstendig drift og deltakerstyring en bærebjelke. Jeg skal komme tilbake til dette i neste hovedavsnitt som omhandler didaktikk og organisasjonsutvikling.

Medvirkning er som vi ser i disse eksemplene nært knyttet til prosessvurdering, dvs. at elever, kolleger eller andre deltakere systematisk påvirker utviklings- undervisnings- og

læringsprosessen gjennom sine uttalelser og tilbakemeldinger. Dette blir også relatert til forhold som gjelder produktvurdering og mer formell vurdering. Både Gjøtterud og Melby understreker at det bør være en sammenheng mellom prinsipper for utviklings- og læringsprosessen og eventuell formell produktvurdering av hva man har lært. Hvis f.eks. opplevelseslæring, praksisbasert læring og medvirkning skal prege læreprosessen, så bør slike prinsipper også prege og konkretiseres i forhold til eventuell formell produktvurdering.

Gran (2000) fokuserer direkte på elevmedvirkning og vurdering i sitt prosjekt, også relatert til produktvurdering. Her blir det lagt stor vekt på at elevene skal lære å vurdere sitt eget og medelevers arbeid i forhold til målene i læreplanen og relevante faglige krav. Dette anses som et viktig ledd i selvstendigjøring og profesjonalisering av elevene. Det blir lagt stor vekt på bevisstgjøring i forhold til faglige mål og vurderingskriterier. En slik bevisstgjøring foregår i et spenningsfelt mellom gitte faglige rammer og mål, og elevenes egne tolkninger, presiseringer og valg i forhold til disse rammene. Dersom målene og rammene hadde vært absolutt gitt ville det ikke være rom for personlige valg, innflytelse på hva man skulle arbeide med og muligheter for å påvirke vurderingskriteriene. Svært presise vurderingskriterier står med andre ord dels i motsetning til et prinsipp om medvirkning. Mange elever og lærere gir uttrykk for at dette kanskje representerer det største problemet i forhold til aktiv medvirkning og tilpasning til den enkeltes forutsetninger. Problemet kommer også til syne og blir diskutert i Grans prosjekt. Gran understreker at behovet for individuell tolkning og felles diskusjon av vurderingskriterier innenfor gitte, men tilstrekkelig vide rammer kanskje er spesielt viktig når det gjelder utdanning i kreative og estetiske fag. Videre er det spesielt vesentlig i brede yrkesfaglige grunnutdanninger hvor innhold og arbeidsoppgaver må differensieres i forhold til elevenes interesser og ønsker om videre yrkesvalg. Gran viser i sitt prosjekt eksempel på hvordan de prinsippene som her er antydnet helt konkret kan ivaretas, relatert til grunnkurs formgiving.

Spørsmål om medvirkning i lærings- og utviklingsprosesser er uløselig knyttet til grunnleggende spørsmål om kunnskaps- og læringsbegrepet. Mange potensielt motsetningsfylte forhold relatert til strategien omfatter spørsmål om medvirkning, makt og hva gyldig kunnskap er. Det vil for eksempel være en motsetning mellom en instrumentell oppfatning av kunnskap konkretisert i styrende læreplaner og vurderingsordninger, og demokratisk elevmedvirkning. Gitte utdanningsstrukturer og tradisjonelle normer for lærervirksomhet vil utgjøre vesentlige maktfaktorer i forhold til utvikling og endring. Også overfor slike spørsmål er det behov for kunnskapsfilosofisk klargjøring av læreres yrkeskunnskap.

Didaktikk, organisasjonsutvikling og systemendring

I alle aksjonsforskningsprosjektene framstår læreren som en leder av utviklings- og læringsprosesser. Samarbeidspartnere er oftest elever eller lærerkolleger, men også andre samarbeidspartnere kan være med i bildet, slik som f.eks. i Børkes prosjekt (Børke 2001). I dette prosjektet er didaktikk, organisasjonsutvikling og pedagogisk aksjonsforskning nøye sammenvevd. Samtidig er de som deltar i prosessen altså ikke elever, men ansatte i fylkeskommunen, ledere for omsorgsarbeid i kommunene, fagforeningsledere, skoleledere, lærere, medlemmer i fagprøvenemder, lærlinger osv. Felles for alle er at de har en tilknytning til utdanning av omsorgsarbeidere. Noe av det samme didaktiske perspektivet på ledelse og organisasjonsutvikling er å finne i Møller og Vagles prosjekt om kollegaveiledning og skoleutvikling. Jeg skal se litt nærmere på dette, særlig relatert til prosjektet om å utvikle nettverk skole \ arbeidsliv.

I dette prosjektet er lederoppgaver og organisasjonsutvikling knyttet til et uttalt didaktisk perspektiv eller et læringsperspektiv. Dette blir igjen relatert til et hovedprinsipp om aktiv medvirkning og etter hvert deltakerstyring. I starten er det en liten prosjektgruppe underlagt fylkesskolesjefen som først og fremst arbeider med å kartlegge ønsker og behov hos ulike aktører innen fylkeskommunen i forhold til å utvikle nettverk skole \ arbeidsliv i utdanning av omsorgsarbeidere. Denne lille prosjektgruppa planlegger, reflekterer over og vurderer systematisk sitt eget arbeid, og strukturerer denne prosessen ut fra didaktiske kategorier. Hensikten er felles bevisstgjøring av arbeids- og læringsprosesser gjennom å diskutere den enkeltes visjoner og mål for arbeidet og læringen, rammer, den enkeltes læreforutsetninger, innhold og arbeidsmåter i prosjektet. Hovedmålet er å vinne erfaring med hvordan et nettverk på dette feltet kan utvikles og holdes i gang. Gruppa blir enig om å gjennomføre en systematisk analyse av hvem som vil være aktuelle deltakere i et nettverk, og gradvis involvere aktuelle deltakere gjennom klarlegging av deres visjoner, ønsker om arbeidsoppgaver for nettverket og arbeidskapasitet.

Vi ser at det at det her blir lagt stor vekt på forankring av prosjektet. Prosjektet står og faller på interesse og engasjement hos potensielle deltakere. Videre er det deltakerne som skal avgjøre hvilke konkrete oppgaver man skal prioritere, ut fra sine profesjonelle vurderinger. Denne forankringsprosessen, som innebærer at deltakerne er med på å definere behovene for prosjektet som grunnlag for at det i det hele tatt kommer i gang, er sterkere fokusert her enn i flere av de andre prosjektene. Et hovedanliggende er å utvikle en fleksibel, demokratisk organisasjon, hvor arbeid og endring gjøres med grunnlag i deltakernes behov. Men også f.eks. Møller og Vagle legger stor vekt på at det er lærerne selv som har fått anledning til å foreslå å etablere en veiledningsgruppe i prosjektet om kollegaveiledning, skoleutvikling og jenter som minoritet. På grunnlag av kartleggings- og forankringsprosessen blir det i nettverksprosjektet etablert arbeidsutvalg som i fortsettelsen skal arbeide videre med de prioriterte oppgavene, først i samarbeid med prosjektgruppa hos fylkesskolesjefen, deretter gradvis på egen hånd, men med formelt mandat. Også deltakerne i disse utvalgene lærer å planlegge, analysere og reflektere over sitt arbeid og læring ut fra didaktiske kategorier. Hensikten er felles bevisstgjøring på læring gjennom arbeid. Videre er hensikten å utvikle en reflekterende, lærende organisasjon der arbeid og læring foregår i et forpliktende, fleksibelt samarbeid mellom deltakere med ulike læreforutsetninger, kompetanse og perspektiver som kan bidra til fellesskapet.

Når det blir lagt så stor vekt på å legge til rette for medbestemmelse, felles refleksjon og læring er det fordi en levende, kreativ utviklingsprosess preget av ulike deltakeres behov og kompetanse ikke kan forutsis på forhånd. Man kunne f.eks. ikke på forhånd vite om det virkelig var behov for et nettverk, hva som eksisterte fra før, hva slags arbeidsoppgaver det ville være mest fornuftig å arbeide med eller hvordan disse kunne variere over tid. Dette var det de potensielle deltakerne selv som var eksperter på. Denne ekspertisen kunne bare utnyttes og komme til uttrykk gjennom bidrag fra den enkelte og felles refleksjon. Børke tolker sin oppgave som leder som å legge til rette for at relevante bidrag kommer fram, at det blir reflektert systematisk over de ulike bidragene, og at det på grunnlag av dette blir tatt konkrete og gjennomførbare beslutninger om videre arbeid og framdrift. Systematisk dokumentasjon i form av skriftlige planer og refleksjonsnotater eller logger kan være viktige bidrag for å gjøre gode beslutninger. Han oppfatter seg selv som leder snarere i forhold til læring og samarbeid enn i forhold til det konkrete faglige innholdet i prosjektet, og mener dette er viktig for å ivareta og utnytte de ulike deltakernes profesjonalitet. Det er seinere utviklet flere nettverk på andre fagfelt i samme fylkedkommune ut fra disse prinsippene.

Didaktiske kategorier og analyser relatert til prinsipper om felles refleksjon og medvirkning kan som vi ser i dette prosjektet være svært relevant i forhold til ledelse og organisasjonsutvikling, når perspektivet er en lærende organisasjon. Vi ser også at det kan være en nær sammenheng mellom å utvikle en lærende organisasjon og pedagogisk aksjonsforskning. Denne sammenhengen trer fram på en litt annen måte i dette prosjektet siden det ikke foregår i en skolekontekst. Prinsippene om bruk av didaktiske kategorier i en individuell og felles refleksjons- og utviklingsprosess som blir dokumentert underveis er imidlertid ikke så forskjellig fra de andre aksjonsforskningsprosjektene, noe vi ser eksempler på i kapittel tre. Når organisasjonsutvikling ses som en læreprosess, kan lederen av slike prosesser betraktes som en pedagog eller lærer. Ulike begreper om kunnskap og læring vil gi ulike perspektiver på lærende organisasjoner (Morgan 1997). Et rasjonalistisk eller instrumentelt læringsbegrep vil gi andre perspektiver enn en kritisk, hermeneutisk innfallsvinkel, som blir vektlagt i vår strategi. Det er imidlertid behov for å utdype dette kunnskapsfilosofiske grunnlaget, ikke minst for å klargjøre perspektiver på makt og systemendring.

Å ivareta skolens verdier om likestilling. Etikk, organisasjonsutvikling og systemendring

Prosjektet om kollegaveiledning og skoleutvikling for å ivareta jenter som minoritet i mannsdominert utdanning har også interessante perspektiver på organisasjonsutvikling og pedagogisk ledelse (Møller 2000, Møller og Vagle 2003, Vagle 2003). Prosjektet har utspring i grunnleggende verdier om likestilling i skolens formålsbestemmelser og læreplanen. Møller og Vagle er opptatt av å finne en tilnærming som er handlingsrettet og konkret løsningsorientert i forhold til å likestille jenter og gutter i tradisjonell gutteutdanning. Grunnprinsippet i deres tilnærming handler for det første om å endre jenters minoritetssituasjon gjennom å samle dem i større grupper, fine eldre rollemodeller, osv. Videre ser de at klassestyrere gjennom sin lederfunksjon overfor elevene kanskje vil være den viktigste premissleverandøren i skoleorganisasjonen. Opprettelsen av en kollegaveiledningsgruppe for klassestyrere blir dermed et av hovedtiltakene for å oppnå utvikling i skolen på dette feltet. En viktig hensikt er å bevisstgjøre klassestyrerne på jentenes minoritetssituasjon og på undertrykkelsesmekanismer som kan forekomme, gjennom felles refleksjon over konkrete situasjoner i skolemiljøet. Dette knyttes videre opp mot veiledningsgruppas muligheter for å foreslå konkrete endringer i skolesituasjonen. Parallelt med dette ble det organisert ”jentegrupper” for jenter på skolen, men dette er noe mindre i fokus i forskningsprosjektet.

Likestilling dreier seg grunnleggende sett om etiske verdispørsmål. Dette prosjektet er et eksempel på hvordan slike spørsmål kan relateres til kollektiv refleksjon, bevisstgjøring, konkrete tiltak og endring i skoleorganisasjonen. Fordelen med en slik tilnærming er at tiltak og forslag til endringer kommer innenfra, med basis i lærernes (og elevenes) egen erfaring og forståelse. Dette er et hovedpoeng i organisasjonsutvikling slik jeg ser det, og nært forbundet med pedagogisk aksjonsforskning. Etiske og normative aspekter i læreres yrkeskunnskap trenger kunnskapsfilosofisk klargjøring relatert til forsknings- og utviklingsarbeid, med fokus på spørsmål som gjelder makt og demokrati.

Sammenheng mellom de ulike læreroppgavene, og helhetlig yrkeskunnskap

I rammeplanen for lærerutdanning fra 2003 er lærerens yrkeskunnskap strukturert omkring fem kompetanseområder: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, utviklingskompetanse og etisk kompetanse. Forskningsarbeider som er utført med utgangspunkt i strategien har hovedfokus på ulike sider ved disse kompetanseområdene, slik vi har sett eksempler på. Alle prosjektene omhandler likevel flere kompetanseområder

samtidig. Alle har et overordnet didaktisk perspektiv, og omhandler didaktisk kompetanse. Dette har sammenheng med at lærerens overordnede oppgave er å legge til rette læreprosesser, ut fra kvalifisert analyse av sitt mandat. Analyse av læreplaner blir gjennomført i alle prosjektene, men er i større eller mindre grad i fokus. Det didaktiske perspektivet er imidlertid knyttet til en vid definisjon av didaktikk. Alle omhandler og gir eksempler på lærerens utviklingsoppgaver og utviklingskompetanse. Dette har selvsagt sammenheng med at det er snakk om aksjonsforskningsprosjekter hvor målet er dokumentert endring. I mange av prosjektene er faglige og fagdidaktiske eller yrkesdidaktiske perspektiver i sentrum. Vi ser eksempler på dette i Fosbæks og Melbys hovedoppgaver om henholdsvis fagplan og læremiddel i elektrofag og samfunnsfagdidaktikk. I andre prosjekter er det mer generelle didaktiske oppgaver og kompetanse som blir vektlagt, slik som for eksempel i Gjøtteruds prosjekt om PBL eller Grans prosjekt om elevmedvirkning i vurdering. I en del prosjekter blir sosial kompetanse relatert til pedagogisk ledelse og organisasjonsutvikling fokusert, slik som for eksempel i Børkes prosjekt om utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv og dels i prosjektet om likestilling og skoleutvikling. Vagle og Møllers likestillingsprosjekt er imidlertid kanskje i første rekke et eksempel relatert til lærerens etiske oppgaver og kompetanse for å ivareta skolens grunnleggende verdier.

I pedagogisk aksjonsforskning \ praksisbasert forskning av denne typen framstår med andre ord lærerens kompetanse som en helhet. Selv om ulike aspekter ved denne helheten kan være i fokus, er det umulig å se helt bort fra de andre aspektene. Fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, etisk kompetanse og utviklingskompetanse representerer arbeidsområder som griper sterkt inn i hverandre. I strategien for å forske i læreryrket inngår alle disse kompetansene i et utvidet kompetansebegrep, hvor læring gjennom erfaring, refleksjon over praksis og demokratisk medbestemmelse i arbeids- og læringsprosesser er sentralt. I de seinere årene har det vært tendenser til å erstatte kunnskapsbegrepet med kompetansebegrepet. Det siste blir ansett for å være mer ”praktisk”, samtidig med at det ofte blir tolket i en teknologisk retning, gjerne knyttet til instrumentell målstyring (Elliott 1998). Også dette peker mot nødvendigheten av nye undersøkelser av kunnskaps- og kompetansebegrepet.

Hva er det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i strategien for å forske i læreryrket?

Læring som demokratisk samarbeid, og et kritisk sosialt perspektiv på læreres arbeid

Det kunnskapsfilosofiske grunnlaget er antydnet allerede i omtalen av lærerutdanningsstrategien som strategien for forskerutdanning og forskning i læreryrket bygger på (Hiim og Hippe 1991). Utgangspunktet er kritikk av en tradisjonell teknologisk orientert tilnærming til lærerutdanning og forskning relatert til læreryrket. Læreryrket kan ikke læres som teori **for** praksis, det kan ikke utøves som iverksettelse av teoribaserte prosedyrer. Selve lærervirksomheten og lærerens arbeid har som utgangspunkt at det foregår i samarbeid med andre subjekter, som har sine interesser og intensjoner for læreprosessen. Dialog og medvirkning er derfor en del av læringens vesen. Dette er ikke forenlig med teknologisk, teoribasert styring. Dette peker mot en kritisk hermeneutisk forståelse av kunnskap og læring som et nødvendig utgangspunkt for lærerens yrkeskunnskap. Forskning i læreryrket må da nødvendigvis ha det samme utgangspunktet. Definisjonen av aksjonsforskning som er nevnt foran har et kritisk hermeneutisk grunnlag. I alle aksjonsforskningsprosjektene er dialog og felles demokratisk medvirkning i læreprosessen et grunnleggende prinsipp, som på ulike måter blir konkretisert. Det er imidlertid behov for å videreutvikle et sosialt perspektiv på lærerens arbeid i strategien for å forske i læreryrket.

Spørsmål om makt og demokrati, knyttet til tradisjonelle tolkninger av kunnskap og læring, kan utdypes. Dette peker igjen mot behovet for å utdype strategien i forhold til et kritisk epistemologisk grunnlag, noe det blir lagt vekt på i tilknytning til de påfølgende undersøkelsene av lærerkunnskapens epistemologiske fundament.

Refleksjon over praksis som grunnlag for kunnskapsutvikling, relatert til praksisfilosofi

Et annet hovedaspekt som også kommer til syne alt i lærerutdanningsstrategien handler om refleksjon over lærerens arbeid som et nødvendig grunnlag for profesjonell læring og utvikling. I forskningsstrategien blir dette utvidet til å omfatte systematisk dokumentasjon av profesjonelle utviklingsprosesser. Dokumentasjonen har ikke til hensikt å presentere eller vise effektiviteten av prosedyrer for utøvelse av læreroppgaver. Hensikten er å utvikle relevant forståelse og relevante begreper om lærerens ulike oppgaver, og å fylle disse og eksisterende begreper med innhold. Jeg vil påstå at grunnlaget for lærerens yrkesbegreper nødvendigvis må være lærerens arbeid slik dette blir utført i samarbeid med elever og andre. Denne påstanden er basert på en oppfatning av at alle profesjonelle begreper må utvikles ut fra relevant erfaring og handling (Hiim og Hippe 2001). Begreper om lærerens virksomhet må utvikles og læres ut fra denne virksomheten. Begreper utviklet med grunnlag i helt andre virksomheter kan ikke uten videre "overføres" til lærerarbeid.

Profesjonelle begreper består som andre begreper av en kompleks helhet av ulike former for sansemessig erfaring, følelsesmessige opplevelser, intellektuell forståelse og språklige uttrykk. Det språklige uttrykket representerer bare ett aspekt eller en del av kunnskapen. Andre former for kunnskapsuttrykk kan være ulike former for praktisk handling. Det betyr at det bare er en del av den profesjonelle kunnskapen som kan komme til uttrykk gjennom skriftlig dokumentasjon.

I alle prosjektene som er utført med basis i forskningsstrategien er refleksjon over lærerens arbeid et grunnleggende prinsipp som blir konkretisert på ulike måter og gir ulike resultater. Jeg mener prosjektene gir uttrykk for sentral lærerkunnskap, men samtidig er det viktig å poengtere at det bare er noen dimensjoner ved profesjonell kunnskap som kan uttrykkes språklig. Muligheten for å lære av andres erfaring gjennom språklig formidling er viktig og nødvendig, men kan også overvurderes. Eksempler fra pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter kan utgjøre viktig innhold i utdanning av lærere, men systematisk refleksjon over den enkelte lærerstudent eller lærers egne erfaringer og egen praksis vil nødvendigvis være en helt vesentlig kunnskapskilde.

I alle prosjektene kommer det også på ulike måter fram hvor viktig det er at deltakerne – elever, kolleger osv. – også gis anledning til å reflektere over sin erfaring i sin læreprosess. Dette peker mot et syn på læring hvor direkte opplevelser av fenomener og praktisk erfaring på områder man er interessert i, anses for å være helt grunnleggende. Vi ser med andre ord en nær sammenheng mellom den basale oppfatningen av lærerens egen lærings- kunnskapsutviklings- og forskningsprosess og elevenes \ deltakernes læreprosess. Dette peker mot en kunnskapsfilosofisk forståelse av læring og kunnskap med bakgrunn i praksisfilosofi.

Praksisfilosofi og kritisk filosofi som grunnlag i læreres profesjonskunnskap og forskning i læreryrket

Jeg mener det er viktig å klargjøre ytterligere det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i læreres yrkeskunnskap og i praksisbasert lærerforskning eller pedagogisk aksjonsforskning, med basis i erfaringer fra strategien. Dette er nødvendig for å oppnå en dypere forståelse av hva læreres yrkeskunnskap består i, hvordan den kan læres, og hvordan den kan videreutvikles og

dokumenteres gjennom forskning. Jeg vil understreke at det kunnskapsfilosofiske fundamentet i profesjonskunnskapen må ses i sammenheng med det kunnskapsfilosofiske grunnlaget for praksisbasert forskning eller pedagogisk aksjonsforskning. Innsikt i dette er nødvendig for å oppnå en dypere forståelse av relevant metodologi, forskningstilnæringer og metoder i forskning som har til hensikt å utvikle lærerkunnskap.

Jeg har antydnet praksisfilosofi og kritisk filosofi som viktige sider ved det kunnskapsfilosofiske fundamentet. Når det gjelder praksisfilosofi, mener jeg at Wittgenstein og Heidegger kan være av særlig interesse. Begge disse filosofene har vært trukket sterkt inn i debatten om praksiskunnskap de siste femten årene. Wittgensteins språkfilosofi har vært sentral for interessante analyser av praksiskunnskap gjennomført av bl.a. Janik (1996) og Molander (1997, 1993). Heideggers eksistensialfilosofi har bl.a. vært noe av grunnlaget for Dreyfus og Dreyfus' analyser av praksiskunnskap som forenklet kommer til uttrykk i deres modell over utvikling av profesjonell kompetanse og ekspertise (Dreyfus og Dreyfus 1986, H. Dreyfus 1991).

Når det gjelder kritisk filosofi, vil Habermas være av særlig stor betydning, og vil kunne bidra til å utdype samfunns- og systemperspektivet på lærerens arbeid, som kan gjøres mer eksplisitt i strategien. Mye av teorien både om pedagogisk aksjonsforskning og om aksjonsforskning mer generelt er påvirket av Habermas' filosofi (Reason og Bradbury 2002). Når det gjelder pedagogisk aksjonsforskning er dette særlig tydelig i Carr og Kemmis' tilnærming (Carr og Kemmis 1986, Kemmis 2002). Ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning og utvikling av lærerkunnskap legger imidlertid vekt på et utvidet kunnskapsbegrep med utspring i både praksisfilosofi og kritisk filosofi (Elliott 1991, 1998, McNiff et.al. 1996, McNiff 2002, McNiff og Whitehead 2006, Reason og Bradbury 2002, Stenhouse 1975).

Jeg vil i del to se nærmere på ulike innfallsvinkler til pedagogisk aksjonsforskning, og sette vår strategi inn i en aksjonsforskningsteoretisk sammenheng. Det blir fokusert på det grunnleggende kunnskaps- og vitenskapssynet i de ulike tilnærmingene.

Et hovedspørsmål som så blir stilt for arbeidet i del tre er: Hvordan kan vesentlige aspekter ved læreres yrkeskunnskap og forskning i læreryrket belyses ut fra praksisfilosofi og kritiske filosofi?

Det vil bli lagt hovedvekt på analyser relatert til Wittgensteins språkfilosofi, Heideggers eksistensialfilosofi og Habermas' teorier om rasjonalitet og kommunikasjon. Hensikten er å oppnå dypere innsikt i det epistemologiske grunnlaget i praksiskunnskap og i læreres yrkeskunnskap som en form for praksiskunnskap, og se vår strategi i forhold til dette.

Men først vil jeg altså se strategien for å forske i læreryrket i sammenheng med sentrale tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning og deres epistemologiske grunnlag.

DEL TO

Ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning \ lærerforskning, med fokus på britisk tradisjon

Kapittel fem. Ulike tradisjoner i pedagogisk aksjonsforskning

Forskning i læreryrket blir i engelskspråklige land i hovedsak betegnet som "educational action research". Det finnes mange til dels ganske ulike tilnæringer og tradisjoner. En essens er likevel at lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, i samarbeid med kolleger, elever og eventuelt universitets- og høgskoleforskere. Zeichner (2002) identifiserer fire ulike miljøer, som representerer dels ganske ulike tilnæringer. I USA var det en tradisjon som ble utviklet av Stephen Corey på 1950 – tallet, direkte på grunnlag av Kurt Lewins sosialpsykologiske arbeid. Fra 1960 – tallet ble det utviklet en tradisjon for lærerforskning i England, med grunnlag i Lawrence Stenhouse's og John Elliott's virksomhet på University of East Anglia. I Australia ble det fra 1980 – tallet utviklet en tradisjon for det som ble kalt deltakende aksjonsforskning (participative action research), som særlig var knyttet til Wilfred Carr, Stephen Kemmis og Robin McTaggart. Denne tradisjonen var mye påvirket av den engelske. I Nord - Amerika oppsto det en ny tradisjon fra 1980 – tallet som særlig ble utviklet av lærere, med støtte fra universitetsmiljøer. Zeichner framhever dessuten en økende tendens til at lærere på universiteter og høgskoler, spesielt de som er knyttet til lærerutdanning, systematisk undersøker og forsker i sin undervisningspraksis. Vår strategi er særlig påvirket av den britiske tilnærmingen, men har også fellestrekk med de andre tradisjonene. Jeg vil gi en kort oversikt over disse tilnærmingene, og påpeke en del sentrale ulikheter mellom dem. Deretter vil jeg gå mer i dybden på britisk og australsk lærerforskning, med fokus på John Elliotts og Carr og Kemmis' tilnærminger. Jeg vil også si en del om Peter Reasons innfallsvinkel til profesjonsbasert aksjonsforskning, relatert til læreryrket. Hensikten er å se lærerforskning og vår strategi i lys av eksisterende tradisjoner, og å underbygge behovet for å klargjøre det epistemologiske grunnlaget i denne typen forskning.

Aksjonsforskningstradisjonen i USA

I USA utviklet Stephen Corey og kolleger på Columbia University på 1940 – og 50 – tallet en tilnærming til forskning i læreryrket som tok utgangspunkt i Kurt Lewins aksjonsforskning (Corey 1953). En viktig hensikt var å redusere avstanden mellom forskningsbasert kunnskap og praksis i skolen. Corey mente at lærere ville gjøre bedre arbeid i klasserommet dersom de gjennomførte systematisk forskning som kunne legges til grunn for praktiske avgjørelser. Corey og hans kolleger samarbeidet med lærere og rektorer gjennom bruk av en rekke ulike forskningsaktiviteter og –metoder i det som ble kalt "the co-operative action research movement". Corey så i likhet med Lewin aksjonsforskning som en syklisk prosess hvor hver aksjonsforskningssirkel påvirker følgende sirkler. Corey delte aksjonsforskningsprosessen inn i ulike faser: For det første, identifikasjon av et problemområde. For det andre, utvelgelse av et spesifikt problem, og formulering av en hypotese eller en prediksjon som impliserer et spesifikt mål og en prosedyre for å nå det. For det tredje, nøyaktig nedtegnelse av pedagogiske handlinger, og oppsamling av evidens for å vurdere om målet er nådd. For det fjerde, evidensbaserte generaliseringer om forholdet mellom handlingene og det aktuelle målet. For det femte, fortsatt utprøving av generaliseringene i handling.

Coreys oppfatning av aksjonsforskningsprosessen liknet ifølge Zeichner på Lewins når det gjaldt fokuset på at forskningen skulle gjennomføres i grupper. Corey var også i likhet med Lewin opptatt av at forskerne måtte kunne endre sin opprinnelige oppfatning av et problem for å oppnå en relevant forståelse i forhold til endringer i situasjonen. Men Corey la mye sterkere vekt på hypoteseformulering og – testing i aksjonsforskningsprosessen enn Lewin. Etter hvert utviklet aksjonsforskningen i dette miljøet seg i økende grad til en lineær problemløsningsprosess, i motsetning til den sykliske, redefinerende prosessen som både Corey og Lewin sto for. Dette innebar en utvikling mot et relativt instrumentelt syn på kunnskap, som kan knyttes til mål – middeldidaktikk (Hiim og Hippe 1993). Aksjonsforskningen endret seg dessuten i økende grad til

å bli en form for lærerutdanning for praktiserende lærere (in-service teacher education), i motsetning til en metodologi for kunnskapsproduksjon i utdanning. Corey brukte mye tid på å forsvare aksjonsforskning som en legitim form for utdanningsvitenskap overfor det tradisjonelle forskningsmiljøet, men lyktes i liten grad med dette, og aksjonsforskning forsvant gradvis fra utdanningslitteraturen i USA, til en ny lærerforskningsbevegelse dukket opp i Nord – Amerika på 1980 – tallet (Zeichner 2002).

Lærerforskningsbevegelsen i Storbritannia

I Storbritannia ble ideen om aksjonsforskning i utdanning utviklet i forhold til skolebasert læreplan- eller ”pensum” – utvikling i 1960 – årene. Utgangspunktet var bl.a. misnøye med innhold, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter i grunnskolen, særlig i ungdomsskolen (Elliott 1991, 1998). Ideen om læreren som forsker og undervisning som en undersøkende, reflekterende praksis vokste fram fra lærerbaserte forsøk på å fortolke og restrukturere læreplaner og pensum, særlig i samfunnsfagene. Aksjonsforskning i utdanning ble dessuten påvirket av Travistock – instituttet, som arbeidet med sosialpsykologiske spørsmål og var influert av Lewin.

Den ”grasrotbaserte” utdanningsreformen som ble satt i gang av engelske lærere ble dokumentert og videreført av bl.a. Lawrence Stenhouse og John Elliott. Et hovedanliggende var å gjøre utdanningens innhold mer relevant i forhold til elevers og studenters liv. For å oppnå dette ble bl.a. innholdet strukturert omkring temaer som angikk elevenes daglige liv, og metodene ble endret fra lærerstyrt formidling til mer interaksjons- og diskusjonsbaserte metoder. På 1960- og 70- tallet ble det satt i gang flere store læreplanprosjekter av Stenhouse og Elliott med flere, hvor man videreutviklet ideen om aksjonsforskning som ”pensum-” eller læreplanutvikling, bl.a. ”The Humanities Curriculum Project” (Stenhouse 1975, Elliott 1991). I alle de ulike prosjektene samarbeidet universitetsforskere med lærere, og en kjerne i arbeidet handlet om å avvise teknologisk orientert målstyring av utdanningsinnholdet. Læreplanene ble i stedet dels oppfattet som en form for prosess hvor lærere reflekterte systematisk over utdanningens innhold og gjorde kontinuerlige endringer i samarbeid med kolleger og elever (Hiim og Hippe 1991). Dette innebærer at didaktikk ikke primært vil si å anvende teori som man har lært på universitetet eller høgskolen i undervisningen, men at utfordringen snarere er å generere teori med grunnlag i praktisk undervisnings- og læreplanarbeid. John Elliott, Bridget Somekh med flere etablerte etter hvert ”The Collaborative Action Research Network” (CARN), som er et internasjonalt nettverk for aksjonsforskning i læreryrket.

Deltakende aksjonsforskning i Australia

I Australia ble aksjonsforskning i utdanning utviklet med nær tilknytning til den britiske lærerforskningsbevegelsen. En av de ledende aksjonsforskerne er i følge Zeichner (2002) Stephen Kemmis, som har samarbeidet med John Elliott på University of East Anglia. Den australske tilnærmingen har imidlertid utviklet sin egen praksis og har et annet epistemologisk grunnlag enn den engelske. Kemmis bygger som jeg vil komme inn på i kapittel sju sin emansipatoriske tilnærming på Habermas’ teori om kommunikativ handling, og kritiserer pedagogisk aksjonsforskning for en tendens til å være positivistisk, instrumentell og konservativ. Han kritiserer dessuten deler av den britiske og den nyere amerikanske tradisjonen for å være for ensidig basert på praktikerens tolkninger av sin egen praksis, for dermed å savne nødvendig distanse og kritikk, og for å være for lite systembevisst (Carr og Kemmis 1986). Kemmis, hans kolleger og andre aksjonsforskere i utdanningskontekster i Australia står for en metodologi som har form av en aksjonsforskningsspiral – plan, handling, observasjon, refleksjon, med sterk vekt på medvirkning fra alle deltakere i prosessen. Dette ble knyttet til en intensjon om å fremme større likhet og sosial rettferdighet i skoler og i samfunnet (Kemmis og McTaggart 1988).

Den Nord – Amerikanske lærerforskningsbevegelsen

På 1980 – tallet utviklet det seg en ny lærerforskningsbevegelse i Nord – Amerika som verken var en avlegger av den britiske eller en videreføring av den Lewin – baserte tilnærmingen fra 1950 – tallet. Utviklingen var influert av flere forhold. Det var en økende aksept for kvalitative studier og casestudier i forhold til utdanning, og disse kunne nærme seg narrative former som praktikere bruker for å kommunisere om og reflektere over sin kunnskap. Kvalitative studier kunne også være relatert til metoder for prosessorientert skriving. Det ble dessuten lagt vekt på aksjonsforskning i mange lærerutdanningsprogrammer. Og ikke minst var det en påvirkning fra den reflekterende praktiker – bevegelsen, med tilknytning til bl.a. Schön (1983, 1988) og Dreyfus (1986). Den nye tilnærmingen til lærerforskning kom i følge Zeichner (2002) etter flere år med ”interaktiv forskning og utvikling” og andre former for samarbeidende forskning i utdanning som involverte universitetsforskere og lærere. Disse prosjektene involverte lærere i noen aspekter ved forskningsprosessen, men var ikke ”eid” og kontrollert av lærere. I den nye tilnærmingen kan universitetsakademikere være involvert som støttespillere, men det blir lagt vekt på at lærerne selv definerer og styrer prosjektene, bl.a. gjennom reflekterende lærerforsker – fellesskap.

Zeichner understreker at det dessuten generelt har vært en sterk vekst av ulike former for aksjonsforskning hvor universitetsakademikere, særlig lærerutdannere, forsker i sin undervisningspraksis sammen med kolleger og studenter (Hiim og Hippe 1991, Zuber – Skeritt 1992).

Ulikheter i tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning – en kort oversikt over noen viktige dimensjoner

Hensikt – å utvikle den enkeltes praksis og å dokumentere profesjonskunnskap?

Det er mange ulikheter både mellom og innen aksjonsforskningsmiljøene. Ulikhetene kan delvis føres tilbake til forskjeller i kunnskapssyn. Carr og Kemmis (1986) opererer med en inndeling i naturvitenskapelige, teknologisk orienterte tilnærminger, hermeneutiske, fortolkningsorienterte tilnærminger og kritiske, frigjøringsorienterte tilnærminger, men presiserer at det kan være flytende overganger. Det er uansett stor enighet om at det er nødvendig at lærere systematisk undersøker og forsker i sin egen praksis, med henblikk på utvikling og forbedring på praksisens egne premisser. Men det er svært ulike oppfatninger av hvordan dette skal gjennomføres. De fleste er dessuten enige om at det er en viktig hensikt å produsere og dokumentere kunnskap som er nyttig for andre lærere og for lærerprofesjonen. Men ikke alle er like opptatt av dette. Noen er mest opptatt av aksjonsforskning som en systematisk, praksisbasert lærings- og utviklingsstrategi for praktiserende lærere, eventuelt i tilknytning til grunn- etter- og videreutdanningstilbud (Zeichner 2002). Dette har også vi fokusert på i vår lærerutdanningsstrategi, men vi har valgt å bruke begrepet aksjonslæring i denne sammenhengen, og reservert begrepet aksjonsforskning for undersøkelser som blir dokumentert på en forskningsmessig kvalifisert måte, med henblikk på spredning og utvikling for profesjonen generelt. En del av dem som er mindre interessert i dokumentasjon framhever at konkrete endringer i den enkelte lærers praksis er det viktigste, at krav om dokumentasjon kan ta krefter og oppmerksomhet bort fra det, og at det kan være betydelige motsetninger mellom konkrete praksisendringer og dokumentasjon, som innebærer at praksis må tilpasses dokumentasjonskravene. Det blir dessuten reist tvil om hvorvidt praksis overhodet kan dokumenteres på en meningsfylt måte, og man legger bl.a. vekt på at lærerpraksis ikke kan generaliseres, og på at skriftlig språkliggjøring i seg selv innebærer en form for reduksjon. Blant de som mener det er viktig å produsere kunnskap som er nyttig for andre lærere og for lærerprofesjonen mer generelt, er det svært ulike syn på hvordan dette kan eller bør gjøres.

Demokratisering eller verdinøytralitet

Det er også mange som mener at en vesentlig hensikt med lærerforskning er å bidra til sosial rettferdighet, likhet og demokratisering. Dette er imidlertid ikke like mye i fokus i ulike tilnærminger. Noen utgaver av pedagogisk aksjonsforskning framtrer som mer eller mindre verdinøytrale, og ser det nærmest som en metode for måloppnåelse og innovasjon, relativt uavhengig av målenes og innovasjonens innhold. I mange tilnærminger, også i vår strategi, blir imidlertid sosial rettferdighet og demokratisering ansett som en vesentlig hensikt som nærmest er innvevd i grunnleggende kunnskapssyn og metodologi.

Hva slags problemstilling, og hva slags undersøkelser?

Ulike utgaver av aksjonsforskning i læreryrket legger vekt på ulike hensikter. Ulikheter i kunnskapssyn innebærer som jeg har vært inne på tidligere forskjellig syn på hvem som skal definere problemområdene, og hvordan de skal defineres. Det kan bli lagt opp til at problemområder primært skal utformes av den enkelte praktiserende lærer eller av praktiserende lærere i fellesskap, at de skal utformes av lærere og elever og andre deltakere i forskningsprosessen, eller eventuelt av lærere i samarbeid med eksterne universitets- eller høgskoleforskere. Noen tilnærminger har problemstillinger i form av definerte mål eller sluttresultater, andre benytter hypoteser, andre åpne spørsmål om hvordan praktiske utfordringer kan møtes, mens andre fokuserer på praktiske dilemmaer eller bare på profesjonelle praktiske eksempler. Dette har sammenheng med ulike oppfatninger av aksjonsforskningsprosessen, som også gjenspeiler seg i type programmer og metodiske tilnærminger. Noen tilnærminger legger hovedvekt på muntlige diskusjoner om egen praksis i lærergrupper, noen på essay som fortolker og analyserer dilemmaer i egen praksis, andre på undersøkelser av egen praksis basert på ulike typer datainnsamling, eller på analyser av livet i klasserom over tid. Utviklingsprosjekter relatert til visjoner om faglig og sosial endring er en hovedsak i mange tilnærminger. Mange, men ikke alle, benytter en sirkulær tilnærming med sekvenser av plan \ gjennomføring \ vurdering, ny plan, osv. Det er ulike oppfatninger av forholdet mellom lærere, elever og eksterne forskere, relatert til bl.a. hvem som kontrollerer prosjektene og hvordan. Forskjeller mellom aksjonsforskningsprogrammer har sammenheng med oppfatninger av aksjonsforskningens hensikt og med grunnleggende kunnskaps- og vitenskapssyn (Zeichner 2002).

Forholdet til teori og dokumentasjonskrav

Aksjonsforskningens forhold til annen teori varierer også, i følge Zeichner. Noen bruker begreper fra annen teori som utgangspunkt, og tar dette inn allerede i problemstillingen. Andre trekker inn tradisjonell teori i vurderinger og drøftinger, men bruker den ikke som grunnlag, ut fra en prinsipiell oppfatning av at grunnlaget må være praktiske problemer. Noen utelukker annen teori ut fra et argument om at tradisjonell teori er prinsipielt irrelevant. Oppfatningene av hva som er relevante resultater og av krav til dokumentasjon er også forskjellig. Mange sprer ikke sine undersøkelser utover den lokale konteksten, i noen tilfeller ut fra en oppfatning av at dette er irrelevant. Men årsaken kan også være uklarhet og usikkerhet i forhold til hvordan undersøkelsene kan dokumenteres. Fra noen synsvinkler er det empirisk baserte generaliseringer, konklusjoner og overførbare prinsipper og prosedyrer om læring og undervisning på det aktuelle feltet som er relevante resultater. Andre ser refleksjonsdokumenter, eventuelt relatert til historier fra praksis, som et resultat. Noen legger mer vekt på å dokumentere utviklingsprosesser og deres begrunnelser enn på gitte konklusjoner, ut fra en oppfatning av at prosessen i seg selv som et eksempel er det viktigste resultatet. Alternative kunnskapsuttrykk eller "dokumentasjonsformer", for eksempel video, utstillinger eller ulike typer kunstneriske uttrykk kan bli oppfattet som viktig for å uttrykke flere dimensjoner i et prosjekt som resultater. Kravene til dokumentasjon varierer ut fra hva som blir oppfattet som dokumentasjonens hensikt, ut fra hvordan man ser på aksjonsforskningsprosessen og ut fra ulike kunnskaps- og vitenskapssyn (ibid). Relativt

tradisjonelle forskningsrapporter med en hovedstruktur av teori – metode – datapresentasjon og drøfting av data forekommer, og gjenspeiler ifølge Zeichner ofte relativt tradisjonelt gjennomført forskning. Mange tilnærminger legger imidlertid vekt på å bryte tradisjonelle strukturer, og på å utvikle alternative dokumentasjonsformer som står i forhold til en alternativ forskningsprosess. Det ser imidlertid ut til å være et problem at det finnes for få eksempler på alternative dokumentasjonskriterier, og at disse ofte er diffuse. Dette skaper problemer i forhold til anerkjennelse av aksjonsforskning i mer tradisjonelle akademiske sammenhenger, for eksempel i forhold til søknader om forskningsmidler, godkjenning av akademiske grader, osv. I vår strategi for å forske i læreryrket har det vært viktig å forsøke å klargjøre relevante kriterier i samarbeid med lærerforskere \ hovedfagstudenter (se kapittel to).

Ulike rammer

Det er dessuten ganske ulike rammer for aksjonsforskning i utdanningskontekster, relatert til hvem som tar initiativ til og støtter prosjekter. Det kan være lokale grupper av lærere, fagforeninger, skoleutviklingssentre, høyskoler og universiteter via master- og doktorgradsprogrammer eller via forskningsprogrammer, osv.

Kunnskapsfilosofisk orientering

Zeichner (2002) understreker at en av de viktigste dimensjonene for variasjon i aksjonsforskning er relatert til kunnskapsfilosofisk orientering. Det kunnskapsfilosofiske grunnsynet er innvevd i strukturelle forhold, menneskelig interaksjon og organisering av aksjonsforskningsprogrammer, men er ofte uklart og uttalt. Han hevder: ”På tross av retorikk om myndiggjøring av lærere (teacher empowerment), gjentar noen av tilnærmingene til aksjonsforskning hierarkiske autoritetsmønstre og uklare oppfatninger av læreres kompetanse og utviklingsmuligheter, som er karakteristiske i dominerende former for lærerutdanning og utdanningsforskning. Andre viser en dyp respekt for lærere og deres kunnskap, og prøver å bryte autoritetsmønstre som begrenser læreres autonomi og kontroll” (Zeichner 2002 s. 280). I vår strategi for å forske i læreryrket er det et hovedanliggende å utvikle profesjonell lærerkunnskap med grunnlag i læreres praktiske yrkesutøvelse, gjennom lærerstyrte utviklings- og forskningsprosjekter. Dette har nær sammenheng med fortolkning av det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i læreres yrkeskunnskap, som jeg vil diskutere i del to.

Generelt sett hører man for lite fra lærerne selv både i diskusjoner om aksjonsforskning og når det gjelder resultater, selv om man ser en økende tendens til publisering, bl.a. på nasjonale og internasjonale konferanser, hevder Zeichner. Lærere rapporterer imidlertid om økt kompetanse og selvtillit i undersøkelser om aksjonslæring og aksjonsforskning som profesjonslæringsstrategi (Zeichner 2002). Dette samsvarer med våre undersøkelser (Hiim og Hippe 1991, 2000).

Kapittel seks. East Anglia – tradisjonen og John Elliott

Profesjonskunnskap og aksjonsforskning

Christopher Day hevder at ”utviklingen av en autentisk metodologi for reflekterende praksis, som ikke bare er avledet fra forskningsmetodologien for å forske utenfra (outsider research methodologies”, er i sin spede begynnelse” (i Elliott 1991). Han kritiserer det Elliott sier om konkrete forskningsmetoder for å være preget av en tradisjonell forske på – tilnærming, en kritikk som Elliott også retter mot seg selv, og som jeg skal komme tilbake til. Dette er en vesentlig kritikk, nettopp fordi den peker mot nødvendigheten av å utvikle bedre sammenheng mellom kunnskapsfilosofiske oppfatninger av praktisk profesjonskunnskap og forskningsmetodologi, noe som er et viktig anliggende i dette prosjektet. Uten en slik sammenheng kan måten

forskningsprosessen og – metodene gjennomføres på komme til å forvrengte den praktiske yrkeskunnskapen gjennom uhensiktsmessige lærings- og forskningsprosesser. Det er dette problemet også Janik (1996), Molander (1997), Dreyfus og Dreyfus (1986) og Carr og Kemmis (1986, Kemmis 2002) er opptatt av, og problemet kommer til uttrykk i mye av den britiske lærerforskningen (Bassey 2000, Kosko 1994, McKernan 1991).

Den engelske lærerforskningsbevegelsen oppsto ved at lærere utviklet og forbedret sin praksis gjennom systematiske utviklingsprosjekter som svar på problemer i skolen, særlig i ungdomsskolen, på 1960 – tallet, ifølge Elliott (1991). Det viste seg umulig å møte disse problemene gjennom akademiske teorier man hadde lært på universitetet. Det var nødvendig å sette ord på lærernes praksis i de ulike utviklingsprosjektene, å teoretisere om praksis i samarbeid med andre lærere. Det ble tydelig at undervisningspraksis ikke var ”avledet” av teorier som var generert og prøvd ut uavhengig av praksis. Praksis bar snarere preg av hypoteser som skulle prøves ut, ifølge Elliott (1991). Det oppsto et samarbeid mellom lærerne og universitetsforskere på bl.a. East Anglia, hvor det ble lagt stor vekt på lærernes premisser. Det ble et økende fokus på at utdanning og læring ikke kan foregå som tilpasning til gitte kunnskapsstrukturer, men at det snarere dreier seg om å skape struktur og mening. Lærings- og utdanningsprosesser kan beskrives og bedømmes, ikke standardiseres og måles.

Det grunnleggende synet på læring og utdanning må nødvendigvis få konsekvenser både for læreplaner og ”pensum” og for utdanningsforskning og forskning relatert til lærerprofesjonen. Problemet er ifølge Elliott at det har vært tradisjon for å se undervisning og forskning som to atskilte prosesser, hvor forskningen skal utvikle kunnskapsstrukturer som skal anvendes i praktisk undervisning. Videre har det vært en tendens til at ”refleksjon” og selvevaluering blir oversatt til ”forskning” – hvor metodologi tolkes som mekaniske prosedyrer og standardiserte teknikker, for eksempel i form av spørreskjema. Elliott påpeker nødvendigheten av en større enhet mellom undervisning som en reflekterende, undersøkende prosess og reflekterende praksis – forskning. Man var opptatt av dette i lærerforskningsbevegelsens begynnelse, men noe av dette synes å ha blitt borte på veien (Stenhouse 1975). Ideen om at undersøkende utdanning og læring er en form for forskning og omvendt går ofte tapt. Akademisk imperialisme er ifølge Elliott et problem i forhold til praksisbasert forskning i læreryrket. Han mener at lærerutdannere ofte forvrenger de ideene om reflekterende praksis som de fremmer, gjennom å skille undervisning og forskning, gjennom teoretisk forvrengende begreper og lite relevante forskningsmetoder.

”The Humanities Curriculum Project” som ble utviklet av bl.a. Stenhouse og Elliott i samarbeid med lærere, var et ”svar” på problemene i det engelske utdanningssystemet på 1960- og 70- tallet. Noe av kjernen var at man forsøkte å øke relevansen i utdanningsinnholdet i en rekke fag gjennom å ta utgangspunkt i gitte ”livstemaer” som kunne forventes å angå elevene, snarere enn bare i teoretiske disipliner. Videre gikk man bort fra målstyring med standardisering av forhåndsbestemte læringsresultater og kontrollerende etterprøving. Fokuset ble isteden rettet mot selve utdannings**prosessen**. Lærerstyrt instruksjon ble dels erstattet med diskusjon og elevaktivitet, og det ble utarbeidet prosedyreprinsipper for diskusjoner, hvor det bl.a. ble lagt vekt på å ta vare på muligheter for å være uenig. Prosedyreprinsippene skulle ivareta en reflekterende prosess, og pekte mot en reflekterende, undersøkende forskningsmodell, hvor lærere forsket i undervisnings- og læringsprosesser sammen med elevene. Det ble understreket at utdanning **ikke** primært er reproduksjon av kunnskapsinnhold, og at ledelse av utdanningsprosesser heller ikke kan forstås som anvendelse av gitte teoribaserte prosedyrer om utdanning. ”The Humanities Curriculum Project” innebar ifølge Elliott en radikal refortolkning av utdanningsprosessen. Det ble lagt vekt på å benytte mange kunnskapskilder – for eksempel video, kunst, skjønnlitteratur, osv. i elevenes

læring. Lærere tok opp sekvenser av undervisningen på bånd og på video, de gjorde observasjoner av hverandre og ga hverandre tilbakemelding i kollegagrupper.

Data fra prosjektet ble etter hvert i samarbeid med universitetsforskere brukt til å formulere hypoteser og regler i en form for "grounded theory" (Glaser og Straus 1967). Disse ble brakt tilbake til lærerne for videre utprøving, i en form for "eksperimentell praksis". Elliott presiserer et Stenhouse var kritisk til dette. Han mente at lærere skulle forandre praksis i lys av sin egen refleksjon. Han fryktet rigid anvendelse av regler og foreskrevne strategier, en frykt som også viste seg å være dels berettiget. Problematisering omkring dette førte til en videre utvikling fra "læreren som forsker" til "læreren som aksjonsforsker", hvor det ble lagt vekt på at handling følges av refleksjon, snarere enn at refleksjon fører til handling. Det første mener Elliott er mer i tråd med praktisk kunnskap. Aksjonsforskning ble oppfattet som en undersøkende praksisprosess, som dreier seg mer om helhetlig bedømmelse enn om anvendelse av teoretiske regler. I samarbeidet mellom universitetsforskere og lærere ble det ikke lenger utviklet generelle hypoteser eller strategier som skulle prøves ut av lærerne. Lærerne ble isteden bedt om å reflektere over åpne spørsmål, for eksempel relatert til undervisningsmetoder som fremmer elevaktivitet.

Man fant aldri helt ut av hvordan man legger til rette for reflekterende lærerpraksis i "The Humanities Curriculum Project", ifølge Elliott. Det ble imidlertid gjort et skille mellom det som ble kalt "første ordens undersøkelser" (first order inquiry) og "annen ordens undersøkelser" (second order inquiry). Første ordens undersøkelser blir gjennomført av lærerne selv, og gjelder deres praksis sammen med elevene. Annen ordens undersøkelser blir gjennomført av universitetsforskere, og gjelder deres praksis i forhold til å legge til rette for første ordens undersøkelser. Hensikten med dette skillet er å klargjøre ansvarsforholdene mellom lærere og universitetsforskere, med henblikk på å unngå at universitetsforskerne opptrer imperialistisk i forhold til lærernes praksis.

Det ble med dette utgangspunktet etter hvert et klarere skille mellom de to nivåene, noe som fikk betydning for videre diskusjoner om "pensum"- og læreplanevaluering og – forskning. Man hadde i slik forskning operert med et utviklingsteam av lærere som skulle implementere læreplanene, og et forskningsteam av universitetsforskere som skulle evaluere implementeringen. Men Stenhouse's prosessmodell erstattet målstyring med prosessutvikling. Det ble nødvendig med kvalitative data som identifiserte vesentlige forhold i utviklingsprosessen. Kvantitative undersøkelser av målbare produktresultater ble ikke lenger ansett verken som tilstrekkelig eller hensiktsmessig. Stenhouse ønsket at vurderingen skulle være integrert i lærernes reflekterende praksis, og var skeptisk til at universitetsforskere skulle blande seg inn i innsamlingen av prosessdataene (Stenhouse 1975). Deres jobb ville snarere være å legge til rette for lærernes datainnsamling, i en form for annen ordens undersøkelser av sin praktiske tilrettelegging. Andre ønsket fortsatt en ekstern evalueringsgruppe som både tok aktivt del i innsamling av kvalitative data om implementeringsprosessen, og som tok ansvar for å gjennomføre større kvantitative undersøkelser av en eller annen form for sluttresultater.

Elliott (1991) skisserer et seinere "pensum" \ læreplanprosjekt som trakk veksler på erfaringer fra "The Humanities Curriculum Project". I Ford – prosjektet var utdanningsforskernes rolle å være lærerutdannere, i den forstand at de skulle fasilitere første ordens aksjonsforskning gjennomført av lærere. Det var et hovedpoeng å redusere ekstern kontroll over lærernes praksis, og en hovedutfordring var å få lærerne til å reflektere. Lærerne skulle ifølge Elliott både generere og prøve ut hypoteser, i et prosjekt hvor samarbeidende og oppdagende læring var i fokus, og sette ord på teori som var implisitt i deres praksis. Utdanningsforskerne skulle på sin side generere hypoteser og teori om sin tilretteleggingsprosess. Et vesentlig resultat var at institusjonell

selvkritikk så ut til å være et problem. Skolene var relativt likegyldige til enkeltlæreres eller grupper av læreres praksis og til resultater fra lærernes prosjekter. I seinere prosjekter ble det derfor lagt vekt på å involvere ledelsen og organisasjonen i enda større grad, både i konkrete enkeltskoleprosjekter og i kollektive skolelederprosjekter på tvers av skoler.

East Anglia – tradisjonen har hatt stor innflytelse på min oppfatning av utdanning og utdanningsforskning og for utviklingen av vår strategi. Definisjonen av didaktikk som ”praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” bygger delvis på Stenhouse’s prosessmodell (Hiim og Hippe 1989). Både denne definisjonen og vår tolkning av den didaktiske relasjonsmodellen er relatert til kritikk av et teknologisk kunnskapssyn i forhold til både læring, undervisning og utdanningsforskning (Hiim og Hippe 1991, 2001). Jeg har i forlengelsen av dette definert aksjonsforskning slik: ”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på undervisning \ læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim 2003). Videre har vi definert profesjons- og yrkesdidaktikk som ”Systematisk analyse og bruk av yrkesoppgaver som grunnlag for læring” – og, vil jeg legge til, som grunnlag for **forskning** (Hiim og Hippe 1999). Kjernen i definisjonene er at læreres praksis sammen med elevene er det nødvendige fundamentet i didaktikk, læreplanutvikling og utdanningsforskning. Verken læreres arbeid eller elevenes læring kan styres gjennom forhåndsbestemte mål eller prosedyrer. Et prosessorientert syn på læring, med grunnlag i et utvidet kunnskapsbegrep, må nødvendigvis også gjenspeiles i et tilsvarende prosessorientert syn på forskning og utdanningsvitenskap. Den didaktiske relasjonsmodellen er både en modell for prosessorientert undervisning og en modell for å forske i læreryrket. Det er en nødvendig indre sammenheng mellom undervisnings- lærings- og forskningsprosessen i praktisk utdanningsforskning.

Stenhouse’s prosessmodell var svært sentral i pedagogikkstudiet på Universitetet i Oslo i siste del av 1970- og på begynnelsen av 1980- tallet i forhold til undervisning. Implikasjonene for utdanningsforskning ble imidlertid i liten grad trukket fram eller konkretisert, og jeg tror ikke man noen gang virkelig tok inn over seg konsekvensene av Stenhouse’s kunnskapssyn i forhold til forskning. Seinere års tilnærminger til aksjonsforskning framstår som relativt tradisjonelt forskerstyrt (Bjørnsrud 2004, Møller 1998, Tiller 1999). Dette kan nok også ha sammenheng med at Stenhouse’s forskningsmodell og det grunnleggende kunnskapssynet ble forholdsvis lite videre utarbeidet før Stenhouse døde i 1988. Også Elliott framhever i sin videreføring av Stenhouse – tradisjonen sammenhengen mellom den grunnleggende oppfatningen av praktisk lærerkunnskap, oppfatningen av utdanning og læring og forståelsen av utdanningsforskning. Men samtidig med at Elliott tar til orde for et utvidet kunnskapsbegrep relatert til kunnskapsutvikling gjennom reflekterende praksis, så er mange av hans formuleringer preget av et teknologisk orientert vitenskapssyn. Dette kommer særlig til uttrykk i fokuset på generering og utprøving av hypoteser, enten disse nå er formulert av eksterne forskere eller av lærerne selv. Fokuset på hypoteser innebærer en reduksjon av læreres yrkeskunnskap som også skaper uklarheter i forhold til elevenes medinnflytelse og rolle som medforskere. Slike problemer kommer som vi skal se til uttrykk i Elliotts metodiske innfallsvinkler. Han er selv oppmerksom på disse problemene, og peker på behovet for klargjøring av forholdet mellom kunnskapsfilosofisk forståelse av praktisk lærerkunnskap og metoder for å forske i læreryrket. Å bidra til en slik klargjøring er et hovedanliggende i dette prosjektet.

Teori og praksis

Noe av grunnlaget for lærerforskningsbevegelsen var ifølge Elliott en avvisning fra lærerhold av tradisjonell utdannings teori. Den ble for det første oppfattet som dels irrelevant – teorier fra ulike disipliner, for eksempel psykologiske og sosiologiske teorier, var til liten hjelp i forhold til å begripe utfordringer i daglige læreroppgaver. For det andre bar mange teoretiske modeller preg av å være konstruert utenfra ut fra et idealsamfunn og en idealpraksis. Elliott nevner teorien om ”skjult pensum” som eksempel, et annet eksempel kan være teorier om differensiering og tilpasset undervisning. Lærere blir i slike teorier ”syndebukker”, uten mulighet for å unngå å være skyldig, påpeker Elliott. Teoretiske modeller for idealpraksis kan være truende, og det er en stor fare for at de blir forlatt. Lærere ønsker ikke å bli holdt ansvarlig for idealer som de ikke selv har hatt innflytelse over, og som de oppfatter som praksisfjerne. Avvisning av teoriene innebærer imidlertid at praksis blir privat og lite synlig, og det kan også innebære at den blir sterkt tradisjonsbundet og rutinepreget.

Aksjonsforskning kan ses som et alternativ både til en rutinepreget og teorifiendtlig yrkeskultur og til en teknokratisk, kontrollorientert utdanningskultur i samfunnet. Målet er ifølge Elliott ”å forbedre praksis snarere enn å produsere kunnskap” (1991 s. 49). Han understreker at enhver praksis bygger på grunnleggende samfunnsverdier, undervisning bygger på dannelses- og utdanningsverdier. Verdiene kan ikke ses som et ”sluttmål” – de må prege hele prosessen. Verdier er alltid åpne for ny fortolkning i reflekterende praksis i nye kontekster. Refleksjon over verdier er noe annet enn mål – middel – resonnering. Refleksjon som gjelder realisering av verdier kan ifølge Elliott beskrives som praktisk filosofi. Filosofiske refleksjoner knyttet til verdier modifierer oppfatningen av praktiske mål, på måter som endrer ens forståelse av hva som konstituerer gode data om praksis. Aksjonsforskning forutsetter at empiriske data må utgjøre grunnlaget for reflekterende forbedring av praksis, men de grunnleggende verdiene vil ha betydning for hvordan man ser på data. Elliott understreker at ”man kan ikke forbedre metodologien i aksjonsforskning uavhengig av filosofisk refleksjon” (1991 s. 52). Både filosofisk refleksjon over verdier og empiriske data er et nødvendig grunnlag for å forbedre praksis, og det er en nødvendig sammenheng mellom disse to aspektene. Elliott går imidlertid ikke noe særlig mer konkret inn på denne sammenhengen.

Et hovedanliggende i aksjonsforskning i utdanning var å artikulere et alternativt paradigme for utdanningsforskning som understøtter etisk refleksjon i lærerpraksis’ domene. Et positivistisk paradigme ble forkastet på grunn av teknisk mål – middel – styring av praksis og forskning som mål – middel – regler. Aksjonsforskning er imidlertid stadig blitt utsatt for kapringsforsøk av teknisk rasjonalitet og målstyring, hevder Elliott. Et hovedanliggende med aksjonsforskning er å utvikle dømmekraft og klokskap i komplekse praktiske situasjoner gjennom refleksjon. Det er også et hovedanliggende å bruke og å generere teori for å belyse praksis. Men praktisk kunnskap er ifølge Elliott ”lagret” som eksempler, ikke som teoretiske påstander. Dette innebærer at praktikere kan lære av hverandres dokumenterte eksempler. Undervisning kan anses som en forskningsprosess om hvordan utdanningsverdier kan oversettes til praksis, som hypoteser som prøves ut og evalueres, og utdanningsprogrammer kan anses som et sett av arbeidshypoteser (Elliott 1991 s. 54). Aksjonsforskning integrerer ifølge Elliott undervisning, utvikling av lærerprofesjonen, pensum \ læreplanutvikling og – evaluering, forskning og filosofisk refleksjon i et enhetlig begrep om reflekterende utdanningspraksis. Dette har maktimplikasjoner som handler om å ta avstand fra hierarkiske inndelinger i forhold til disse dimensjonene, og ta avstand fra teknokratisk kontroll.

Erfaringer av mangel på relevans og fjernhet fra praksis i tradisjonell lærerutdanning har vært et helt sentralt utgangspunkt også for mitt arbeid med lærerutdanning og lærerforskning (Hiim og

Hippe 1989, 1991, 2001). Problemet gjør seg i høy grad fortsatt gjeldende, og kommer klart til uttrykk i Norgesnettrådets (NNR) evaluering av norsk lærerutdanning i 2002, samt i en vurdering av allmennlærerutdanningen fra 2006 (NOKUT 2006). Det klare tendenser til at mer praksisbaserte lærerutdanninger vurderes mer positivt av studenter, men mangel på relevante profesjonsbegreper og forskningsbasert innhold er et problem (Hiim og Hippe 1991, 2000, 2001, NNR 2002, evaluering av yrkesfaglærerutdanning 2003). Problemene har sammenheng med den tradisjonelle inndelingen mellom forskning, læreplan- og ”pensum”- utvikling og praktisk undervisning, som også vår strategi søker å oppheve. Elliott framhever at aksjonsforskning innebærer et alternativt utdannings- og forskningsparadigme, men går lite inn på det kunnskapsfilosofiske grunnlaget for dette paradigmet. Noen av hans formuleringer kan peke i retning av tradisjonelle teknologiske oppfatninger av kunnskap. Det kan for eksempel høres ut som det er en motsetning mellom å forbedre praksis og å produsere kunnskap, og verdier blir omtalt som hypoteser som skal ”oversettes” til praksis. Relasjonen mellom verdier og empiriske data blir ikke utdypet. Det blir heller ikke klargjort hva slags eksempler det siktes til når Elliott hevder at praktisk kunnskap er lagret som eksempler. Uklarheter i det paradigmatisk grunnlaget kommer også fram i det som sies om metodologisk tilnærming og hvordan eksempler på læreres yrkesutøvelse kan utvikles og dokumenteres.

Metodisk tilnærming

Når det gjelder den mer konkrete metodiske tilnærmingen til lærerforskning som aksjonsforskning, tar Elliott utgangspunkt i Lewins ”spiral”. Han understreker nødvendigheten av å kunne endre den opprinnelige ideen, og av å kunne gjøre endringer underveis, like mye basert på analyser som på fakta. Uten slike endringer vil aksjonsforskning framstå som en rasjonalistisk, lineær prosess, hvor planer styrer handling. Med dette som utgangspunkt konkretiserer Elliott forskningsspiralen, og viser her samtidig til Kemmis og McTaggarts ”The Action Research Planner” (1988). Utgangspunktet for forskningen vil være å identifisere en ide, formulert som en påstand som forbinder ideen med handling, for eksempel: Studenter er misfornøyd med måten de blir vurdert på. Hvordan kan vi samarbeide om å forbedre vurderingen? (Elliott 1991 s. 72). Elliott understreker at problemer man ikke kan gjøre noe med i prinsippet bør unngås i denne typen forskning, og bruker som eksempel problemer som gjelder forholdet mellom sosial bakgrunn og skolerresultater generelt. Han påpeker samtidig at dette prinsippet ikke må tas for bokstavelig, siden forholdet mellom ulike problemområder og – nivåer griper over i hverandre. Ideen må klargjøres gjennom å beskrive fakta i situasjonen – for eksempel hvordan vurderingen faktisk foregår, hva studentene konkret er misfornøyd med og hvordan misnøyen kommer til uttrykk. Fakta i situasjonen må forklares gjennom forklarende hypoteser og hypotesetesting, for eksempel: Vurderingskriteriene er ukjente og lite relevante. Når vurderingskriteriene blir bestemt i fellesskap, blir studentene mer fornøyd. Elliott understreker at forklaringene ikke forteller oss hva vi skal gjøre, men snarere peker mot handlingsmuligheter.

Neste skritt vil være å utarbeide en generell plan. Den kan inneholde en revidert beskrivelse av ideen, av forhold man ønsker å endre, hvordan man har forhandlet om ideen med deltakere og andre, ressurser det er behov for, og diskusjon om etiske spørsmål. Med grunnlag i den generelle planen utvikles så planen for første aksjonstrinn. Her er det viktig å klargjøre teknikker for å få inn data om hvordan implementeringen går, og være særlig obs på hvordan sideeffekter kan registreres. Første aksjonstrinn implementeres så med utgangspunkt i delplanen, og det legges vekt på å få inn data ut fra de planlagte metodiske teknikkene. Dataene brukes som grunnlag for å planlegge neste trinn, osv. Elliott lister opp følgende teknikker eller metoder for å få inn data: For det første loggbok med fakta, opplevelser og analyser. Det kan for eksempel være aktuelt å se på en bestemt type situasjon eller en person over tid. Dokumentanalyse vil være sentralt, for eksempel med utgangspunkt i møtereferater, elevoppgaver, prøver osv. Foto og video kan være aktuelt. Man

kan benytte observatører utenfra, det kan gjøres korte observasjoner, eller benyttes sjekklister, spørreskjema og intervjuer. Metodetriangulering er sentralt. Analytiske memoer i form av en til to sider analyse av data man har fått inn kan være nyttig. Elliott påpeker selv at det han sier om teknikker for datainnsamling kan virke relativt teknisk og tradisjonelt.

Elliott framhever at dokumentasjon av aksjonsforskning vil bære preg av case – rapporter som ideelt sett bør være basert på analytiske memoer. Rapporten vil ha form av en historie, som inkluderer følgende hovedpunkter: en ide - beskrivelse og forklaring av problemet, planlagte aksjonsskritt (delplaner), beskrivelse av i hvilken grad delplanene ble implementert og eventuelle implementeringsproblemer, intenderte og uintenterte virkninger av ens handlinger, forklaringer, beskrivelse av teknikker som ble brukt for å samle data eller evidens, problemer med ulike teknikker og hvordan de ble løst, etiske utfordringer, forhandlingsproblemer underveis. Elliott viser også til Stenhouse's skille mellom case - beskrivelse (case – record) og case – rapport (case report), hvor den første er mer omfattende og inneholder grunnmaterialet, mens den andre er mer kortfattet og leservennlig (Stenhouse 1988).

Elliott hevder at praktikerens klokskap er ”lagret” som eksempler, og mener det må være rimelig å anta at lærere kan lære av hverandres eksempler, i form av case studier. Hensikten med aksjonsforskning er dermed både at profesjonelle lærere lærer av sin praksis gjennom systematisk, handlingsbasert refleksjon, og at lærere lærer av hverandres dokumenterte refleksjonseksempler. Dette er hovedanliggende også i vår strategi. Elevene er imidlertid lite eksplisitt i fokus hos Elliott, annet enn som informasjonskilder for læreres refleksjon over praksis. I vår strategi er elevene aktive refleksjonspartnere, og en viktig hensikt er at også elevene lærer å reflektere systematisk over sitt arbeid og sin læring, i samarbeid med læreren. Dette innebærer at elevene må være aktivt med i å identifisere det aktuelle problemet, og i utarbeiding og vurdering av planene.

Elliott oppfatter aksjonsforskningsspiralen som en refleksjonsspiral, og presiserer at utgangspunktet er erfarte, praktiske handlingsproblemer som læreren reflekterer over legger en generell plan for å gjøre noe med. Refleksjonen foregår som en sirkulær bevegelse, hvor delplaner, implementering og datainnsamling glir over i hverandre i en prosess hvor det opprinnelige problemet kan forandres. Han framhever at problemet er relatert til en påstand eller en hypotese, og ser lærerens refleksjon som en stadig utprøving av hypoteser, hvor handling også kan ha sideeffekter. Spørsmålet er hvorvidt dette er en hensiktsmessig forståelse av hva refleksjon i læreryrket innebærer. Refleksjon framtrer som en form for kalkulerende prosess, hvor ulike handlinger hos praktikerens kan ”forårsake” ulike virkninger. Denne oppfatningen av refleksjon har røtter i et teknologisk orientert kunnskapssyn. Elliotts oppfatning av aksjonsforskning som hypotesetesting innebærer at aspekter som gjelder den sansemessige erfaringsopplevelsen og aspekter som gjelder dialogen og erfaringsutvekslingen trer i bakgrunnen og blir utydelige. Dette preger nødvendigvis også hans syn på data og forskningsmetodikk. Selv om det blir understreket at hypotesene ikke kan fortelle hva læreren skal gjøre, så framstår dataenes oppgave som å teste ut hypoteser gjennom profesjonelle handlinger som de peker mot. Det er mindre fokus på selve de profesjonelle handlingene og utviklingsprosessene enn på hypotesene. Det som blir sagt om metoder skiller seg ikke synlig fra en hvilken som helst liste over kvalitative og kvantitative metoder i tradisjonell utdanningsforskning. Elevene framstår mer som noen det skal forskes på enn noen læreren forsker sammen med. Lærernes praktiske arbeid med å legge til rette læreprosessene er lite klargjort i forhold til dataene. Det som sies om metoder kunne nærmest ha utgangspunkt i et hvilket som helst syn på vitenskap, kunnskap og læring, selv om Elliott hevdet at aksjonsforskning i læreryrket var en reaksjon på et teknologisk, positivistisk kunnskapssyn. Dette bidrar i seg selv til at aksjonsforskning i læreryrket kan ende opp som en relativt tradisjonell forskningsprosess, noe det også ofte gjør. Dette synliggjør et behov for å klargjøre det vitenskapsfilosofiske grunnlaget i

praktisk lærerkunnskap og aksjonsforskning, og for å klargjøre sammenhenger mellom tilrettelegging av læring og forskning i læreryrket, noe som er et hovedanliggende i dette prosjektet.

Innvendingene mot Elliotts forskningsmetodiske tilnærming vil gjenspeiles i forhold til det han sier om dokumentasjon. Det grunnleggende perspektivet er preget av hypotesetesting. Det som blir dokumentert blir dermed eksempler på hvordan lærere har prøvd ut hypoteser om undervisning og læring, i en kalkulerende prosess hvor man også har vært oppmerksom på utilsiktede virkninger. Det kan stilles spørsmål ved om dette er en hensiktsmessig oppfatning av praktisk lærerarbeid, og hvor relevant en slik form for eksempler vil være for andre lærere og lærerprofesjonen. Etter min oppfatning er det viktig med et sterkere fokus på hvordan lærere utfører ulike sentrale oppgaver i sin profesjon i samarbeid med kolleger, elever og andre. Dokumentasjon av undervisnings- og læringsprosesser på viktige felt er i seg selv et hovedanliggende, hovedsaken er ikke å bekrefte eller avkrefte gitte hypoteser. Dokumentasjonen skal først og fremst bidra med eksempler på hvordan praktiske undervisnings- og læringsprosesser foregår – hva de ulike deltakerne gjør, opplever, forstår og reflekterer over. Jeg mener det er viktig å videreutvikle aksjonsforskning ut fra dette perspektivet. Klargjøring av den praktiske lærerkunnskapens kunnskapsfilosofiske grunnlag er nødvendig for å kunne stille mer relevante krav til forskningsmetoder og dokumentasjon.

Aksjonsforskning i læreryrket i et politisk perspektiv

Politisk kontroll over lærere har for en stor del tatt form av en teknokratisk kontroll, hevder Elliott. I England har dette særlig vært relatert til standardiserte systemer for vurdering av både lærere og elever. I Norge ser vi liknende, om enn ikke så sterke tendenser, både relatert til omfattende bruk av detaljerte, målstyrende læreplaner og standardiserte prøver, som har hatt en ny oppblomstring de siste årene. Elliott mener i likhet med Stenhouse at dette innebærer en betydelig fare for avprofesjonalisering av lærere, hvor læreren istedenfor å utvise selvstendig skjønn får som oppgave å utføre forhåndsbestemte prosedyrer som skal gi gitte resultater (Stenhouse 1983). Teknokratisk styring av lærerens undervisning vil nødvendigvis innebære en tilsvarende styring av elevene, hvor deres muligheter for å utøve selvstendig skjønn i forhold til sin læring blir redusert. Elliott mener det er vesentlig med vurdering som styrker lærerprofesjonaliteten istedenfor å svekke den. Dette krever prosessvurdering, dvs. en vurdering som gir fortløpende tilbakemelding på selve undervisningsprosessen, snarere enn en produktvurdering som bare sier noe om et målbart resultat. Vurderingens hensikt må være utvikling og forbedring, snarere enn kontroll og hierarkiske belønnings- og eventuelt ansettelsessystemer. Tradisjonelle statlig styrte evalueringsprosjekter som fokuserer på resultatmåling bør, sett fra dette utgangspunktet, dels erstattes av mer lokale skole- og lærerstyrte aksjonsforskningsprosjekter.

Tendenser til teknokratisk kontroll gjenspeiles også i utbredelsen av kompetansebegrepet i utdanningspolitisk sammenheng i de seinere år. Elliott kritiserer oppfatninger som reduserer kompetanse i for eksempel læreryrket til en sum av målbare kjerneelementer. Slike oppfatninger spesifiserer kompetanse til et antall atskilte, atomiserte ferdigheter som representerer kjerneelementene. Kompetanse blir definert som handlinger eller resultater som kan ”demonstreres”, og som altså kan vurderes ut fra gitte kriterier. Ulike delkompetanser utgjør ”kompetanseenheter”. Slike definisjoner av kompetanse representerer nye utgaver av et teknologisk kunnskapssyn, hvor læring anses for å være styrt av lovmessigheter som det går an å finne fram til. Dette innebærer etter Elliotts oppfatning et altfor enkelt syn på kunnskap og læring, hvor både det personlige, det dannelsesmessige og behovet for å utøve situasjonsbestemt skjønn blir neglisjert. I kritikken av et teknologisk kompetansebegrep viser han bl.a. til Dreyfus og Dreyfus’ (1986) kompetansemodell, som understreket at profesjonelle løsninger ikke kan standardiseres, og framhever at kompetanse kan defineres mer ut fra dyktige utøvere enn ut fra

selve jobboppgavene. Utdannings- og undervisningskompetanse handler dessuten om å realisere verdier.

Elliott framhever at utdanning og undervisning nødvendigvis er en moralsk praksis, uten at dette utelukker at praksis også har tekniske aspekter. Forsøk på målstyring og ekstern resultatkontroll reduserer undervisning og læring til noe teknisk. Målstyring av undervisning og læring kan dessuten innebære en oppfatning av at lærerens praksis kan utføres som styrt overføring av gitte kognitive strukturer. Moralsk praksis forutsetter ifølge Elliott dels autonome organisasjoner hvor deltakerne kan gjøre valg sammen i fellesskap. Dette står i motsetning til tendenser til statlig styring av enkeltindivider, for eksempel lærere eller andre profesjonsutøvere, gjennom statlige kontroll- og vurderingsmekanismer. Lærerbasert aksjonsforskning kan ses som en strategi for lærervurdering og organisasjonsutvikling, hvor organisasjonsdeltakerne – lærere, ledere og andre involverte – reflekterer i fellesskap over utdanning og undervisning som sosial praksis. Utvikling av skoleorganisasjonen kan skje som en to – trinnmodell, hvor første trinn er selvbasert og kollegabasert evaluering av den enkeltes og de ulike teamenes praksis og utviklingsbehov. Denne vurderingen blir så benyttet som grunnlag for utvikling av organisasjonen. Poenget er en utviklingsprosess som vokser fram nedenfra, snarere enn å bli styrt ovenfra.

Vår strategi for å forske i læreryrket er prinsipielt uforenlig med teknokratisk styring av læreres virksomhet og av elevenes læring. Men også i forhold til denne strategien kan det oppstå tendenser til teknologiske tolkninger. Bevisstgjøring på grunnleggende oppfatninger av kunnskap, undervisning og læring, relatert til konkrete utfordringer i egen praksis og analyser av aktuelle læreplaner og styringsdokumenter, er vesentlig både i læreres grunnutdanning og i videre utdanning på masternivå, og er en del av selve strategien (Hiim og Hippe 1991, 2001). En viktig hensikt med refleksjoner om kunnskapsbegrepet er at lærere blir oppmerksomme på, tar ansvar for og forsvarer sitt profesjonelle handlingsrom, og at de dermed også forsvarer elevenes frie handlingsrom. Tolkning av handlingsrommet i læreplanene er vesentlig i alle prosjektene som er omtalt i del en. Det er imidlertid viktig å forsøke å bidra til at evaluering av nye reformer blir knyttet opp mot lokale skole- og lærerstyrte aksjonsforskningsprosjekter, istedenfor kun å bli gjennomført som undersøkelser foretatt av eksterne forskere.

Elliotts kritikk av kompetansebegrepet er svært aktuell, bl.a. på bakgrunn av et sterkt fokus på kompetansebegrepet i nye nasjonale læreplaner for grunnopplæringen i 2006, i reformen "Kunnskapsløftet". Planene er strukturert av det som kalles kompetansemål, med sterk vekt på målbar utførelse. Også rammeplanene for lærerutdanning fra 2003 er strukturert omkring kompetansemål, men disse målene er av en annen karakter enn målene i planene for grunnopplæringen. Jeg var med på å lede arbeidet med lærerutdanningsplanene. Det ble lagt vekt på at målene skulle være generelle, og de er i liten grad delt inn i spesifikke "delkompetanser". En hovedhensikt med kompetansemålene var å strukturere utdanningen omkring lærerens praktiske arbeid, snarere enn omkring vitenskapsfag, med henblikk på å oppnå en relevant utdanning. Kompetanse blir definert som skjønnsmessig utøvelse og kritisk refleksjon, snarere enn som standardiserte ferdigheter. Det vil likevel være en fare for reduksjonistiske, teknologiske tolkninger av kompetansebegrepet, knyttet til ønsker om samfunnsmessig styring og kontroll. I kompetansebeskrivelsene for hvert yrke som er lagt til grunn for nye læreplaner i yrkesutdanning, er det tendenser til å tolke kompetanse som gitte ferdigheter.

Profesjonell utøvelse av læreryrket forutsetter autonome skole – og læringsorganisasjoner, med muligheter for selvstendig samarbeid om profesjonelle valg. Ledere av slike organisasjoner må ha evne til å vurdere fortløpende sin tilrettelegging for selvstendig, samarbeidende prosessvurdering av den enkeltes og de ulike teamenes arbeid, som grunnlag for felles utvikling av en lærende

organisasjon. Strategi for forskningsbasert utøvelse av læreryrket må følges opp med tilsvarende aksjonsforskningsbasert skoleledelse.

Elliotts kritikk av Carr og Kemmis' Habermas - baserte aksjonsforskningsteori

Elliott understreker at utdanning er mer enn anvendelse av teknikker, det er en normativ, moralsk praksis som krever refleksjon. Han advarer imidlertid mot aksjonsforskning i læreryrket påvirket av Habermas' kritiske teori, og sikter her særlig til Carr og Kemmis' teori om aksjonsforskning, som han framhever som svært innflytelsesrik. Denne formen for aksjonsforskning har ifølge Elliott en tendens til å forutsette en antakelse om at læreres selvforståelse av sin daglige praksis konstituerer ideologisk forvrengte misoppfatninger av virkeligheten. "Derfor må ideologikritikk komme fra forståelse generert av en kritisk sosialvitenskap. Det er en slik vitenskaps oppgave å utstyre lærere med kritiske teoremer som forklarer hvordan deres selvforståelse misoppfatter undervisnings- og læringsprosesser og legitimerer hegemoni" (Elliott 1991 s. 115). Elliott påpeker at selv om en slik kritisk teori ifølge Carr og Kemmis bare kan valideres i lærerens egen selvforståelse, så blir aksjonsforskning likevel å oppfatte som en prosess som er avhengig av eksterne kilder for å generere teori. Læreres forståelse av sin praksis kan ikke, uten hjelp fra en kritisk sosialvitenskap, konstituere kilden for ideologikritikk, siden de selv er produkt av ideologisk "betinging". Carr og Kemmis' tilnærming innebærer derfor at læreren må frigjøres gjennom interaksjon med utdanningsforskerens kritiske teoremer (Elliott 1991 s. 115). De ser, med utgangspunkt i Habermas, hermeneutisk fortolknings- eller forståelsesmetode som utilstrekkelig, fordi den ikke gir noen kritisk base for å gjøre sosialt liv problematisk. Elliott siterer følgende uttalelse fra Carr og Kemmis i "Becoming Critical – Knowing through Action Research", fra 1983: " hvis selvrefleksjon og selvforståelse kan være forvrengt av sosiale betingelser, slik Habermas oppfatter det, så vil menneskers rasjonelle kapasitet for selvfrigjøring bare bli realisert hvis kritisk teori kan opplyse disse betingelsene og avsløre hvordan de kan fjernes" (I Elliott 1991 s. 117) Elliott tolker Carr og Kemmis som at læreres praksis derfor ikke alene kan konstituere kilden til kritisk selvrefleksjon og emansipatorisk handling, selv om han mener de er uklare i forhold til dette. Han sier om Carr og Kemmis at de "overser tvetydigheter, konflikter og spenninger som ligger i selvforståelsene, og de undersøker derfor ikke seriøst muligheten for en selvgenererende, refleksiv og kritisk pedagogikk som framstår som en form for aksjonsforskning. Dette er en mulighet som innebærer at Carr og Kemmis skille mellom "praktisk" og "emansipatorisk" aksjonsforskning blir feil" (ibid s. 117).

Elliott er her inne på et punkt som også etter min oppfatning er noe uklart hos Carr og Kemmis. De kan kanskje tolkes slik at aksjonsforskning må gjennomføres ved hjelp av en utenforstående, ikke involvert forsker, som kan fungere som en slags "sosialterapeut" og hjelpe "klientene" med å avsløre forvrengte tolkninger, ut fra sin innsikt og kompetanse i forhold til kritisk kommunikasjonsteori og – metode (jfr. kapittel sju). Dette kan sammenliknes med en nøytral, utenforstående psykoterapeut som hjelper pasienten til å avsløre forvrengte tolkninger, ut fra sin kompetanse i psykoanalytisk metode og teori. Jeg deler Elliotts betenkeligheter i forhold til aksjonsforskning i utdanning som går i en slik retning, bl.a. fordi det kan synes å innebære en tendens til rasjonalistisk tolkning av kunnskap som opprettholder hierarkiske maktforhold omkring kunnskapsutvikling og utøvelse av lærerprofesjonen, på en måte som ikke bidrar til å klargjøre praksiskunnskap. Men med utgangspunkt i Habermas og Carr og Kemmis er det etter min oppfatning også mulig å se kritisk utdanningsteori som et resultat av en kritisk reflekterende kommunikativ prosess, utført under ledelse av lærene selv, hvor man samarbeider om å vurdere, koordinere og videreutvikle praksis i forhold til relevante gyldighetskrav. I dette samarbeidet vil man være i stand til å klargjøre u hensiktsmessige oppfatninger og systemtradisjoner. Habermas' teori om kommunikativ handling kan bidra med bevisstgjøring og inspirasjon i forhold til å utvikle

kritisk utdanningspraksis og – teori, og kan utgjøre et viktig bidrag i lærerutdanningen, sammen med annen kunnskapsfilosofi. Kunnskapsteoretisk diskusjon med utspring i læreres praksis er viktig i lærerutdanningen både på grunnutdannings- og masternivå, siden læreres hovedoppgave er å forvalte og bidra til å utvikle kunnskap. Dette er det lagt vekt på både i lærerutdannings- og forskningsstrategien, hvor bl.a. ulike didaktiske begreper og relasjoner blir belyst ut fra ulike perspektiver på kunnskap (Hiim og Hippe 1993, 2001). Lærere må imidlertid selv ha ansvar for å utvikle sin praksis og sin profesjonsteori for at denne skal være autentisk og gyldig. Jeg skal komme mer inngående tilbake til denne viktige kritikken i den seinere diskusjonen av Carr og Kemmis og Habermas.

Oppsummering - behovet for kunnskapsfilosofiske undersøkelser av læreres yrkeskunnskap

Forskning i læreryrket, hvor forskning, utvikling av utdanningsinnhold og undervisning er integrert, bygger ifølge Elliott på et alternativt utdannings- og forskningsparadigme, som innebærer en avvisning av et tradisjonelt positivistisk, teknologisk grunnlag. Det alternative paradigmet er imidlertid ikke så veldig eksplisitt, selv om han gir uttrykk for noen grunnleggende forutsetninger omkring praksis, teori, læring, undervisning og forskning som innebærer grunnleggende forutsetninger om læreres yrkeskunnskap: Undervisning og læringsledelse er ikke anvendelse av teoribaserte prosedyrer i tradisjonell forstand. Utdanning er heller ikke reproduksjon av gitt kunnskapsinnhold. Teoribaserte begreper og lite relevante forskningsmetoder kan imidlertid forvrengte læreres praksis.

Elliott framhever at det i utviklingen av lærerforskningsbevegelsen skjedde en endring fra læreren som forsker i mer tradisjonell forstand til læreren som aksjonsforsker. Dette innebærer en klarere praksisbasert, prosessorientert tilnærming, hvor handling følges av refleksjon snarere enn omvendt, i en kontinuerlig utviklingsprosess. Prosesstilnærmingen dreide seg om at man gikk fra eksterne forskeres utvikling av generelle hypoteser som skulle prøves ut av lærere, til læreres egen refleksjon over åpne spørsmål. Samtidig beskriver han imidlertid læreres praksis som utprøving av hypoteser. Det ble gjort et skille mellom første ordens og annen ordens undersøkelser, for å klargjøre forholdet mellom lærerforskere og eksterne universitetsforskere og legge vekt på at begge parter forsket i sin praksis, det vil si at universitetsforskerne fokuserte på sin praksis i å legge til rette for første ordens forskning. En hovedutfordring dreide ifølge Elliott seg om å få lærere til å reflektere.

Elliott understreker at læreres profesjonelle virksomhet er preget av at utdanning og undervisning handler om verdier som alltid er åpne for ny tolkning i nye kontekster. Dette vil ha sammenheng med hva som kan oppfattes som gode data om utdannings- og undervisningsprosesser. Han går imidlertid ikke så mye mer inn på dette, men påpeker at læreres verdier er nøye innvevd i og kommer til uttrykk gjennom måten undervisningen konkret blir lagt opp på, og at de også vil komme til uttrykk i den praksisbaserte forskningen.

Læreres praktiske kunnskap er ifølge Elliott ”lagret” som eksempler som vel så mye dreier seg om konkrete profesjonelle handlinger som om påstander, men han utdyper ikke dette nærmere. I omtalen av forskningsmetoder lærere kan benytte for å forske i sin praksis, blir det fokusert på at utgangspunktet er hypoteser knyttet til praktiske utfordringer som det går an å gjøre noe med. Metodene har til hensikt å framskaffe data om en kontinuerlig utprøvningsprosess, der nye hypoteser genereres underveis.

Elliotts politiske perspektiver på lærerforskning er preget av kritikk av et teknologisk utdanningssyn som innebærer forsøk på teknokratisk styring av reform – og utviklingsarbeid,

læreres undervisning og elevenes læring. Han mener det også medfører en undergraving av skoler og andre læringsinstitusjoner som autonome organisasjoner med muligheter for samarbeid om selvstendige valg. Også tilnærminger til aksjonsforskning som peker mot at lærere prinsipielt sett må ha hjelp av eksterne forskningsekspertter innebærer svekkelse av læreres autonomi og sementering av hierarkiske systemer for kunnskapsutvikling, i tillegg til at det forhindrer utvikling av relevant kunnskap og kompetanse.

Mange av Elliotts perspektiver er viktige også i forhold til vår strategi, men det er et vesentlig behov for å klargjøre det vitenskapsfilosofiske grunnlaget. Det er relativt uklart hva praktisk yrkeskunnskap innebærer i forhold til læreryrket. Elliott sier mye om hva det ikke er, relatert til en avvisning av tradisjonelle teoretiske strukturer og teoribaserte prosedyrer som grunnlag for praktisk utøvelse. Dette står dels i motsetning til hans oppfatning av undervisning og av forskning i undervisning som en form for kontinuerlig utprøving av hypoteser, som har et teknologisk preg. Elevenes rolle i definisjon og utprøving av hypoteser eller forskningsspørsmål blir knapt nevnt, og det kan gis inntrykk av at hypotesene blir utformet av læreren og prøvd ut på elevene, som dermed blir forsket på, snarere enn å kunne fungere som ansvarlige medforskere.

Uklarheten om elevenes rolle i aksjonsforskningsprosessen har også sammenheng med det som blir sagt om verdier, hvor lærerens verdier er mye i fokus. Diskusjon om verdier med elevene, relatert til selve den daglige utdanningsprosessens innhold og former, blir lite fokusert i forbindelse med selve forskningsprosessen. Dette er etter min oppfatning svært vesentlig i forhold til utdanning og utdanningsforskning som sosiale prosesser. Forskningsmetoder og datainnsamling må sett fra dette utgangspunktet ivareta elevenes medvirkning. For øvrig er det ikke bare verdier som er åpne for ny fortolkning i nye kontekster – dette kan anses for å gjelde alle begreper, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen av Wittgenstein.

Elliotts kritikk av teknokratisk styring av utdanning har sammenheng med hans kritikk av kunnskapsbegrepet, og er viktig i dagens utdanningsverden. Nettopp derfor er det vesentlig med en ytterligere klargjøring av det vitenskapsfilosofiske grunnlaget for en slik kritikk, som også er sentral i vår utdannings- og forskningsstrategi.

Klargjøring av det vitenskapsfilosofiske grunnlaget for læreres yrkeskunnskap kan bidra til å kaste mer lys over dimensjonene Zeichner framhever som sentrale i forhold til ulikheter og uklarheter i aksjonsforskning:

- forskningens hensikt
- forholdet mellom forskning og yrkesutøvelse
- forholdet mellom interne og eksterne forskere
- forholdet mellom læring, utdanning \ undervisning og forskning
- hvordan tema, forskningsområder og forskningsspørsmål kan utformes, og av hvem
- forholdet til annen "teori" eller faglig litteratur
- hva slags "data" eller "empiri" som er av interesse, og hva "data" og "empiri" betyr
- hva slags forskningsmetoder som er relevante
- hvordan forskningen kan komme til uttrykk og dokumenteres, hva som er relevante dokumentasjonskrav og behov for alternative dokumentasjonsformer
- forholdet til verdispørsmål og spørsmål om sosial rettferdighet
- hva som menes med "eksempler"

Jeg vil presisere at det selvsagt ikke er noe endelig svar på disse spørsmålene. Hensikten i del to og tre er å belyse dem ut fra praksisfilosofi og analyser av læreres yrkeskunnskap, relatert til

strategien. I de neste kapitlene vil jeg imidlertid undersøke Carr og Kemmis' og Peter Reasons tilnærminger til aksjonsforskning. Carr og Kemmis baserer sin teori om aksjonsforskning og utvikling av lærerkunnskap på tolkninger av Habermas, mens Peter Reason bygger eksplisitt på et utvidet kunnskapsbegrep. Hensikten er å synliggjøre sammenhengen mellom læreres yrkes- eller profesjonskunnskap og aksjonsforskning fra flere innfallsvinkler, og underbygge ytterligere behovet for kunnskapsfilosofisk klargjøring.

Kapittel sju. Carr og Kemmis' tilnærming til forskning i læreryrket og utvikling av lærerkunnskap

Carr og Kemmis' tilnærming til praksisbasert lærerforskning har hatt stor innflytelse i Storbritannia og Australia og i en del andre miljøer for lærerforskning, men har foreløpig hatt relativt liten påvirkning i Skandinavia (Carr og Kemmis 1986, Kemmis og McTaggart 1988, Kemmis 2002). De knytter selv sin teori om utdanningsforskning som kritisk aksjonsforskning direkte opp mot Habermas' rasjonalitetsbegrep og hans teori om kommunikativ handling, som jeg vil gå nærmere inn på i del tre.

Utdanningsforskningens hensikt – kritisk forståelse og endring av utdanningspraksis

Carr og Kemmis framhever at hensikten med utdanningsforskning er å løse utdanningsproblemer og forbedre utdanningspraksis. Utdanning er en praktisk aktivitet, og utdanningsproblemer er praktiske problemer som løses gjennom handling og klok bedømming snarere enn gjennom oppdagelse. Utdanningsproblemer oppstår når praksis ikke oppnår sin hensikt, og er ikke definert av teorier i tradisjonell forstand. Slike problemer må klargjøres og undersøkes av praktikerene selv gjennom praksisbasert, utprøvende forskning som aksjonsforskning. Carr og Kemmis skiller mellom empirisk – analytiske, hermeneutiske og kritiske tilnærminger i forskningsteori og – praksis som gjelder aksjonsbasert lærerforskning, og relaterer dette skillet til Habermas' inndeling i henholdsvis teknisk – instrumentell, praktisk og frigjørende erkjennelsesinteresse (Carr og Kemmis 1986, Kemmis 2002). Teknisk aksjonsforskning har som anliggende å utvikle mer effektiv praksis i forhold til gitte mål, for eksempel om karakterer eller andre målbare resultater. Praktisk aksjonsforskning har også tekniske aspirasjoner om endring, men er dessuten opptatt av å endre mål, verdier en vurderer ut fra, osv., og er for en stor del relatert til praktikerens selvutvikling. Historiefortelling om praksis er en typisk metode (Kemmis 2002). Kritisk aksjonsforskning er på sin side ikke bare opptatt av å forbedre resultater og selvforståelse, men fokuserer på kritikk av utdanningsarbeid og arbeidssettinger. En viktig hensikt er å utvikle kritisk forståelse og selvforståelse av utdanningssituasjoner vi lever i, og å intervenere i sosiale og kulturelle arbeids- eller utdanningsprosesser i dagliglivet. Kritisk utdanningsforskning er opptatt av å forbinde det personlige og det politiske, og ser aksjonsforskning som en mulig innfallsvinkel til å overkomme dominans og fremmedgjøring.

Å definere et utdanningsproblem innebærer i følge Carr og Kemmis at vi har en førforståelse, en "teori" eller et slags utdanningsparadigme som ikke "holder stikk", eller en inkongruens mellom forventninger og realitet. Man kan ikke "observere" praktisk "handling" uten praktisk "forståelse". Carr og Kemmis understreker at det er helt misforstått at teori er ikke – praktisk og at praksis er ikke – teoretisk. All forskning er for eksempel en praksis basert på teori om forskning på det aktuelle feltet, og det er dette Carr og Kemmis er opptatt av å utvikle.

For å redusere det problematiske ”gapet” mellom teori og praksis i utdanningsforskning er det i følge Carr og Kemmis nødvendig å utvikle teorier som har grunnlag i problemer og perspektiver i utdanningspraksis. Utdanningspraksis foregår alltid i lys av hva som er ønskelig og mulig, den er basert på verdier og prinsipper eller en form for før – teori. ”Disse teoretiske (for)begrepene er resultat av vane og tradisjon, og er lite eksplisitte” (Carr og Kemmis 1986 s. 122). ”En vitenskapelig tilnærming til utdanningsproblemer må frigjøre lærere fra sin avhengighet av vane og tradisjon ved å skaffe dem ferdigheter og ressurser som gjør dem i stand til å reflektere over og vurdere kritisk utilstrekkeligheten i ulike begreper og utdanningspraksiser” (ibid s. 123). Hensikten med utdanningsforskning er å sikre at observasjoner, fortolkninger og bedømmelser hos utdanningspraktikere kan bli mer sammenhengende og rasjonelle, og dermed oppnå en større grad av vitenskapelig objektivitet. Utdanningsforskning vil med dette utgangspunktet omhandle vitenskapelige undersøkelser av problemer som oppstår i utdanningspraksis. Carr og Kemmis understreker at det **ikke** handler om å anvende tradisjonelle vitenskapelige disipliner på utdanningsproblemer. ”De eneste kildene til utdanningsteori og – kunnskap er praktisk erfaring som (disse) problemene genereres fra. Utdanningsforskningens rette oppgave er å formulere teorier som har grunnlag i realitetene i utdanningspraksis” (Carr og Kemmis 1986 s. 124). Carr og Kemmis viser til Glasser og Strauss’ begrep om ”grounded theory”, og hevder at man i tradisjonell utdanningsforskning for en stor del har glemt å klargjøre hvilke begreper som er relevante for det feltet man vil undersøke. De forkaster en oppfatning av at adekvat utdanningsteori kan frambringes ved å ”importere” teorier fra andre områder, for eksempel psykologisk teori om ”motivasjon”, ”læring” eller ”sosialisering”. ”Isteden må man erkjenne at utdanningsforskningens oppgave er å generere ”substansielle” teorier som har grunnlag i kompleksiteten av praktisk aktivitet, og ikke blir forvrengt av ... ”formelle” teorier som effektivt pre – determinerer hva de relevante forskningsproblemer og -kategoriene skal være” (ibid s. 125). Problemstillinger i praksisbasert forskning kan med andre ord ikke ”forutbestemmes” av formell teori, for eksempel om læring.

Fra dette perspektivet må lærere selv bli utdanningsforskere. Profesjonelle forskere som ikke er lærere vil eventuelt bare ha en subsidiær rolle i å støtte og fasilitere lærerundersøkelser. Carr og Kemmis understreker at dette ikke betyr at utdanningsforskning må begrenses til ”klasseromsanliggender”. ”Det betyr snarere at utdanningsforskning må se utover en oppfatning av sosialvitenskap som ”naturvitenskapelig” eller ”fortolkende”, og at det kreves en alternativ epistemologisk basis” (Carr og Kemmis 1986 s. 127). De hevder videre at utdanningsforskning krever en modell som integrerer teori og praksis i sine redegjørelser for teori. Den må være vitenskapelig i den forstand at den anser hensikten med teori som å være å kritisere utilfredsstillende elementer i praktisk tenkning, og markerer hvordan disse kan elimineres. En alternativ epistemologisk basis finner de i Habermas’ filosofi.

Strategien for lærerutdanning og forskning i læreryrket som er presentert i del en, framhever også nødvendigheten av at utdanningsforskning må ta utgangspunkt i dagligdagse utdanningsproblemer med utspring i utdanningspraksis. Dette peker mot nødvendigheten av at lærere forsker i sin praksis, ut fra noe av den samme argumentasjonen som vi her ser hos Carr og Kemmis om at praksisbasert lærerforskning er nødvendig for å utvikle relevante og funksjonelle begreper. Fokuset på kombinasjonen av det personlige og det politiske, relatert til kritikk og endring også av rammebetingelser, er vesentlig også i vår strategi, og kan klargjøres ytterligere i lys av Carr og Kemmis’ perspektiver. Deres inndeling i empirisk – analytisk, hermeneutisk og kritisk aksjonsforskning kan være nyttig, men i praksis vil mange aksjonsforskningsprosjekter kunne befinne seg mellom disse kategoriene. Teori om forskning i læreryrket som kun er basert på en filosofisk teori kan dessuten stå i fare for å bli noe

ensidig. Habermas har heller ikke utviklet sin teori med henblikk på praktisk forskningskonkretisering, noe Carr og Kemmis for øvrig er inneforstått med. Likevel kan Habermas' teori med sin styrke og svakheter og Carr og Kemmis' tolkning bidra til å klargjøre interessante kunnskapsteoretiske forutsetninger i forhold til å forske i læreryrket.

Krav til utdanningsteori og teori om utdanningsforskning, og Habermas' kommunikasjonsteori som et svar på kravene

Carr og Kemmis skisserer med dette utgangspunktet noen viktige krav til utdanningsteori og teori om utdanningsforskning. Behovet for å anvende lærerens tolkningskategorier må aksepteres, men disse kan ikke anses for å være tilstrekkelige. En må finne framgangsmåter for å skjelve forståelsesmessig forvrengte fortolkninger fra de som ikke er det, og en må komme fram til et syn på hvordan forvrengte selvforståelser kan overkommes. Videre må en fokusere på å identifisere aspekter ved sosial orden som gjør det vanskelig å følge rasjonelle mål i utdanningsammenheng. Det må kunne tilbys teoretiske redegjørelser som gjør lærere bevisst på hvordan hindringene kan møtes.

Kritikk av instrumentell rasjonalitet, og frigjøring fra forvrengt selvforståelse og hindrende rammer

Carr og Kemmis mener Habermas' kommunikasjonsteori imøtekommer disse kravene. For dem er noe av kjernen i kritisk teori kritikken av instrumentell rasjonalitet, av tendensen til å se praktiske problemer, for eksempel utdanningsproblemer, som tekniske problemer, og av tendensen til doktrinær vitenskap. Carr og Kemmis minner om at "på 1970 – tallet hadde teori begynt å bety lovliknende generaliseringer som kunne brukes til forutsigelser og manipulering av variabler for å oppnå ønskede tilstander. Det "praktiske" var absorbert i det "tekniske" (1986 s. 131)". De påpeker at kritisk teori gikk tilbake til bl.a. Aristoteles, som så praksis som å "gjøre" snarere enn å "lage". "Praktisk kunst" som politikk og utdanning var for ham ikke en rigorøs vitenskap, men måtte nøye seg med en form for kunnskap som var usikker og ufullstendig. I slike områder refererte teori kun til praksis, det som skulle kultiveres var phronesis – klokskap (ibid s. 132). Men kritisk teori så også positivt på en rigorøs oppfatning av objektiv kunnskap i forhold til menneskelig og sosialt liv. Utfordringen for Habermas var å kombinere praxis og moderne vitenskap med dens forklaringsmakt i en form for syntese. Han har slik Carr og Kemmis ser det prøvd å utvikle en teori om kritisk sosialvitenskap som kan lokaliseres mellom filosofi og vitenskap, og har forsøkt å vise at vitenskap i tradisjonell forstand bare er en form for kunnskap blant flere.

Noe av kjernen i Habermas' argumentasjon er at ulike former for kunnskap formes av de menneskelige interessene de tjener, og han kaller sin teori om kunnskap en teori om kunnskapskonstituerende interesser (Habermas 1969). Han avviser at kunnskap produseres av "ren" intellektuell handling hvor det erkjennende subjektet er "uinteressert". Kunnskap er snarere konstituert på grunnlag av interesser som har utviklet seg ut fra menneskets naturlige behov og er skapt av historiske og sosiale betingelser. Carr og Kemmis tolker Habermas slik at "disse kunnskapskonstituerende interessene er "transcendentale" eller "a priori" i den betydning at de er forutsatt av enhver kognitiv handling, og dermed konstituerer de mulige tankemåter som virkeligheten kan konstitueres ut fra og som det kan handles ut fra" (Carr og Kemmis 1986 s. 134). De kunnskapskonstituerende interessene er tekniske, praktiske og emansipatoriske. Den første er relatert til teknisk – instrumentell kunnskap, den andre til fortolkende kunnskap, som angår symbolsk strukturert kommunikativ handling som ikke kan reduseres til "vitenskapelig" kunnskap i tradisjonell forstand. Det er her snakk om fortolkende forståelse som kan styre praktisk bedømming.

De subjektive betydningene som karakteriserer sosialt liv, for eksempel i utdannings situasjoner, er ut fra Carr og Kemmis' tolkning av Habermas selv betinget av en objektiv kontekst som begrenser både rekkevidden av individets intensjoner og muligheten for deres realisering. Eksisterende kommunikasjonsformer, for eksempel i en klasse, på en skole eller arbeidsplass, kan være "forvrent" av sosiale, kulturelle eller politiske betingelser på en måte som skaper fremmedgjøring. Det er en grunnleggende menneskelig frigjørende interesse for rasjonell autonomi og frihet, som spør etter intellektuelle og materielle betingelser hvor ikke – fremmedgjort kommunikasjon kan forekomme. Dette krever frigjørende kunnskap om objektive rammer eller betingelser som kommunikasjon og sosial handling forekommer innenfor. Kritisk sosialvitenskap er vesentlig opptatt av denne kunnskapen, i følge Carr og Kemmis. Frigjøring er bare mulig i en kritisk sosialvitenskap, for eksempel kritisk utdanningsvitenskap, som "opplyser" hemmende sosiale betingelser og viser hvordan de kan fjernes. En slik vitenskap må tilby oppmerksomhet på hvordan mål og hensikter kan være forvrent og undertrykt, for eksempel i en utdanningssammenheng.

Kritisk vitenskap innebærer en form for syntese mellom fortolkende og kausale kategorier, hvor hensikten er å vise hvorfor folk, for eksempel lærere og elever, har forvrent selvforståelse av hva de gjør, og hvordan dette kan korrigeres. Det er her en tydelig parallell til psykoanalyse. Den kritisk orienterte utdanningsforskeren kan anses som en slags sosialterapeut som legger til rette for frigjøring, bl.a. gjennom å forsøke å klargjøre historiske prosesser som systematisk har forvrent subjektiv mening. Hermeneutisk metode eller forståelsesmetode er i følge Carr og Kemmis utilstrekkelig fordi den ikke gir noen kritisk base for å problematisere sosialt liv, den omhandler bare gitt subjektiv realitet. Det trengs derfor en metode som frigjør individer for kausal virkning av sosiale prosesser som forvrenger kommunikasjon og forståelse, og muliggjør kritisk rekonstruksjon av undertrykte muligheter og ønsker om frigjøring. Metoden for kritisk sosialvitenskap, for eksempel utdanningsvitenskap, er kritikk, å kritisere alle eksisterende betingelser for utdanning, undervisning og læring, å ikke se verden dogmatisk.

Kritisk sosialvitenskap prøver i følge Carr og Kemmis å lokalisere årsaker til kollektive misforståelser i sosiale grupper i ideologi. Under skinn av ideer eller ideologi har folk, for eksempel elever og lærere, passivt akseptert illusoriske oppfatninger av virkeligheten som hindrer dem i å erkjenne og følge sine interesser og mål. Forvrent selvforståelse viser likevel "virkelige" behov og hensikter. Kritisk sosialvitenskap \ utdanningsvitenskap skal vise hvordan motsetninger og utilstrekkelighet i den nåværende selvforståelsen kan overkommes, og avsløre mekanismer for undertrykking. Kritisk sosialvitenskap \ utdanningsvitenskap oppstår fra problemer i dagliglivet som for eksempel lærer og elev, og konstrueres med henblikk på å løse dem.

Diskurs og gyldighetskrav

Habermas' analyser av språk og kommunikasjon og teorien om kommunikativ kompetanse kan ses som et svar på utfordringene om å utvikle en kritisk sosialvitenskap, som også kan ligge til grunn for kritisk utdanningsvitenskap, i følge Carr og Kemmis. Et viktig utgangspunkt i teorien er at redegjørelser for hva mennesket **er**, gir svar på spørsmål om hva det **bør** bli. Et skille mellom "er" og "bør" er misforstått ut fra Habermas' teori, hevder Carr og Kemmis. Teorien om kommunikativ kompetanse søker å vise hvordan normativ rettferdiggjøring av emansipatorisk kunnskap er iboende i strukturen av kommunikativ handling. Carr og Kemmis framhever at Habermas skjelner mellom språk \ tale og diskurs. Alt språk forutsetter at man følger normer som kan rettferdiggjøres. Når denne konsensusen opphører, blir normene problematisert. Det er i diskursen det kan stilles spørsmål ved nærvær

eller fravær av normer implisitt i språket \ talen. Diskursen prøver ut sannhetskravene i meninger og normer som den som snakker ikke tar for gitt. Resultatet av diskursen er å anerkjenne eller forkaste problematiske sannhetskrav. Diskurs produserer bare argumentasjon.

Kravene som bare aksepteres "naivt" i språk \ tale, men som blir gjenstand for argumentasjon i diskursen, involverer fire validitetskrav: For det første, at det som sies er sant. For det andre, at det er forståelig. For det tredje, at den som snakker er sannferdig eller oppriktig. For det fjerde, at det er riktig for den som snakker å uttale seg og si det hun sier. Disse gyldighetskravene kan bare undersøkes eller testes ut i diskurser. Diskursens hensikt er å oppnå en rasjonell vurdering av validitetskrav i det som sies, gjennom argumentasjon. Konsensus i en "god" diskurs er sann konsensus. Årsaken til at en slik konsensus kan betraktes som "rasjonell" konsensus, er at en ide om ideell tale er iboende i all tale, det er dette som gjør det mulig å begripe sannhet, rettferdighet og frihet. "Sannhet" kan ikke løsrives fra "frihet" og "rettferdighet". En ideell samtalesituasjon, for eksempel i en klasse eller i et lærerkollegium, krever følgende betingelser: For det første, at deltakernes interesser kan komme fram. For det andre, at det ikke er noe eksternt press. For det tredje, at argumentet alene har "makt". For det fjerde, en demokratisk, offentlig diskusjon hvor alle parter kan delta. Hensikten er frigjøring fra undertrykkende forvrengning, og søken etter rasjonell autonomi. Carr og Kemmis framhever at Habermas' teori om kritisk sosialvitenskap innebærer eksplisitt anerkjennelse av et ideal som er forutsatt i språket selv.

Kritisk sosialvitenskap som integrering av teori og praksis

Carr og Kemmis understreker at det er viktig å skjelne kritisk sosialvitenskap fra kritisk teori. En kritisk teori er produktet av prosessen av kritikk. De sier videre at i de fleste tilfeller er en slik teori resultat av en prosess utført av individer \ grupper for å framstille motsigelser i rasjonaliteten eller i rettferdigheten av sosiale handlinger. Mange kritiske teorier "vil være tolkninger av sosialt liv, skapt av individer eller grupper, som handler om å avsløre motsigelser" (Carr og Kemmis 1986, s. 144). Kritikk vil da si at man endrer forståelsen, uten å endre praktisk handling. Carr og Kemmis understreker at Habermas' ide om kritisk sosialvitenskap søker å overkomme denne begrensningen. "En kritisk sosialvitenskap er for Habermas en sosial prosess, som kombinerer samarbeid i prosessen av kritikk med politisk beslutning om å overkomme motsigelser i rasjonaliteten og rettferdigheten av sosial handling og sosiale institusjoner" (ibid s. 144). Kritisk sosialvitenskap er i følge Carr og Kemmis å gå videre fra kritikk til en kritisk praksis hvor deltakernes "opplysning" har direkte betydning for å transformere sosial handling. De sier videre at teorien om kritisk sosialvitenskap, for eksempel utdanningsvitenskap, "er demokratisk og hviler på Habermas' teori om kommunikativ kompetanse og rasjonell kommunikasjon som styrer avgjørelser (om handling)" (ibid s. 146). Dette er etter min oppfatning en kjerne i Carr og Kemmis' tolkning av Habermas, som også gjenspeiler sentrale aspekter i Habermas' teori. Endret forståelse oppnås gjennom samtale, som igjen fører til endret praksis, dvs. endret sosial handling. I dette ser det ut til å ligge en tro på verbalspråk som grunnlag for endring som jeg skal komme tilbake til.

Carr og Kemmis sier videre at en kritisk sosialvitenskap, for eksempel kritisk utdanningsvitenskap, krever "integrasjon av teori og praksis som reflekterende og praktisk bevegelse i en dialektisk prosess av refleksjon og politisk kamp – utført av grupper med henblikk på deres egen frigjøring" (1986, s. 144). De hevder videre at mediasjon mellom teori og praksis kan klargjøres gjennom å skjelne tre funksjoner: For det første, dannelsen av kritiske teoremer som kan være utgangspunkt for kritisk diskurs. For det andre, organisering av en opplysningsprosess hvor slike teoremer anvendes og testes gjennom refleksjon utført av

grupper som opplysningsprosessene rettes mot. For det tredje, utvalg av passende strategier, løsning av taktiske spørsmål og gjennomføring av politisk endring. På første nivå er målet sanne utsagn, på andre autentisk innsikt og på tredje kloke avgjørelser. Hver av disse funksjonene har kriterier de må vurderes ut fra.

Kritiske teoremer er i følge Carr og Kemmis påstander om det sosiale livs karakter og utøvelse. For eksempel: "Læring krever aktiv deltakelse fra den lærende i å konstruere og kontrollere språk og aktiviteter i egen læring", eller: "Samarbeidende undervisning kan bare utvikles under betingelser av kontinuerlig forhandling om innhold og klasseromspraksis som uttrykker "pensum" ". Et hovedkriterium er at påstandene må være sanne, dvs. kritiske teoremer må være analytisk sammenhengende og kunne stå opp mot undersøkelser i lys av evidens i relevante kontekster. Sannheten i slike påstander kan undersøkes under frihet til diskurs. Opplysningsprosessen hvor kritiske teoremer anvendes og testes, organiseres gjennom prosesser av refleksjon som utføres i grupper som er involvert i handling og reflekterer over handling. Organisering av opplysning er organisering av systematiske læreprosesser i grupper, rettet mot utvikling av kunnskaper om de praksisene som blir betraktet og de betingelsene de finner sted under. Carr og Kemmis understreker i denne sammenhengen at organisering av opplysning og læring er en menneskelig, sosial og politisk aktivitet. Viktige kriterier er at innsikt som oppnås må være autentisk for involverte individer og kommuniserbare, dvs. gjensidig forståelige, innen gruppen. Samtalen må foregå uten tvang og begrensninger, alle må kunne uttale seg fritt, og det må alltid kunne stilles spørsmål ved oppriktighet, pålitelighet og gyldighet. Carr og Kemmis bruker som eksempel lærergruppen som reflekterer over sin undervisning og over læreplaner og "pensum" for å lære av det. De utvikler så en felles handlingsorientering (1986, s. 146). Organisering av handling dreier seg om å velge passende strategier, løse taktiske spørsmål og utøve praksisen. Handlingen skal så reflekteres over. Viktige kriterier er at bestemmelser og avgjørelser må være passende og kloke, de må ikke innebære unødig risiko, og de det angår må ha vært involvert i prosessen og delta på fritt grunnlag. For eksempel lærergruppen setter ideene ut i livet og handler.

Carr og Kemmis sier selv at dette innebærer en form for konstruktivistisk epistemologi. Kunnskap ses som noe som utvikles gjennom en prosess av aktiv konstruksjon og rekonstruksjon av teori og praksis med involverte parter. Det involverer dessuten teori om symmetrisk kommunikasjon, dvs. å overkomme på den ene siden tvang og på den andre siden selvbedrag. Det involverer dessuten demokratisk teori om politisk handling. Carr og Kemmis sier selv at det altså ikke bare dreier seg om "en teori om kunnskap, men om hvordan kunnskap relaterer seg til praksis" (1986, s. 149).

Fem kriterier for kritisk utdanningsvitenskap

Kritisk sosialvitenskap – og kritisk utdanningsvitenskap – er i følge Carr og Kemmis en sosial praksis, og utføres av selv – reflekterende grupper som er opptatt av å organisere sin egen praksis i lys av organisert selvrefleksjon. Det er en refleksjonsprosess som krever deltakelse fra forskeren i den sosiale handlingen som studeres, eller snarere at deltakerne blir forskere. Carr og Kemmis framhever fem kriterier for kritisk utdanningsvitenskap: For det første, at et positivistisk syn på rasjonalitet, objektivitet og sannhet blir forkastet. For det andre, at den tar utgangspunkt i praktikerens \ lærerens tolkninger. Kritiske teoremer må være grunnlagt i praktikerens språk, være autentiske og kommuniserbare. For det tredje, at den instituerer kritisk selvrefleksjon. For det fjerde, at den anvender kritikk for å avsløre tvang og hindringer. For det femte, at den er praktisk, dvs. at praktikere skal informere seg selv og overkomme hindringer og frustrasjon. Carr og Kemmis understreker at Habermas ikke selv gir konkrete eksempler på kritisk sosialvitenskap, men bare påpeker muligheter for det. Kritisk

utdanningsvitenskap, og kritisk, maktfri diskurs, kan stå i fare for å bli et tomt ideal som aldri lar seg realisere. De mener likevel at Habermas' teori gir grunnlag for en kritisk utdanningsvitenskap, hvor lærere utvikler systematisk forståelse av betingelser som former, begrenser og bestemmer handling, slik at hindringene kan tas hensyn til. Lærere må formulere teorier iboende egen praksis, og utvikle den gjennom kontinuerlig handling og refleksjon.

Målet med kritisk utdanningsvitenskap er for Carr og Kemmis å endre utdanning gjennom deltakende og samarbeidende utdanningsreform, utført som en forskningsprosess av de som selv er involvert, dvs. lærere, elever, foreldre, osv. Utgangspunktet er problemer i dagliglivet som skal løses. De definerer aksjonsforskning som: "Selvreflekterende undersøkelse foretatt av deltakere i sosiale situasjoner, med henblikk på å forbedre rasjonaliteten og rettferdigheten i sin egen praksis, forståelsen av praksis og situasjonene hvor praksis utøves" (1986, s. 162). Dette innebærer selvreflekterende sirkler av planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon. Involvering og forbedring er viktige stikkord.

Kritikk av Carr og Kemmis' syn på teori om utdanningsforskning

En kognitivistisk tolkning av kunnskap og endring

Carr og Kemmis avviser et teknologisk syn på utdanningsvitenskap relatert til et skille mellom forskning og profesjonsutøvelse, hvor læreres yrkeskunnskap ses som anvendelse av forskningsresultater og teoretiske prosedyrer. Ut fra dette peker de på nødvendigheten av å ta utgangspunkt i lærerens tolkningskategorier basert på erfaringer og utfordringer i dagliglivet, men også på behovet for frigjørende fortolkning og endring både av betingelsene for yrkesutøvelsen og selve utøvelsen. Dette representerer etter mitt syn viktige perspektiver og krav til teori om utdanningsforskning. Carr og Kemmis mener at Habermas' begrep om erkjennelsesinteresser kan bidra for å imøtekomme disse kravene. Disse "interessene" er imidlertid blitt kritisert for å framstå uklart som transcendentale kategorier som kan peke mot en form for idealisme, som igjen medfører dualisme i forholdet praksis \ teori. Carr og Kemmis' tolkning i det de kaller "kunnskapskonstituerende interesser" framstår også som problematisk. De sier som vi ser foran for eksempel at interessene er forutsatt i enhver **kognitiv handling**, og videre at de konstituerer nye **tankemåter** som **virkeligheten** kan konstitueres ut fra, og som det kan **handles** ut fra. De snakker også om **fortolkende forståelse** som kan **styre praktisk bedømming**. Begrepene og forholdet mellom begrepene "kunnskap" og "handling" framstår her og i mange liknende formuleringer som uklart. Det kan se ut til at kunnskap blir oppfattet som noe "mentalistisk" som styrer handling. Det gis inntrykk av at virkeligheten er konstituert av tankemåter, at handling er styrt av tanken, og at kognitiv forståelse styrer praktisk bedømming. Kunnskap blir først og fremst assosiert med tanken, forståelsen og det kognitive, ikke med handling og praktisk bedømmelse. Det skapes dermed et inntrykk av at forståelse er overordnet eller "bærer" handling, og at teori er overordnet praksis. En rekke slike formuleringer kan oppfattes som å peke mot et smalt kunnskapsbegrep, som skaper store problemer i utdanning og utdanningsforskning. Jeg har fokusert på betydningen av et utvidet, helhetlig kunnskapsbegrep i omtalen av strategien for lærerforskning, og ser det som svært viktig å imøtekomme disse problemene. Jeg vil understreke at det er lett å havne i paradokser knyttet til splittelse mellom forståelse og handling, teori og praksis, osv, siden slike dikotomier gjennomsyrrer språket vårt. Men i Carr og Kemmis' tolkninger av Habermas er oppdelingen mellom kunnskap og handling relativt framtrepende, selv om de samtidig gir uttrykk for behovet for å integrere teori og praksis.

Opplysning og kritikk av hemmende betingelser for utdanning og læring og hvordan disse kan fjernes, samt kritikk av uheldige eller "forvrengte" tolkninger, er likevel et vesentlig poeng

hos Carr og Kemmis. Dette tydeliggjør det politiske perspektivet og maktperspektivet i utdanningsforskning \ lærerforskning. Det er et viktig perspektiv i alle former for aksjonsforskning som kanskje kan gjøres enda mer eksplisitt i vår strategi. Hindringer og problematiske tolkninger kan for eksempel være knyttet til prinsipper og krav i den formelle læreplanen eller i andre formelle retningslinjer, til institusjonaliserte bestemmelser og praksiser i lærerens egen utdanningsorganisasjon og til ens egen erfaring og forståelse. Alt dette kan representere sentrale maktfaktorer. Kontinuerlig kritikk og ikke – dogmatisk utdanningsvitenskap er en forutsetning for å møte slike hindringer. Felles refleksjon og historisk klargjøring av utdanningens og lærerens oppgaver er nødvendig for å skape et grunnlag for å se utover sin egen personlige og profesjonelle forståelse, sammen med oppmerksomhet på problemer i dagliglivet som skaper behov for endring og forbedring.

Teorien om kommunikativ kompetanse er også en teori om kritikk og endring. Den opphever på sett og vis et skille mellom ”er” og ”bør”, idet den opererer med ”sannhetskrav” og ”gyldighetsnormer”. Diskursen gjennomføres med utgangspunkt i slike normer. Hensikten er å oppnå konsensus med utgangspunkt i sannhetskrav – konsensus som tilfredsstillende normer og krav til sannhet og gyldighet er rasjonell konsensus. Det betyr at makten ligger i selve argumentasjonen og i det beste, dvs. det gyldige, argumentet. Også dette er imidlertid problematisk, av flere grunner. For det første er det vanskelig å vurdere en konkret argumentasjon ut fra gyldighetskriteriene, siden de er umulige å tilfredsstillende. Dessuten kan det stilles spørsmål ved det sterke fokuset på det å snakke, å uttale seg, på verbalspråklig basert gjensidig forståelse. I hvor stor grad er vi i stand til å forstå gjennom ord? Carr og Kemmis – og Habermas – ser ut til å legge meget stor vekt på å lære gjennom ord og meningsutveksling. Ensidig fokus på læring gjennom verbalspråk skaper betydelige problemer i utdanning. Mye tyder på at elever og studenter – og lærere – for en stor del ikke utvikler eller endrer forståelse tilstrekkelig gjennom delte ord, og at det er behov for delt erfaring i mye videre forstand. Dette er lite i fokus i Carr og Kemmis’ tolkning av teorien om kommunikativ kompetanse.

Et annet problem gjelder fokuset på konsensus. Det kan stilles spørsmål ved om konsensus uten videre er mulig og ønskelig, relatert til utdanningskontekster. I mange sammenhenger vil ulike elever og lærere ha ”inkompatible” forståelser, med bakgrunn i ulike verdier, erfaringer og praksis. Det å akseptere ulike forståelser og ulike ”sannheter” kan være viktig og nødvendig i utøvelsen av læreryrket og i praksisbaserte forskningsprosjekter. For store krav om konsensus kan oppfattes som forsøk på ensretting og maktovergrep, for eksempel i forhold til elever med ulik kulturbakgrunn. Også idealet om maktfrihet er problematisk, siden dette er nærmest umulig å forestille seg. I en utdanningssammenheng vil det være en mengde ulike maktforhold, for eksempel knyttet til samfunnets krav slik de kommer til uttrykk i læreplaner og retningslinjer, som omfatter bl.a. faglig og sosialt innhold og vurderingsordninger, institusjonaliserte krav i utdanningsorganisasjonen, ulike normer og tradisjoner i samfunnet omkring utdanningen, ulike deltakers eller grupper av deltakers sosiale posisjon, lærerens tolkningsmakt som leder, osv. Det kan være en viss fare for at idealet om maktfrihet tilslører snarere enn å klargjøre maktforholdene gjennom naive forsøk på å oppnå maktfrihet. Kombinert med idealet om det beste argumentet kan det medføre en fare for at de i den aktuelle konteksten verbalt dyktigste og mest karismatiske får stor makt, samtidig med at makten blir mer usynlig og vanskelig å forholde seg til.

Carr og Kemmis legger i sin teori om lærerforskning stor vekt på verbalspråklig refleksjon og forhandlinger i grupper om endring og utvikling av ulike sider ved utdanningspraksis. På tross av en tilsynelatende kognitivistisk oppfatning av språk, og på tross av problemer knyttet til

konsensus og makt, mener jeg de bidrar med viktige perspektiver. Demokratisk forhandling om utdanningsmål, innhold, lærings- og arbeidsmåter og vurderingsformer er viktig og nødvendig i praksisbasert lærerforskning, også i vår strategi. Elevers og studenters læring og lærerens undervisning kan ikke styres utenfra gjennom tradisjonelle vitenskapelige teorier eller gjennom forordninger, og det er viktig, men problematisk å utvikle kompetanse for kritikk og medvirkning, både for lærere og elever. Men praksisbasert lærerforskning må etter min oppfatning ha flere grunnleggende perspektiver. Et smalt, kognitivistisk begrep om kunnskap medfører en betydelig fare for at lærere, elever og studenter forhandler om en utdanning som i bunn og grunn oppfattes som relativt meningsløs. Et snevert, kognitivistisk begrep om kunnskap og språk vil ha en tendens til å medføre at selve innholdet i utdanningen blir snevert.

Carr og Kemmis framhever et skille mellom kritisk sosialvitenskap som en prosess som handler om å overkomme motsigelser og hindringer i sosial handling, for eksempel i utdanning, og kritisk teori som en form for ”produkt” som avslører motsigelser i utdanning og undervisning, uten selv å innebære noen endringsprosess. Dette kan være et viktig skille. Men det ser ut til å bli lagt stor vekt på å kritisere og endre sosiale rammebetingelser for læring, uten at selve innholdet i læringen trer i fokus. Man kan også få inntrykk av at Carr og Kemmis’ tilnærming, i likhet med mye annen aksjonsforskning i utdanning, legger ensidig vekt på undersøkelsesprosessen og de endringene og den læringen som skjer underveis i den aktuelle konteksten. Det er så langt jeg kan se ikke så mange betydelige eksempler på kritisk utdanningsteori innenfor ulike felt som framstår som et produkt av aksjonsforskning av Carr og Kemmis’ karakter. Kravene til dokumentasjon av kritisk teori er uklare, og det er for eksempel ikke klart hvordan kritisk teori kan unngå å bli dogmatisk. Det kan diskuteres hvorvidt det er hensiktsmessig å kalle noe forskning som ikke på en eller annen måte blir kommunisert til lærerprofesjonen generelt. En annen innvending mot kritisk utdanningsvitenskap som en prosess er at sosial handling blir ansett som styrt og transformert av tanke og opplysning. Dette innebærer etter min oppfatning en for enkel og begrenset forståelse av hva handling og endring av handling innebærer.

”Mediasjon mellom teori og praksis” som en verbalspråklig styrt prosess

De innvendingene jeg har skissert styrkes av det Carr og Kemmis sier om ”mediasjon mellom teori og praksis”. Dette framstår som en i stor grad verbalspråklig styrt prosess. Utgangspunktet i en aksjonsforskningsprosess er **påstander** som skal kunne undersøkes i lys av evidens i relevante kontekster. Påstandene likner en form for lukkede hypoteser, de sier **at** noe er slik og slik, og innebærer på sett og vis et gitt ”resultat”, for eksempel om at læring krever eller ikke krever aktiv deltakelse i å konstruere språk og aktiviteter i egen læring. I vår strategi er utgangspunktet til sammenlikning et spørsmål om hvordan – for eksempel hvordan aktiv deltakelse kan gjennomføres, med henblikk på å klargjøre dette gjennom et eksempel \ eksempler. Det tas med andre ord ikke for gitt hva det er, hensikten er snarere å undersøke hva det er gjennom å praktisere det, og gjennom praksis klargjøre hva slags mening det har for ulike deltakere. Carr og Kemmis legger vekt på å ”teste” teoremer gjennom refleksjon i grupper involvert i handling, dvs. å teste teoremenes holdbarhet. Dette innebærer en annen innfallsvinkel enn å undersøke fenomeners betydning gjennom praktisk erfaring og refleksjon.

Det blir videre fokusert mye på gruppens opplysning i verbal refleksjon og konsensus om planer for endring. Endring av praksis blir dermed forstått som et planlagt resultat av felles opplysning. ”Dialogen” med de praktiske oppgavene er mye mindre i fokus enn den verbale diskursen mellom grupped medlemmene. Handling blir beskrevet som ”å sette ideene ut i livet” i systematiske sekvenser av handling og vurdering. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om

profesjonell handling i læreryrket egentlig foregår som planlagt handling og systematisk, sekvensbasert vurdering i ettertid. Dette spørsmålet er viktig også i forhold til vår strategi. Faren ved en slik reduksjonistisk forenkling er at vesentlige dimensjoner i læreres yrkeskunnskap og i deltakernes erfaringer går tapt.

Carr og Kemmis sier at en konstruktivistisk epistemologi ligger til grunn for både deres teori om å forske i læreryrket og dels også for Habermas' kommunikasjonsteori. Dreyfus' (1991) Heidegger – baserte kritikk av konstruktivismen er at den lett blir kognitivistisk, og at den bygger på en form for idealisme som vil innebære en splittelse mellom handling og forståelse og mellom praksis og teori, relatert til et smalt kunnskapsbegrep. Slike problemer gjenspeiles i formuleringer hos Carr og Kemmis av typen ”en teori om hvordan kunnskap relaterer seg til praksis”.

Carr og Kemmis understreker nødvendigheten av deltakelse i den sosiale handlingen som forskningen gjelder, og mener det peker mot at lærere må bli forskere. I fortsettelsen hevder de at lærere må formulere teorier iboende egen praksis. Det framstår som dels uklart hva ”teori” her betyr, men det ser ut til å dreie seg om motsetninger og betingelser i forhold til undervisning og læring som dels er formulert i kritiske påstander. Fra en mer pragmatisk innfallsvinkel vil fokuset være mer på å beskrive ulike handlinger, opplevelser, vurderinger og prinsipper relatert til endringsprosesser i egen praksis.

Carr og Kemmis' mål om utdanningsvitenskap som deltakende, samarbeidende utdanningsreform er interessant og viktig. Dette kan knyttes til forskningsbasert, kritisk læreplanutvikling og didaktisk utvikling med utspring i utfordringer i læreres og elevers dagligliv. Deres definisjon av aksjonsforskning er i overensstemmelse med dette målet. Forskningens betydning for profesjonen er imidlertid lite synlig i deres definisjon – prosessen er også her mer synlig enn produktet. Man kan dessuten få inntrykk av at sekvensene av planlegging, gjennomføring og refleksjon snarere gjelder grupper av lærere enn lærere og elever. Elevene er lite framme som deltakere i forskningsprosessen.

Aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap

Et dialektisk forhold mellom praksis og teori og mellom individ og samfunn

Carr og Kemmis presiserer at kritisk utdanningsforskning ikke primært ser utdanningsfenomener som ”objekter” styrt av universelle lover. De kritiserer dessuten det de kaller en fortolkende tilnærming for å se utdanningspraksis og – situasjoner som uttrykk for praktikerens intensjoner, perspektiver, verdier og forståelse. De mener dette innebærer ”en rasjonalistisk teori om handling som antyder at ideene alene styrer handling, og at endrede ideer kan produsere ny sosial eller pedagogisk handling.” I fortsettelsen sier de: ”Man gjør ikke her tilstrekkelig rede for de ytre betingelsene som forvrenger og hindrer den handlendes forståelse” ((Carr og Kemmis 1986 s. 181). Etter deres oppfatning er bevisstheten formet av ytre betingelser og av praksis, og den blir i sin tur bedømt i og av praksis. De knytter sin oppfatning til et ny – marxistisk, virksomhetsteoretisk orientert syn på kunnskap, hvor ”kunnskap er et resultat av menneskelig aktivitet som er motivert av naturlige behov og interesser, og som finner sted i en sosial og historisk kontekst” (ibid s 181). Men også i slike formuleringer framstår bevisstheten som noe ”indre” som er ”formet” av eller ”forårsaket” av ytre betingelser, og kunnskap framstår som et ”resultat” av menneskelig aktivitet. Kritikken av en rasjonalistisk tilnærming består i at ideene ikke alene styrer handling, men at handling og ytre betingelser også styrer ideene. Også en slik dialektisk oppfatning innebærer imidlertid

en form for dikotomi og en splittelse mellom kunnskap på den ene siden og handling på den andre, med de utdanningsproblemene dette kan innebære.

Carr og Kemmis framhever at muligheten for å uttrykke et sant utsagn bare eksisterer i kraft av et delt språk som bare er mulig på grunnlag av delte livsformer, og viser i denne forbindelse til Wittgenstein. De presiserer at "sannhet og handling er gjensidig avhengig av hverandre, og eksisterer i en sosial matrise hvor mening blir konstruert og handling får mening" (1986 s. 181). Mening og betydning må ses som en historisk prosess også i en gruppe læreres eller læreres og elevers historie. Aksjonsforskning er selv en historisk prosess. Å transformere praksis, forståelse og situasjoner finner sted i og gjennom historie. All aksjonsforskning begynner i følge Carr og Kemmis med praksis og forståelse i en situasjon, og ender med en annen, hvor noen praksiselementer er kontinuerlige og noen diskontinuerlige. "Aksjonsforskning består i å relatere praksis, forståelse og situasjoner til hverandre." Det handler om "å oppdage samsvar og ikke – samsvar mellom praksis og forståelse, praksis og situasjon og forståelse og situasjon". De sier videre at "aksjonsforskning er en gjennomtenkt sosial prosess" (ibid s. 182). Carr og Kemmis understreker at de ser rasjonalitet som dialektisk. Dette innebærer å se på "objektive" sider ved og "subjektive" tolkninger av for eksempel en utdannings situasjon, og hvordan begge kan endres. Dette innebærer etter deres oppfatning en avvisning både av objektivisme relatert til positivisme og subjektivisme relatert til hermeneutikk. Aksjonsforskning innebærer med dette utgangspunktet et dialektisk forhold mellom teori og praksis og mellom individ og samfunn gjennom deltakende, samarbeidende selvrefleksjon. Dette dialektiske forholdet gir grunnlag for å se aksjonsforskning som "sekvenser av praktisk bedømmelse og praktisk handling" (ibid s 185). Sett fra et pragmatisk utgangspunkt er dette ikke uproblematisk, idet bedømmelsen kan ses som å "være i" handlingen, den kan vanskelig løsrives fra handlingen (Molander 1997). Jeg skal komme nærmere inn på dette i del tre.

Carr og Kemmis understreker at kritisk aksjonsforskning krever en annen epistemologi enn teknologiske og fortolkende tilnæringer. De oppfatter teknologisk aksjonsforskning som kontrollert intervensjon i for eksempel utdanning, basert på vitenskapelige teorier \ lover. Fortolkende, hermeneutisk aksjonsforskning vil på sin side si intervensjon basert på praktisk bedømming grunnlagt i praktikerens, for eksempel lærerens, forståelse, utledet av observasjon av tidligere situasjoner. De ser begge disse tilnærmingene som utilstrekkelige. Kritisk aksjonsforskning innebærer på sin side både kontrollert intervensjon og praktisk bedømmelse, "men gir dem en begrenset plass i forhold til den selv – reflekterende spiralen av aksjonsforskning, som arrangeres som et program for kontrollert intervensjon og praktisk bedømmelse utført av individer og grupper ikke bare for å forstå verden, men for å endre den". ... "En dialektisk forståelse mellom retrospektiv forklaring og prospektiv handling kan ses som et organisert program for utdanningsreform" (1986 s. 186).

Også i strategien som er omtalt i del en er aksjonsforskning beskrevet som en form for sekvensiell prosess, som innebærer samarbeid om planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv, hvor en viktig hensikt er å utvikle kunnskap om utdanning, undervisning og læring både for de som deltar og for lærerprofesjonen. Winters (1989) hermeneutiske prinsipper, som har vært vesentlige i praktisering av strategien, bygger til dels på en dialektisk kunnskapsforståelse (se kap. 1). Det er imidlertid viktig å se og ta hensyn til svakheter i denne typen kunnskapssyn, som jeg nå har vært inne på, og som innebærer en innsnevring av kunnskapsbegrepet. Aspekter ved kunnskap som gjelder fysisk erfaring og utøvelse, det sansemessige og det emosjonelle vil ha en tendens til å bli usynliggjort, og kunnskapsbegrepet tømmes for innhold

eller splittes opp. Dette betyr at vesentlige sider ved læreprosesser og arbeidsprosesser og – produkter også blir redusert bort. Det er ikke nødvendig å se planlegging, gjennomføring og kritisk vurdering som noe sekvensielt, det kan snarere ses som en helhetlig, kontinuerlig prosess hvor planleggingen og den kritiske vurderingen er i gjennomføringen, osv. Men av praktiske hensyn kan det være svært nyttig og vesentlig å organisere en aksjonsforskningsprosess i sekvenser hvor det ryddes rom for å klargjøre felles hensikter og tiltak, for systematisk, eksplisitt prosessvurdering, for periodevis felles refleksjon og vurdering, justering av opplegg, osv. Det er imidlertid viktig at selve utførelsen av arbeidet og selve innholdet i læringen og undervisningen \ utdanningen kommer like mye i fokus som verbale refleksjoner og eksplisitte planer for endringer. Det kan ellers bli en tendens til at aksjonsforskning først og fremst dreier seg om å tilrettelegge og gjennomføre endringsprosesser, uten å fokusere på selve innholdet i og resultater av endringene.

Carr og Kemmis kritiserer i likhet med Dreyfus (1991) oppfatningen av at yrkesutøvere, for eksempel lærere, opererer ut fra "implisitte" eller "tause" teorier, men fra et annet utgangspunkt. De ser det som en uakseptabel bruk av begrepet teori at lærere handler som om de fulgte et sett av prinsipper, eller ut fra prinsipper de ikke er bevisst på. Begrunnelsen er at mye lærerhandling er et resultat av vane, sedvane eller tvang, og av ideologi som legger begrensninger på handling på måter som lærere ikke ser, og som de ikke ville velge. Carr og Kemmis mener det er misbruk av begrepet teori å si at det er noe man kan ha "implisitt" eller "ubevisst". "Teori må være bevisst og resultat av refleksjon" (1986 s. 189). Aksjonsforskning handler om å uttrykkeliggjøre individuelle tolkningskategorier og se hvordan disse relaterer seg til praksis, som utgangspunkt for å utvikle kritiske utdanningsteorier om motsetninger.

Rasjonell forståelse av praksis er bare mulig å oppnå gjennom systematisk refleksjon, utført av praktikerens eller den som handler. Personlig kunnskap oppnås gjennom rasjonell refleksjon over erfaring, og kriteriet den bedømmes ut fra er autentisitet. Det er bare utøveren selv, for eksempel læreren, som kan avgjøre sannhetsverdien av tolkningen av en utøvd handling, hevder Carr og Kemmis. Andres tolkninger, for eksempel tolkninger fra kolleger, er imidlertid ikke likegyldige, de betyr noe når de anses som relevante i forhold til ens egen autentiske kunnskap. Personlig kunnskap kan dermed utvikles gjennom diskurs mellom aksjonsforskere og folk de samhandler med. Den utvikler seg også gjennom praksis. Carr og Kemmis presiserer at praksis vil si informert, engasjert handling, under kritisk kontroll og i lys av sosiale verdier. Praksis er ikke "atferd", den kan bare forstås i lys av sitt anliggende og sin forståelse. Praksis, eller handling i aksjonsforskning, er både en "test" på den som handler \ praktikerens forståelse og anliggende, og på midlene for å kritisk utvikle forståelser og anliggender. Carr og Kemmis understreker at "bare praktikerens har tilgang til forståelsen og anliggendet som "informerer" handling i praksis, så bare praktikerens kan studere praksis. Aksjonsforskning kan bare være forskning i egen praksis" (1986 s. 191). Det er derfor aksjonsforskning vesentlig sett er deltakende.

I aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap er Habermas' skille mellom tale og diskurs vesentlig, hevder Carr og Kemmis. Det er ikke tilstrekkelig at lærere snakker om sin praksis, de må instituere diskurser om praksis hvor ytringers forståelighet, sannhet og oppriktighet og handlingens rettmessighet kan undersøkes. Tradisjonelle krav om "objektivitet" er med dette utgangspunktet irrelevante i praksis – forskning. Selve den sekvensielle forskningsprosessen innebærer kontinuerlig kritikk av hva som er gyldig og pålitelig, motsetningsfylt, osv.

Aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap er opptatt av ideologikritikk. Dette kan sammenliknes med en psykoanalytisk prosess hvor man avdekker grunner til forvrengt selvforståelse. Ideologi er i følge Carr og Kemmis et tankemønster, en corpus av ideer som gjelder måten samfunnet reproducerer sine sosiale relasjoner på. Ideologier er skapt av og lagt ned i praksiser, for eksempel i utdannings- og undervisningspraksis, og kan endres ved endring av praksiser. Det kan være nødvendig å endre for eksempel vår arbeidspraksis, vår kommunikasjonspraksis og vår beslutningspraksis i en utdanning. I kritisk aksjons \ utdanningsforskning omfatter viktige kriterier for praksis rasjonalitet i kommunikasjonen, rettferdighet i beslutningene og tilgang til et interessant og tilfredsstillende liv for alle i arbeidet. Dette gir grunnlag for evaluering av utdanningspraksis i aksjonsforskningsprosjekter. En viktig utfordring er å finne institusjonaliserte praksismønstre som begrenser mer rasjonell kommunikasjon, mer rettferdig beslutningstaking og tilgang til et interessant og tilfredsstillende liv.

Å se utdanningsproblemer i lys av ”system og livsverden”

Institusjoner kan ut fra Habermas defineres som mønstre av sosiale forhold, formalisert inn i organisasjonsstrukturer som blir skapt og nyskapt av praksiser som underbygger dem. De kan endres av sosialt press nedenfra og politisk press utenfra. Carr og Kemmis understreker at ingen praksis kan overleve i lengden hvis den ikke støttes av institusjonen (1986 s. 196). De poengterer videre at det er en permanent spenning mellom det de betegner som ”utdanning” på den ene siden og ”opplæring” eller ”skolering” på den andre, som har sammenheng med en motsetning mellom utdanningsverdier og institusjons- eller kanskje snarere system – verdier. I aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap er det viktig å identifisere slike motsetninger. Pedagogisk og didaktisk endring er alltid politisk, den utfordrer institusjonell praksis. Derfor er det viktig å involvere, å forankre og skape nettverk.

Kemmis (2002) framhever at Habermas’ teori om system og livsverden, som inngår i kommunikasjonsteorien, kan gi en konstruktiv tilnærming til problemer kritiske aksjonsforskere arbeider med. Det er ofte slik at personlige, sosiale og kulturelle prosesser som gjelder for eksempel en utdanningssetting kan kolliderer med prosesser som gjelder settingen som system. Problemene kan ofte være relatert til at mål – middel – funksjonaliteten i systemer er orientert mot ”resultater” eller ”suksess”. Å sette opp slike problemer i termer av ”grensekriser” eller ubalanser mellom ”system” og ”livsverden” kan i følge Kemmis gi mening til mange sosiale spørsmål og utdanningsspørsmål i aksjonsforskning. Habermas’ teori ser livsverden og system som to sider ved den moderne sosiale verden. Sett fra systemperspektiv inneholder det moderne samfunn organisatoriske og institusjonelle strukturer, inkludert roller og regler, og disse strukturenes funksjon, som særlig er rettet mot å oppnå spesielle mål. Systemer, for eksempel utdanningssystemet, opererer som system gjennom en instrumentell rasjonalitet, gjennom mål og definisjonskriterier for suksess som framgang kan bli målt mot, for eksempel karakterer, resultater på tester, gjennomstrømming av elever \ studenter, osv. Dette kan også betegnes som en form for funksjons – rasjonalitet, med utgangspunkt i spørsmålet: Virker det? Fungerer det? Moderne samfunn er svært differensierte, og kan ha problemer med integrasjon mellom systemer, for eksempel mellom arbeidslivssystemet og utdanningssystemet.

Sett fra et livsverden – perspektiv innbefatter det moderne samfunn dynamikker som bygger og trykker kultur, sosial orden og individuell identitet. De tre strukturelle kjernene i livsverden – kultur, samfunn og person, muliggjøres av de tre prosessene kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering. Disse prosessene er direkte relatert til gjensidig forståelse og utvungen konsensus, dvs. til en kommunikativ rasjonalitet. Spenningen mellom system – verdens

instrumentelle rasjonalitet og livsverdens kommunikative rasjonalitet kan medføre kriser, for eksempel i forhold til utdanning. Krisene kan gjelde kulturell reproduksjon og medføre tap av mening, de kan gjelde sosial integrasjon og medføre lovløshet, eller de kan gjelde sosialisering og medføre psykopatologi. Kemmis mener at viktige sider ved utdanningskriser generelt, så vel som utfordringer i lokale aksjonsforskningsprosjekter, kan forstås i lys av disse begrepene. Flere av prosjektene i del en handler for eksempel om at elevene i yrkesrettet videregående utdanning opplever tap av mening på grunn av en akademisert, teoretisert, instrumentalisert og oppsplittet utdanning. Dette kan tenkes å medføre at elevene dropper ut, og at deres personlige utvikling forstyrres.

Kemmis understreker videre at Habermas' tese om "frakobling" mellom system og livsverden kan bidra til å forstå utdanningsproblemer og problemer i aksjonsforskningsprosjekter. Noe av kjernen er at moderne samfunn er så differensierte med hensyn til for eksempel arbeidsdeling og produksjon at det knapt er mulig å sikre kollektivt sosialt "ankerfeste" i en delt kultur, delt sosial orden og delt sosial identitet. Fragmentering og oppløsning må derfor møtes med åpne sosiale systemer, for eksempel skolesystemer, som koordinerer. Systemer og ulike sider ved systemer, for eksempel økonomiske, politiske og lovmessige systemer, har imidlertid en tendens til å operere nærmest "autonomt". Dette innebærer en "frakobling" mellom system og livsverden i den forstand at systemene framstår som "objekter" for dem som "bor" i dem, som om de fungerer ut fra sine egne regler og prosedyrer. Systemene, for eksempel skolen som system, framtrer dels som "likegyldig" i forhold til dynamikken i kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering, som er nødvendig for utvikling og reproduksjon av livsverden. Skolen er for eksempel primært opptatt av gjennomstrømming, prøveresultater og karakterer, og framtrer som mer likegyldig i forhold til kommunikasjons- og læreprosesser.

Kemmis er videre opptatt av Habermas' tese om kolonisering av livsverden som grunnlag for å forstå ubalanser mellom system og livsverden i utdannings- og aksjonsforskningskontekster. Essensen er at i samfunn som er karakterisert av avansert differensiering og relativ autonomi i økonomiske og politisk – lovmessige systemer, definerer individer og grupper i økende grad seg selv og sine disposisjoner i system – termer, særlig som konsumenter og klienter. Dette innebærer at kommunikativ handling som underbygger danning og reproduksjon av livsverden blir erstattet av et rammeverk av språk, forståelse, verdier og normer som er basert på systemer og deres funksjoner. Dette re – former individuell og kollektiv selvforståelse, sosiale relasjoner og praksiser. Livsverden "koloniseres" altså av systemer og deres begreper – elever og studenter forstås som "kunder" eller "klienter", "utdanning" som "produkter" som skal selges, osv. Begrepene "frakobling" og "kolonisering" gjør oss oppmerksomme på forskjeller mellom styringsproblemer og problemer med gjensidig forståelse. Denne forskjellen er viktig i forhold til aksjonsforskning, og kan belyse sentrale utfordringer i prosjektene i del en. For eksempel i prosjektet om å utvikle nettverk mellom skole og arbeidsliv kom to ulike innfallsvinkler til uttrykk – en som handlet om å etablere en styringsgruppe "ovenfra", og en som handlet om å basere utviklingen på samarbeidsgrupper som ble etablert "nedenfra" (Børke 2001).

Habermas foreslår i følge Kemmis dannelsen av autonome, selv – organiserte offentlige sfærer som kan hevde seg overfor etablerte systemer. Dette har også bakgrunn i at det synes å være en manglende symmetri mellom på den ene siden kapasitet for selvrefleksjon og på den andre siden selvorganisering i det moderne samfunn. Selvorganiserte grupper som utfører deltakende, samarbeidende aksjonsforskning i system – settinger, for eksempel i utdanning, kan sies å være slike "autonome offentlige sfærer" på lokalt nivå. Slike grupper kan lykkes i endringer av institusjonell praksis. Dette skjer i følge Kemmis ofte mer indirekte enn direkte, ved at systemet blir mer sensibelt overfor oversette virkninger. I alle prosjektene som er omtalt i del en og i andre

prosjekter som er utført med grunnlag i strategien, er det etablert en eller annen form for selvorganiserte grupper som har lagt vekt på å hevde seg overfor både sin lokale utdanningsinstitusjon og overfor utdanningssystemet mer generelt. En del av endringene som er blitt gjennomført, er blitt institusjonalisert lokalt. Det er for eksempel etablert varige betingelser for nettverk mellom skole og arbeidsliv i en fylkeskommune (Børke 2001), arbeidsforhold som er bedre tilpasset jenter på en typisk ”gutteskole” (Møller 2000, Møller og Vagle 2003), osv. Andre endringer har vart gjennom prosjektet og har hatt stor betydning for dem som har vært med, men har i noe mindre grad medført langvarige institusjonelle forandringer. Utfordringer som gjelder institusjonell endring og forholdet livsverden \ system er uansett vesentlig i denne typen forskning. Dette perspektivet kan tydeliggjøres i strategien, med henblikk på å gjøre det lettere å diskutere slike utfordringer.

For Kemmis er det også et viktig poeng at teorien om system og livsverden gjør det mulig å se deltakernes perspektiv som strukturert både av de sosiale systemene og av de livsverdener som deltakerne ”bor” i. Oppgaven for kritisk sosialvitenskap, inkludert utdanningsvitenskap som kritisk aksjonsforskning, er i følge Kemmis å utforske og henvende seg til de gjensidige forbindelsene og spenningene mellom system- og livsverden- aspekter i en setting, slik de leves ut i praksis.

Kemmis (2002) understreker at det han kaller Habermas’ post – metafysiske filosofi lokaliserer sannhet i diskurs – ikke i bevisstheten til individuelle subjekter. Han mener dette er en respons på det Habermas ser som mislykketheten i subjekt – filosofi, hvor sannhet ender opp med å bli subjektiv. Et annet problem relatert til praxis – filosofi er i følge Kemmis ideen om et sosialt makro – subjekt, for eksempel som et selvregulerende sosialt hele. Ut fra Habermas’ perspektiv ser han ingen ”hele” systemer, bare et nettverk av sosiale relasjoner som er gjensidig vevd inn i hverandre. Det er snakk om en form for åpne systemer med kryssende diskurser. Sannheten er altså i diskursen, ikke i subjektet eller i systemet. Legitimiteten er i den offentlige sfærens kommunikative nettverk, ikke i makrosubjektet, for eksempel i staten eller i aksjonsforskningsgruppen. Det viktige i en aksjonsforskningsprosess er å utvikle gjensidig forståelse, utvungen konsensus om hva man skal gjøre og å lage kommunikativt rom. Selve diskusjonen er svært vesentlig.

Felles, frigjørende refleksjon og handling, og utdanningsreform

Carr og Kemmis understreker at aksjonsforskning ”tilbyr og iverksetter en frigjørende teori, i form av den teori som aksjonsforskning selv bygger på” (1986 s. 198). Det er en teori om hvordan ideologiske og institusjonaliserte hindringer kan overkommes, for eksempel hindringer som gjelder utdanning, undervisning og læring. Dette betyr at alle som deltar i aksjonsforskningsprosjekter, for eksempel kolleger, elever, osv., også må få del i frigjørende teori. Det er et viktig perspektiv også i forhold til vår strategi, som handler om at alle som deltar i et aksjonsforskningsprosjekt inntar et metaperspektiv på sentrale prinsipper for samhandling i prosjektet. Også på denne måten vil deltakelse i aksjonsforskning kunne styrke elever og læreres evne til å kommunisere og til å lære av hverandre og av praksis.

Kritisk, frigjørende aksjonsforskning er slik Carr og Kemmis ser det et fellesforetakende, som gir uttrykk for et felles engasjement i å utvikle utdanningspraksis – som interaksjonsformer som til sammen utgjør sosiale forhold og utdanningsforhold (1986 s. 204). Videre handler det om et felles engasjement i å utvikle utdanningsteorier, som sett under ett uttrykker forståelsen til de som er involvert i utdanningsprosessen. Og det handler om et felles engasjement i å utvikle en felles situasjon, hvor arbeidet i det enkelte klasserom eller på den enkelte læringsarena informerer og er informert av ”pensum” og utdanningspolitikk ved skolen og utdanningen som helhet. En viktig oppgave er å utforske vaner, sedvaner, tradisjoner, kontrollstrukturer og byråkratiske rutiner, for å

identifisere det irrasjonelle og motsetningsfylte. Carr og Kemmis understreker at eventuelle ”hjelpere”, for eksempel aksjonsforskere fra universiteter som hjelper lærergrupper i å utforske sin praksis, ikke bør være med i gruppen. De framhever dessuten at refleksjonen ikke kan avsluttes før handling begynner, slik som den etter deres oppfatning kan i hermeneutisk praksisbasert forskning. Kritisk aksjonsforskning forutsetter sekvenser av handling og refleksjon. Dette er nødvendig for å oppnå helhet mellom teori og praksis (ibid s. 207). Kritikk og vurdering av etablert praksis, uten krav om systematisk endring, kan lett bli for begrenset til den etablerte praksisen. Dette er et vanlig problem i skolevurdering og i ulike former for vurderingsundersøkelser og vurderingsforskning. Kritikk og vurdering som er løsrevet fra praksis, for eksempel tradisjonelle undersøkelser gjennomført av eksterne forskere, kan på sin side lett bli irrelevant. Kritisk utdanningsvitenskap kan etter Carr og Kemmis’ oppfatning bare oppnås gjennom en dialektisk enhet av teori og praksis, hvor grupper av lærere kritiserer og endrer sin praksis i systematiske, sekvensielle prosesser. Kritisk utdanningsvitenskap er dessuten selv en praksis, som Carr og Kemmis forsøker å belyse teoretisk, med utgangspunkt i Habermas’ kommunikasjonsteori.

Carr og Kemmis poengterer at kritisk utdanningsvitenskap innebærer å utvikle teorier og utdanningspraksis som har rot i utdanningserfaring og utdanningssituasjoner, og som gjør praktikere i stand til å møte de utdanningsproblemene som disse erfaringene og situasjonene reiser (1986 s. 215). Det betyr at det ikke er snakk om noen ”overføring” fra teori til praksis eller omvendt. De hevder at ”et epistemologisk skille mellom teori og praksis er institusjonalisert i arbeidsdeling forsker \ praktiker”. Et epistemologisk skille mellom teori og praksis ”har dessuten et sosialt motstykke i et skille mellom forskere og utdanningspolitikere på den ene siden og praktikere på den andre” (ibid s. 215). De påpeker videre at utdanningsforskning foregår i institusjonaliserte strukturer som det er viktig å se på. Utdanningsforskning er ofte relatert til utdanningsreformer som handler om å reformere institusjonelle strukturer. Utdanningsforskere har derfor en ”naturlig” interesse i utdanningspolitikk som prinsipper utdanningssystemet er organisert ut fra. Utdanningsteori vil ut fra dette handle om generelle prinsipper som rettferdiggjør utdanningsordninger. Utdanningspolitikk blir på sin side den administrative versjonen av utdanningsteori som binder deltakerne til systemets prinsipper. Carr og Kemmis mener at ”en epistemologisk feil blir til en kulturell eller politisk feil” (1986 s. 218).

Med dette utgangspunktet framhever de at ulike tilnærminger til utdanningsforskning også innebærer ulike tilnærminger til utdanningsreform. ”Hver forskningstilnærming produserer resultater som tilfredsstillende dens egne kriterier” (ibid s. 219). En teknologisk tilnærming produserer foreskrivende resultater, en fortolkende tilnærming produserer resultater som skal utdanne praktikere, en kritisk tilnærming produserer konkrete endringsprosesser som i seg selv er resultater. En kritisk tilnærming ser utdanning som en ideologisk formet historisk prosess. Den ser utdanningspolitikk som uttrykk for ideologi som må kritiseres og diskuteres. Utvikling av utdanningsteori gjøres integrert med utdanningsarbeidet, og utdanningspolitikk utvikles som en del av en kontinuerlig pågående demokratisk utdanningsreform. Fra dette utgangspunktet blir det ingen overgang fra teori til praksis, og ingen overgang fra politikk til reform. Politikken er frigjøring som realiseres progressivt i reform.

Kritisk aksjonsforskning gir i følge Carr og Kemmis en ”metode” for å prøve ut og forbedre utdanningspraksis, og basere praksis og undervisningsmåter på teoretisk kunnskap og forskning utført av profesjonelle lærere. På undervisnings \ læringsnivå gir det en metode for hvordan lærere og elever kan utforske sin klasseromspraksis. På ”pensum” – nivå gir det en metode for å utforske og undersøke den praksisen som konstituerer ”pensum”. På skoleorganisasjonsnivå gir det en metode for å undersøke og forbedre den praksis som konstituerer skoleorganisasjonen. På skole \ samfunnsnivå gir det en metode for å undersøke og forbedre den praksis som konstituerer skolen

som en spesialisert utdanningsinstitusjon i samfunnet. Jeg vil presisere at "metode" her ikke kan forstås løsrevet fra teori om aksjonsforskning \ utdanningsforskning. Viktige kriterier omfatter bl.a. sann kommunikasjon, rettferdig beslutningstaking og deltakernes rett til givende og interessant læringsarbeid. Kritisk aksjonsforskning er i seg selv en utdanningsprosess, relatert til kritisk selvrefleksjon. Den innebærer samme metode for utvikling av profesjonen som for undervisning av studenter og elever. Carr og Kemmis påpeker at utdanning som ukritisk tilpasning til samfunnet er vanlig, men at dette ikke er å ivareta elever og studenters velferd. Lærere har et spesielt ansvar for samfunnskritikk i sin profesjon, og for kritikk av rasjonaliteten og rettferdigheten i utdanningsvirksomheten.

Kritikk av Carr og Kemmis' syn på aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap

Kritikk av et dialektisk kunnskapsbegrep

Carr og Kemmis argumenterer for nødvendigheten av at lærere som praktikere forsker i sin praksis, sammen med elever og kolleger. De ser dette som en løsning på den problematiske splittelsen mellom praksis og teori i utdanningsforskning, som både har medført betydelige relevansproblemer i forskningens forhold til profesjonsutøvelsen, og en form for umyndiggjøring hvor lærere blir redusert til funksjonærer som skal "utføre" gitte, teoribaserte prosedyrer. Dette representerer viktige perspektiver også i vår forskningsstrategi. Carr og Kemmis mener at Habermas' teori om kommunikativ handling kan utgjøre et tilstrekkelig og relevant grunnlag for teori om å forske i læreryrket, og legger særlig vekt på kritikken av doktrinær og dogmatisk teori, med utgangspunkt i de ulike erkjennelsesinteressene, på mulighetene for læring, utvikling og endring gjennom kritisk diskurs, på etablering av offentlige fellesskap som kan påvirke systemer "nedenfra", og på klargjøring av konflikter mellom livsverden og system. Alt dette omfatter vesentlige og nyttige perspektiver på utdanning og utdanningsforskning \ lærerforskning. Jeg har imidlertid allerede kritisert noen aspekter ved det teoretiske grunnlaget for kritisk aksjonsforskning, særlig tendensen til å fokusere relativt ensidig på det verbalspråklige, knyttet til et kognitivistisk syn på kunnskap. Dette er etter min oppfatning en vesentlig kritikk, som peker mot at Habermas' teorier alene utgjør et for begrenset grunnlag i forhold til utdanningsforskning \ lærerforskning. Det Carr og Kemmis sier mer konkret om aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap styrker denne kritikken, og jeg vil utdype dette nærmere i fortsettelsen.

Carr og Kemmis kritiserer en "fortolkende" tilnærming til utdanningsforskning \ lærerforskning for å være rasjonalistisk i den forstand at ideene anses for å styre og endre handling. Dette kan være en berettiget kritikk i noen former for praksisbasert forskning hvor refleksjon og vurderinger ikke er relatert til systematiske handlingsprosesser. Men Carr og Kemmis' uttrykksmåter i kritikken er ikke uproblematiske. De sier for eksempel at "man gjør ikke tilstrekkelig rede for ytre betingelser som forvrenger og hindrer den handlendes forståelse" (1986 s. 181), eller at "kunnskap er et resultat av menneskelig aktivitet" (ibid s. 181). Videre snakker de om at "sannhet og handling ... eksisterer i en sosial matrise hvor mening blir konstruert og handling får mening" (ibid s. 181). Eller de sier at "aksjonsforskning består i å relatere praksis, forståelse og situasjoner til hverandre" (ibid s. 182). Det handler om "å oppdage samsvar og ikke – samsvar mellom praksis og forståelse, praksis og situasjon, osv". Aksjonsforskning beskrives som "en gjennomtenkt sosial prosess" (ibid s. 182). Denne typen formuleringer, som det er mange av, innebærer etter min oppfatning en systematisk splittelse – for eksempel mellom begrepene "kunnskap" og "handling", eller mellom en "indre" bevissthet og "ytre", bevissthetsdannende betingelser. Det er en tendens nettopp til å se kunnskap som noe som finnes i bevisstheten og som kan styre handling. Handling beskrives som noe som kan "få" mening, mening som noe "konstruert". Fra en mer helhetlig innfallsvinkel kunne en si at handling nødvendigvis er meningsfull (eller meningsløs), og at den nødvendigvis

innebærer og uttrykker kunnskap. Videre kunne en si at enhver praksis innebærer forståelse, og kanskje at aksjonsforskning er en praktisk prosess preget av felles erfaring, felles øvelse og refleksjon. I stedet for som Carr og Kemmis å snakke om sekvenser av henholdsvis praktisk bedømmelse og praktisk handling, kunne en snakke om sekvenser av praktisk bedømmelse og handling som bare er "delt opp" av organisatoriske hensyn, for å sikre rom for å vise hverandre, reflektere sammen, diskutere, planlegge, osv.

Carr og Kemmis' syn og formuleringer er som de selv sier preget av en dialektisk kunnskapsforståelse. De skisserer dialektiske forhold i aksjonsforskning mellom retrospektiv forklaring og prospektiv handling, mellom det gitte og objektive og det opplevde subjektive, mellom individ og samfunn og mellom praksis og teori. Dette kan representere viktige perspektiver i forskning utført av lærere. Men en dialektisk innfallsvinkel kan medføre at en helhetlig flerdimensjonalitet i fenomener som gjelder erfaring og erkjennelse blir svekket. Det synes også å være en viss tendens hos Carr og Kemmis til at forståelse framstår som "overordnet" handling, teori som "overordnet" praksis, og objektive betingelser for arbeid og læring som "overordnet" selve arbeids- og læringsprosessene og arbeids- og læringsinnholdet. En slik form for splittelse kan relateres til en kognitivistisk oppfatning av kunnskap og språk, som bl.a. Molander (1997) og Dreyfus (1991) kritiserer (jfr. del tre). I forhold til utdanningsforskning \ lærerforskning er en slik kritikk vesentlig. Svakheten i en dialektisk orientert tilnærming kan lett bli at det blir ensidig fokus på den verbale dialogen mellom lærere og eventuelt mellom lærere og elever, ensidig fokus på verbale læreprosesser, ensidig fokus på rammebetingelser for læring og utvikling, på verbaliserte planer for hva som skal gjennomføres, og på verbal refleksjon og vurdering av det som er gjort. Forskningsprosessen kan komme til å arte seg som en "snakkeprosess" hvor man snakker om ting, og hvor felles praksis først og fremst handler om å snakke sammen. Dette innebærer et smalt syn på læring og utvikling, som har vært framtredd både i skolen og i forskningssammenheng.

En mer holistisk innfallsvinkel

Fra en mer holistisk, pragmatisk innfallsvinkel vil en være opptatt av at utdanningsforskning og forskning i læreryrket må ha grunnlag i et utvidet begrep om kunnskap og læring. Dette peker mot at selve innholdet i undervisnings- og læringsarbeidet og ulike dimensjoner i de erfaringene som gjøres treer i fokus. Forskning i læreryrket blir ikke bare eller primært en dialogprosess i Carr og Kemmis' betydning. Det blir snarere en erfaringsprosess, hvor muligheter for å gjøre ulike former for lærings- og arbeidserfaringer blir vesentlig. Det blir viktig både å gjøre felles erfaringer og å gjøre ulike erfaringer. En sentral utfordring vil være å "vise fram" erfaringer som det blir reflektert over både av enkeltpersoner og grupper. For eksempel i prosjektet om å legge til rette for begynnende yrkeskompetanse i grunnutdanning av barne- og ungdomsarbeidere, gjorde elever og lærere erfaringer i forhold til utplassering. Elevene skrev logger med små historier fra praksisutplasseringen som de delte med hverandre og med læreren. Dette var et viktig element i å tilegne seg en begynnende yrkeskompetanse, hvor man også gjorde seg nytte av andres erfaringer. I tillegg var det et viktig grunnlag for å reflektere over læringsutbyttet, og ta felles og individuelle beslutninger om den videre undervisnings- og læringsprosessen. Liknende eksempler kunne vært hentet fra andre prosjekter som er omtalt i del en, eller andre prosjekter som er utført med utgangspunkt i forskningsstrategien. For eksempel i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering gjorde elever og lærere viktige erfaringer sammen i forhold til felles studier av læreplanmålene, forsøk med felles og individuell vurdering av ulike typer oppgaver, utplassering i bedrifter, osv. Elevene beskriver sine opplevelser av dette, og deler opplevelsene med hverandre og med læreren. Alt dette gir grunnlag for videre felles og individuelle planer for læringsarbeidet. Hovedpoenget er at prosjektene ikke forløper som verbale dialoger som primært handler om å finne det beste argumentet. De forløper snarere som erfaringsprosesser preget av handlinger, følelsesmessige

opplevelser og forståelse som kommer til uttrykk på mange ulike måter, hvor det å vise hverandre ulike sider ved erfaringene er vesentlig. I disse prosessene organiseres det møteplasser hvor det blir lagt særlig vekt på å dele erfaringer, på felles refleksjon og på å stake ut kursen videre.

Også sett fra et organisasjonsutviklingsperspektiv er et utvidet kunnskapsbegrep vesentlig. Ensidig fokus på møteplasser og dialoger om viktige felles rammebetingelser vil med dette utgangspunktet ikke uten videre være tilstrekkelig. Det blir viktig å gjøre relevante felles arbeidserfaringer, å vise fram ulike typer eksempler på utfordringer i sentrale arbeidsoppgaver, for eksempel gjennom prosess- og produktdemostrasjoner, gjennom historier osv., med henblikk på å lære av hverandre og på å skape erfaringsgrunnlag for felles refleksjon, planlegging og vurdering.

Dette styrker på sett og vis Carr og Kemmis' argument om at bare praktikere kan studere praksis, men fra et annet perspektiv. Praksis er noe vi gjør – det dreier seg om prosesser hvor vi har oppgaver å utføre – vi produserer ting, snakker sammen og hjelper hverandre ut fra hensikter. For den som ikke er fortrolig med ulike typer hensikter, teknikker, framgangsmåter, språkbruk, tolkningsmønstre, verdier, følelsesreaksjoner, osv. er det svært vanskelig å studere praksis. Alt dette kan ikke komme til uttrykk i en verbalspråklig diskurs. Det må snarere komme til uttrykk gjennom ulike former for eksempler, gjennom ulike uttrykksformer og ulike typer språklige uttrykk. Habermas' krav til diskurs kan gi viktige perspektiver i en aksjonsforskningsprosess hvor lærere forsker i sin praksis, men dette kan ikke være det eneste perspektivet når hensikten er å utvikle læreres profesjonskunnskap. Tendenser til et ensidig, kritisk diskurs – perspektiv har kanskje i like stor grad bidratt til å begrense som til å stimulere nytteverdien og utviklingen av praksisbasert forskning, både i læreryrket og mer generelt.

Viktigheten av å belyse ubalanser mellom system og livsverden

Det er heller ikke uproblematisk å sammenlikne utdanningsvitenskapelig ideologikritikk med psykoanalyse. Dette kan gi assosiasjoner som peker mot at forskeren får en rolle som terapeut, en som ut fra sin spesielle kompetanse hjelper de undertrykte til frigjøring. En slik rolle har i seg et maktaspekt som kan stå i motsetning til læring og kunnskapsutvikling som selvstendig deltakende prosesser. Dette kan bli spesielt problematisk dersom eksterne forskere skal "hjelp" lærere til å gjennomføre aksjonsforskningsprosjekter, fordi det kan skape uklarheter i forhold til lærerens profesjonelle autoritet.

I praksisbasert lærerforskning kan forholdet mellom begrepene livsverden og system gi nyttige perspektiver. Det er viktig å se på forholdet mellom system – rasjonalitet og livsverden – rasjonalitet, for eksempel hvordan skolelederes, læreres og elevers forståelse av utdanning, undervisning og læring kan være preget av systemperspektiver som begrenser praktiske utviklingsmuligheter. Ubalanser mellom system og livsverden har kommet til uttrykk i mange av aksjonsforskningsprosjektene som er utført med grunnlag i strategien for lærerforskning. I flere av prosjektene er for eksempel formelle vurderingsordninger, formelle sider ved læreplanene eller organisatoriske forhold i egen institusjon en hindring for ønskede, vesentlige endringer i elever og læreres daglige arbeid. For eksempel i prosjektet om relevant utdanning i elektrofag eller i prosjektet om å utvikle begynnende yrkeskompetanse i grunnutdanning av barne- og ungdomsarbeidere er tradisjonelt teoribaserte vurderingsordninger et problem. Det kommer også fram hvordan deltakernes forståelse av problemet vokser fram etter hvert som de gjør nye erfaringer som diskuteres i fellesskap. I utgangspunktet var deltakernes forståelse av læring og vurdering preget av "vanlig" institusjonell praksis.

I de seinere årene har utdanningssystemet på flere måter blitt preget av en økende instrumentell rasjonalitet, bl.a. gjennom sterkere krav til målbare læringsresultater for hver elev, for hver enkelt

skole og for utdanningene generelt. Økende og dels standardisert teoretisering av yrkes- og profesjonsutdanning, for eksempel med felles strukturer og teoriprogrammer for yrker og profesjoner med til dels svært ulikt innhold, kan også ses som uttrykk for en instrumentell forståelse. Dette har medført problemer som jeg har nevnt tidligere med manglende relevans i utdanningene, opplevelser av meningsløshet og frafall. Mange av lærerforskningsprosjektene som er utført med basis i strategien tar som nevnt fatt i slike problemer. Begrepene om system og livsverden kan være fruktbare for å kaste lys over slike utfordringer, sammen med innsikt i hvordan forholdet mellom system og livsverden kan endres, bl.a. gjennom reflekterende endringssamarbeid, bevisstgjøring, dialog, press ”nedenfra”, institusjonalisering av ny praksis, politisk press ”ovenfra”, osv. Forholdet mellom system og livsverden, knyttet til ulike rasjonalitetsformer, kan gi vesentlige perspektiver på forholdet skole – samfunn og på skolen som organisasjon \ institusjon som ikke er så godt ivarettatt i et pragmatisk perspektiv på lærerforskning (Stenhouse 1975, Elliott 1991, 1998). I forhold til dette perspektivet representerer Carr og Kemmis et viktig bidrag til utdanningsforskning \ lærerforskning.

Det er likevel slik at ulike aspekter i Habermes’ teori, som Carr og Kemmis bygger på, henger nært sammen. Begrepene om system og livsverden er nært knyttet til diskursbegrepet, konsensusbegrepet og sannhetsbegrepet. System og livsverden endres gjennom sann diskurs og konsensus. Kritikken av diskursbegrepet og konsensusbegrepet vil dermed indirekte ramme også begrepene om system og livsverden. Like viktig som å lage kommunikative rom kan det for eksempel være å gi rom for erfaring i mye videre forstand, like viktig som å oppnå konsensus kan det være å forstå erfaringsbakgrunnen for ulikheter. Carr og Kemmis’ Habermas – baserte perspektiver på utvikling og endring av system og livsverden er viktige, men ikke i seg selv tilstrekkelige som grunnlag for praksisbasert forskning om utdannings- undervisnings- og læringsprosesser.

Carr og Kemmis ser utdanningspraksis som interaksjonsformer som til sammen utgjør sosiale forhold \ utdanningsforhold. Å se utdanningspraksis som interaksjonsformer er en viktig, men også noe snever innfallsvinkel, særlig når interaksjon langt på vei kan se ut til å bli tolket som verbalspråklig interaksjon. Carr og Kemmis framhever spenningsforholdet mellom elevenes og lærernes livsverden og systemet som et viktig fokus i aksjonsforskning, og framhever at aksjonsforskning som en endringsprosess med utgangspunkt i deltakernes livsverden alltid vil utfordre systemet. Dette er jeg enig i, men jeg mener at elevenes og lærernes livsverden ikke kan komme til uttrykk utelukkende eller primært gjennom diskurs. Dimensjoner i elever og læreres livsverden som gir bakgrunn for og nødvendiggjør endring kan uttrykkes på flere måter, for eksempel gjennom verbale opplevelsesuttrykk, gjennom ulike estetiske uttrykksformer, osv.

En fare ved å legge ensidig vekt på diskurs og verbal interaksjon i utdanningsforskning er at også selve utdanningsinnholdet vil preges av en overvekt på det verbalt formulerbare, på bekostning av andre kunnskapsformer. Når det blir framhevet at sannheten ligger i diskursen, kan det være nærliggende å se den verbale diskursen som uttrykk for den ”høyeste” kunnskapen. I utdanningssystemet er det etter mitt syn et hovedproblem at andre former for kunnskap og en videre oppfatning av erfaring blir usynliggjort og undertrykt.

Carr og Kemmis’ dialektiske oppfatning av forholdet mellom utdanningsteori og utdanningspraksis innebærer en intensjon om å se praksis og teori som en helhet, med læreres praksis som kontinuerlig ”premissleverandør” i forhold til teori. Problemet er at Habermas’ kommunikasjonsteori og deres tolkning av teorien kaster mer lys over verbalspråklige kunnskapsaspekter, intellektuell forståelse og teori enn over det ikke – formulerbare, sanselige og i

videre forstand handlingsmessige og praktiske. Det blir derfor noe paradoksalt i deres tilnærming, som for øvrig har interessante perspektiver.

Lærerforskning som utdanningsreform

Et hovedanliggende for Carr og Kemmis er å bidra til utdanningsforskning som kontinuerlig utdanningsreform, med utspring i læreres praksis. Dette er viktig også i vår strategi. I Norge spiller felles nasjonale læreplaner tradisjonelt en større rolle enn i Storbritannia og Australia, hvor nasjonale kontrollsystemer, for eksempel i form av standardiserte prøver, har hatt større betydning. Nasjonale rammeplaner gir på mange måter lærere større frihet enn kontrollsystemer, som kan bli svært styrende. Det er viktig at lærere forholder seg konstruktivt kritisk til de nasjonale læreplanene, som sammen med andre formelle bestemmelser utgjør rammene i deres samfunnsmandat. Forskning i læreryrket kan foregå som forskningsbasert læreplanimplementering, hvor lærere og elever tolker, iverksetter, kritiserer og videreutvikler utdannings- og læringsarbeid i lys av samfunnsverdier og prinsipper i gjeldende læreplaner, og bidrar til å utvikle læreplanene. Dette er en viktig intensjon i forskningsstrategien. I alle prosjektene som er utført er tolkning og kritikk av læreplaner et vesentlig aspekt, relatert til de ulike nivåene som Carr og Kemmis skisserer – klasse- pensum- skole- og skole \ samfunnsnivået.

Carr og Kemmis sier relativt lite om å ”dokumentere” aksjonsforskning på en måte som kan ha betydning for lærerprofesjonen generelt (Carr og Kemmis 1986, Kemmis og McTaggart 1988, Kemmis 2002). De er opptatt av endringene som skjer i den enkelte kontekst, men gir også inntrykk av å mene at konkrete prosjekter kan ha mer generell profesjonell betydning. Det er synd at de sier så lite om dette, siden spørsmålet om ”dokumentasjon” er viktig i forhold til å legitimere aksjonsforskning i læreryrket. Uklarheter og forvirring omkring aksjonsforskningens generelle profesjonelle betydning og uklarheter med hensyn til ”dokumentasjonskrav” er sannsynligvis en av årsakene til at den ikke har fått større fotfeste. En hovedutfordring er etter min oppfatning å finne fram til dokumentasjonsformer og kunnskapsuttrykk som ivaretar det kontekstuelle og læreres og elevers selvbestemmelse, og samtidig gjør det mulig å lære av hverandre. Her kan eksempler på utførelse av sentrale oppgaver være en innfallsvinkel.

Carr og Kemmis poengterer at det er viktig å være oppmerksom på hvem sine interesser forskningen tjener. De er delvis skeptiske til universitetsforskere som hovedaktører i utdanningsforskning, fordi disse ikke har innsidekjennskap til den praktiske utdanningsvirksomheten, og fordi de ofte vil ha en politisk betinget agenda som er satt utenfra av utdanningsmyndighetene, og som vil kunne ut i generelle prinsipper om hvordan utdanningen skal organiseres og hva lærere skal gjøre og ikke gjøre. Dette er kanskje satt litt på spissen, men det er et betydelig problem at så mye utdanningsforskning er dårlig forankret i læreres arbeid. Carr og Kemmis mener at universitetsforskere nærmest i nødsfall kan ”hjelp” lærere til å forske i egen praksis, uten at de går så mye nærmer inn på dette. Intensjonen er imidlertid at lærerne selv skal legge premissene, også i forhold til eventuell dokumentasjon. Jeg mener dette representerer viktige dilemmaer i forhold til praksisbasert lærerforskning \ aksjonsforskning. Det kan være et problem med eksterne forskere som har en egeninteresse i forhold til å dokumentere hele eller deler av et aksjonsforskningsprosjekt. Dette kan innebære at hovedmotivasjonen for i det hele tatt å gå inn i et prosjekt er eget akademisk utbytte. Det kan videre medføre at utviklingen i prosjektet indirekte preges av forskerens krav, på bekostning av deltakernes behov. Videre kan det tenkes at lærerens myndighet og autoritet blir redusert i relasjonen til ”forskningseksperter”. Sammen med argumentet om betydningen av å kjenne praksis fra innsiden kan dette tale for at praksis må utforskes av praktikere, og at det heller bør legges vekt på at praktikere lærer å forske, ut fra relevante forskningstilnærminger og -strategier (Hiim 2003, Elliott 1991, 1998, McNiff 2002 Stenhouse 1975).

Oppsummering – aksjonsforskning som kritikk, og kunnskapsbegrepet

Carr og Kemmis er opptatt av å utvikle teori som har utgangspunkt i læreres utdanningspraksis, og som kan kritisere praksis. Problemet er etter deres oppfatning at lærernes tolkningskategorier ikke er tilstrekkelige – det er nødvendig å skjelle forvrengte tolkninger fra de som ikke er det. Praksisbasert lærerforskning trenger derfor et kritisk fundament som kan bidra til å identifisere aspekter ved sosial orden som gjør det vanskelig å følge rasjonelle mål, og som kan gjøre lærere bevisste på hvordan slike hindringer kan møtes. De finner et slikt fundament i Habermas' teori om kommunikativ handling, med dens fokus på kommunikative gyldighetskrav og relasjonen mellom livsverden og system. Lærerforskningens mål vil for Carr og Kemmis handle om å avsløre motsigelser i utdanningsvirksomhet og i læreres praksis. Den grunnleggende metoden vil være å kritisere praksis, bl.a. ved hjelp av refleksjonsgrupper av lærere som sammen kommer fram til og prøver ut strategier for utdanningsendring. Arbeidet starter med å komme fram til kritiske teoremer eller påstander om utdanningsarbeidet som prøves ut gjennom kritisk refleksjon og praksis. Lærerforskningen kan fra dette utgangspunktet anses som en kollektiv, systematisk opplysningsprosess, rettet mot utvikling av kunnskap om de praksisene som blir betraktet og de betingelsene de finner sted under. Forskningen handler om å formulere teori som er iboende praksis, og utvikle teorien gjennom kontinuerlig handling og refleksjon. Den kritiske utdanningsvitenskapelige forskningsprosessen er et viktig mål i seg selv, selv om det også kan være et mål å uttrykke "resultatet" av en slik prosess i en form for kritisk utdanningsteori, som i sin tur kan utvikles gjennom videre praktisk utprøving.

Carr og Kemmis' tilnærming til aksjonsforskning kan imidlertid kritiseres for et relativt ensidig fokus på det verbale, på verbal dialog, refleksjon og planer, og på kunnskap som kognitiv forståelse uttrykt i verbaliserte begreper. Dette kan relateres til en splittelse mellom kunnskap og handling og mellom en "indre" bevissthet og "ytre", bevissthetsdannende betingelser. Samtidig er helhet mellom praksis og teori et hovedanliggende i deres tilnærming. Praksis ser imidlertid ut til å bli forstått som utprøving av verbalt definerte strategier og teoremer.

Også i Carr og Kemmis' strategi er det dermed uklarerheter i det epistemologiske grunnlaget som kan peke mot et behov for å undersøke dette nærmere. De er for øvrig også selv opptatt av behovet for slike undersøkelser.

Kapittel åtte. Peter Reason og Bath – tradisjonen

Den engelske tradisjonen for aksjonsforskning i utdanning legger vekt på at læreren som profesjonsutøver forsker i sin praksis, med henblikk på å utvikle relevant kunnskap. Dette perspektivet ble etter hvert utvidet til at profesjonsutøvere mer generelt, for eksempel sosialarbeidere, leger, sykepleiere, bedriftsledere osv., forsker i sin praksis (Winter 1989). På universitetet i Bath er det utviklet en slik tradisjon, som legger eksplisitt vekt på en utvidet forståelse av kunnskapsbegrepet, noe som kommer tydelig fram hos blant andre Peter Reason og Hillary Bradbury (2002) og Jean McNiff og Jack Whitehead (2006). Fokuset på kunnskapsbegrepet er av særlig interesse for vår strategi og i forhold til læreres yrkeskunnskap. Jeg vil presentere noen sentrale aspekter ved Bath – tradisjonens tilnærming til aksjonsforskning, og tar særlig utgangspunkt i Reason og Bradbury's perspektiver.

Grunnleggende trekk ved aksjonsforskning

Reason og Bradbury definerer aksjonsforskning på følgende måte: ”Aksjonsforskning er en deltakende, demokratisk prosess som handler om å utvikle praktisk kunnen i arbeid med vesentlige menneskelige anliggender. Den har grunnlag i et deltakende syn på verden, som vi mener er i ferd med å vokse fram på dette tidspunktet i historien. Den søker å bringe sammen aksjon og refleksjon, teori og praksis, gjennom deltakelse og samarbeid om praktiske løsninger på utfordringer som er viktige for folk, og er generelt opptatt av at individer og samfunn utvikler seg og blomstrer” (Reason og Bradbury 2002 s. 1). Det blir understreket at aksjonsforskning bygger på andre oppfatninger av kunnskap enn tradisjonell akademisk forskning, at den dermed også har andre hensikter, er basert på andre relasjoner og har andre oppfatninger av forholdet mellom teori og praksis. Ulikheter mellom konvensjonell forskning og aksjonsforskning gjelder dermed selve undersøkelsens natur, det dreier seg ikke bare om ulikheter i metodikk (ibid s. 1).

Reason og Bradbury mener det er mulig å identifisere noen hovedtrekk som svært ofte går igjen i aksjonsforskning, selv om disse ikke alltid blir uttalt eksplisitt. En primær hensikt er å produsere kunnskap som er nyttig og viktig for mennesker i dagliglivet. En videre hensikt er imidlertid at denne kunnskapen bidrar til økt velferd og velvære for mennesker og samfunn, både økonomisk, politisk, psykologisk og åndelig, og til en bærekraftig økologisk utvikling på jorda.

Aksjonsforskning handler både om praktiske resultater og om å skape nye former for forståelse, siden ”handling uten refleksjon og forståelse er blind, akkurat som teori uten handling er meningsløst” (ibid s. 2). Reason og Bradbury understreker videre at ”teorier som bidrar til menneskelig frigjøring og til at samfunn blomstrer, og som hjelper oss til å reflektere over vår plass i jordas økologi og over våre åndelige hensikter, kan føre oss mot andre måter å være sammen på, i tillegg til å frambringe viktige retningslinjer og inspirasjoner for praksis” (ibid s. 2). Aksjonsforskning søker altså praktisk kunnskap og frigjørende kunnen og kunnskapsutvikling, i form av deltakende, samarbeidende forskning. Et grunnleggende utgangspunkt er dessuten at menneskelige fellesskap forutsetter gjensidig mening og kollektiv handling. Aksjonsforskningen involverer ideelt sett alle den angår både i spørsmålsstillingene, i meningsfortolkningene som informerer forskningen og i handlingene den fokuserer på. Reason og Bradbury understreker videre at siden aksjonsforskningen begynner med dagligdags erfaring og angår utvikling av levende kunnskap, er selve undersøkelsesprosessen like viktig som spesifikke resultater. God aksjonsforskning utvikles over tid, idet individer utvikler undersøkelsesferdigheter og det blir utviklet undersøkelsesfellesskap i praksis – samfunn. I aksjonsforskning er kunnskap en levende utviklingsprosess – det handler om kunnen som utvikles gjennom hverdagerfaring, om noe som gjøres, snarere enn noe som finnes. De poengterer at selve hensikten med utvikling av kunnskap sjelden blir diskutert – det dreier seg om å frigjøre menneskets kropp, sinn og sjel i søken etter en bedre verden.

Kjernen i Reason og Bradburys oppfatning av kunnskap dreier seg om et deltakende syn på verden, hvor mennesket og menneskelig erfaring blir oppfattet som en del av verden som en levende helhet. Grunnleggende trekk ved aksjonsforskning må forstås i forhold til denne oppfatningen, som jeg vil utdype nærmere. Den må imidlertid forstås på bakgrunn av noen antydninger om aksjonsforskningens opprinnelse, og noen karaktertrekk i eksisterende paradigmer.

Kritikk av eksisterende paradigmer – den moderne verden og verden som tekst

Ulike former for aksjonsforskning har ifølge Reason og Bradbury for en stor del til felles at de stiller seg kritisk til den konvensjonelle forskningens positivistiske grunnlag, og søker en ny praksis – epistemologi. Man kommer imidlertid fram til ganske forskjellige alternativer.

Aksjonsforskning er blant annet blitt inspirert av kritisk filosofi, av pragmatisk filosofi, av marxisme eller av Aristoteles. Det er hentet teoretiske perspektiver fra konstruktivisme, systemtenkning, kompleksitetsteori, gestaltpsykologi, eksistensiell psykologi, feminisme osv (Flood 2002, Lewin og Greenwood 2002, Lincoln 2002, Treleaven 2002). Reason og Bradbury framhever at aksjonsforskning ikke vil "godta" ett teoretisk perspektiv eller noen få "bilder", noe som i seg selv er et tegn på postmodernisme. Det er også svært varierende hvor aksjonsforskning blir gjennomført og hvilken type problemer som tas opp – det kan for eksempel dreie seg om små lokalsamfunn eller større samfunn, om skoler eller næringslivsorganisasjoner, om helsearbeid, utdanning, organisasjonsutvikling, osv.

Reason og Bradbury hevder idet de henviser til Toulmin (1990) at "idet vi beveger oss fra operasjonell måling og til en vitenskap med erfaringskvaliteter, kutter vi av grunnlaget for det empirisk – positivistiske synet på verden som har vært grunnlaget for vestlige undersøkelser siden opplysningstiden" (2002 s. 4). Forskning har i vesten ifølge Reason og Bradbury vært integrert med et positivistisk syn på kunnskap – med skille mellom dagligliv og forskning, hvor en søker å finne lovmessigheter som styrer atferd. Konvensjonell forskning bygger på et skille mellom subjekt og objekt, mellom det ideelle og det materielle, hvor man tenker seg at rasjonelle mennesker gjennom analytisk tenkning og eksperimentelle metoder får kjennskap til den objektive verden. Den er basert på en metafor om lineær utvikling og framgang, absolutt sannhet og rasjonell planlegging. "I søken etter absolutt sannhet ser det moderne synet på verden ingen forbindelse mellom kunnskap og makt" (Reason og Bradbury 2002 s. 4). Behovet for et epistemologisk alternativ til modernismen har også bakgrunn i at selv om vi har nådd enormt langt i materiell velferd og kontroll over livet, så er vår tid preget av økologiske ødeleggelser, sosial fragmentering og åndelig utarming. De framhever behovet for et nytt "rammeverk" som kan sammenliknes med Kuhns paradigmebegrep, oversatt til en hel kultur.

Reason og Bradbury hevder at en oppfatning av verden som deltakelse allerede har et slags grunnlag hos renessansehumanistene på 16- og 1700 – tallet, og viser her igjen til Toulmin (1990). Hos renessansehumanister som Michel de Montaigne ble teoretiske undersøkelser balansert mot diskusjon av praktiske spørsmål. Man var opptatt av erfaring og partikulære praktiske tilfeller, av det konkrete, det skiftende, det muntlige og det praktiske. Men dette ble forlatt, blant annet på grunn av trettiårskrigen kaotiske og usikkerhet, og man vendte seg mot en teoretisk filosofi som var opptatt av det generelle, det tidløse og det universelle, som har linjer fram mot den logiske positivismen på 1900 – tallet. På 1960 – tallet fikk imidlertid humanismen nytt liv i sosial – og humanvitenskapene, og man forlot en fundamentalistisk ide om evige, unike, autoritativt grunnleggende kunnskapsprinsipper, blant annet gjennom det som er blitt betegnet som den lingvistiske eller kognitive vending. Det ble et sterkt fokus på kognitive strukturer, og man ble opptatt av språk som "en hær av metaforer". Språkets betydning i konstruksjon av verden ble oppfattet som grunnleggende og apriorisk. Skille mellom fenomen og tolkning ble problematisert. Det utviklet seg en dekonstruktivistisk mistenksomhet mot overgripende teorier og paradigmer, mot "metanarrativer". Det fantes ingen realitet "bar" uttrykket, "bak" teksten, all forståelse ble oppfattet som relativ. Man gikk fra en oppfatning av kunnskap som "nøytral" og "uinteressert" til et begrep om kunnskap som konstruert, uopphørlig perspektivpreget og mangetydig. Kunnskap ble framhevet som interessert og engasjert, som makt. Disse perspektivene har spilt og spiller fortsatt en stor rolle i aksjonsforskning, hvor objektiv kunnskap blir ansett som umulig. "Kunnskaping" blir ansett som en politisk prosess, som ofte foregår til fordel for de privilegerte. Språkets rolle i å skape vår delte realitet er viktig i aksjonsforskning. Det dreier seg om å utvikle demokratiske former for kunnskap, og språket kan brukes av makten for å definere realiteten. Å gjennomskue det dominerende "synet på verden" i forhold til praksis på ulike områder vil være en utfordring (Reason og Bradbury 2002 s. 6).

Reason og Bradbury påpeker et interessant problem med dekonstruktivisme og poststrukturalisme: Tekstmetaforen kan være begrensende. Det handler mye om diskurs, tekst, narrativer, representasjonskrisen, osv., men lite om forholdet dette har til kunnskap i handling. Spørsmålet om handling er for lite i fokus i den postmoderne diskursen (op.cit. 2002 s.6). Postmodernistiske og konstruktivistiske perspektiver hjelper oss til å se gjennom myten om den ”moderne” verden, men hjelper oss ikke til å komme videre. Det er til liten hjelp å sirkle rundt relativistiske konstruksjoner – det kan være like fremmedgjørende som skille mellom det åndelige og det materielle. Reason og Bradbury understreker at de deler postmodernismens skepsis mot meta – fortelling, men at de likevel tror at all undersøkelse og alt liv nødvendigvis rammes inn av et syn på verden. ”Det postmoderne \ poststrukturalistiske perspektivet er nettopp et slikt syn på verden, basert på metaforen om verden som tekst” (2002 s. 6).

Mot et nytt paradigme - verden som deltakelse

På denne bakgrunnen framsetter Reason og Bradbury en ny metafor, nemlig metaforen om verden som deltakelse, eller verden som en medskapende prosess (a participative world view), som de mener er i ferd med å vokse fram, og som er særlig vesentlig i forhold til aksjonsforskning. De viser til at et framvoksende nytt syn på verden er blitt beskrevet som systemisk, holistisk, relasjonelt, feminint, erfaringsorientert, osv., - men dets definerende karaktertrekk er at det er **deltakende**. Vår verden består ikke i separate ting, men i relasjoner som vi er med å skape. Vi deltar i vår verden, slik at ”realiteten” vi erfarer er en ”samkreasjon” som involverer den primære gitthet av kosmos og menneskelig følelse og konstituering. Deltakelsesmetaforen er særlig velegnet for aksjonsforskning – vi er alltid allerede kroppslige, pustende menneskelige vesener som deltar i å skape vår verden, som handler og må bedømme kvaliteten på vår handling. Verden som deltakelse innebærer at menneskelige personer og samfunn anses som en del av sin verden, som værende i og skapende av sin verden. Vi er både situerte og refleksive. Vi må være eksplisitte på hvilket perspektiv vår kunnskap eller kunnskap skapes fra. Aksjonsforskningsundersøkelser kan anses som en prosess som handler om å vite, å kunne, å lære, å utvikle og skape, ut fra et demokratisk, praktisk ethos.

Reason og Bradbury skisserer noen hovedkarakteristika ved et syn på verden som deltakelse. Det gitte kosmos er relasjonelt og økologisk. Vi er som mennesker en del av helheten, og er allerede handlende. Dette peker mot aksjonsforskning, som bygger på en utvidet epistemologi, og som stadig undersøker meningen og hensikten i vår praksis. En deltakende forståelse av kosmos innebærer at vi som mennesker er medskapere og at naturen er en selvskapende helhet. Vi lever ifølge Reason og Bradbury som del av et kosmos som er mye mer integrert enn vi antok, med rom- og tidstranscenderende forbindelser mellom fenomener. De viser til formuleringer som at det materielle og bevisstheten ikke er ontologisk separate, men evige ”gjensidig komplementære realiteter”, ”det materielle og det psykiske går alltid sammen”, eller ”ånd er materiens skapelse av seg selv” (2002 s. 8). Reason og Bradbury bruker også begrepet pan – erfaringsontologi (pan – experiential ontology) som handler om en altomfattende realitet som bevisstheten er en naturlig del av, om et ”kommuniserende univers”. Et bilde av verden som deltakelse handler om et syn på verden som evolusjonerende og reflekterende, som et kontinuerlig selv- skapende kosmos. Mennesket ses som både uavhengig av og uløselig forbundet med kosmos. Dette innebærer at universet har en psykisk – åndelig så vel som en fysisk – materiell dimensjon, og subjekt og objekt er gjensidig avhengige av hverandre. Som deltakere i helheten handler vi nødvendigvis. Dette peker mot den fundamentale betydningen av det praktiske.

Vi er alltid allerede engasjert og handlende. Reason og Bradbury hevder at ”alle måter å kunne på støtter våre ferdigheter til væren – i – verden fra øyeblikk - til – øyeblikk – til øyeblikk, vår evne til

å handle intelligent i søken etter verdifulle hensikter. Menneskelig undersøkelse er nødvendigvis praktisk, og en deltakende form for undersøkelse er aksjonsvitenskap” (2002 s. 8). De viser til den skotske filosofen MacMurray, som hevder at ” ”jeg gjør” er et mer relevant utgangspunkt for epistemologi enn ”jeg tenker”: det meste av vår kunnskap, og all vår primærkunnskap, oppstår som aspekter ved aktiviteter som har praktiske, ikke teoretiske, hensikter, og det er denne kunnskapen, som selv er et aspekt ved handling, som all reflekterende teori må referere til” (MacMurray 1957, i Reason og Bradbury 2002). De viser også til Aristoteles’ begreper om ulike former for kunnskap, til Polanyis begrep om taus kunnskap og til Habermas som kilder for en utvidet epistemologi. I et syn på verden som deltakelse er fokus på kunnen og kunnskaping, på kunnskap som en prosess. Man er opptatt av kunnskapens relasjonelle og refleksive aspekter, så vel som av det representative. Selv om synet på kunnskap i ulike former for aksjonsforskning kan variere, så er de aller fleste opptatt av å nå utover det tradisjonelle, empiriske, rasjonalistiske vestlige kunnskapsbegrepet.

En oppfatning av verden som deltakelse er ifølge Reason og Bradbury et politisk standpunkt så vel som en kunnskapsteori (2002 s. 9). Det impliserer demokratiske relasjoner blant ”likemenn” som politisk undersøkelsesform. Den politiske dimensjonen ved deltakelse støtter folks rett og evne til innflytelse i avgjørelser som angår dem og som hevder å generere kunnskap om dem. Den legger særlig vekt på frigjøring av stemmer som er holdt nede av maktforhold relatert til for eksempel klassestrukturer, organisasjonsstrukturer, osv., idet kunnskap er koblet til makt. Deltakelse og kunnskapsutvikling vil også i seg selv handle om bevisstgjøring på maktrelasjoner, og tilstrebe ”makt med” snarere enn ”makt over”. Relasjoner gjelder imidlertid ikke bare andre mennesker, men verden i sin helhet. Reason og Bradbury framhever det de kaller ”deltakelse som økologisk imperativ”, ut fra forståelse av naturens behov og en selv som en del av en helhetlig, levende verden (2002 s. 10).

En overordnet hensikt er sett ut fra verden som deltakelse og medskapelse at individer og samfunn utvikler seg og blomstrer. Et hovedanliggende er å ”hele” splittelsen i den moderne erfaring. ”Hel” erfaring er for Reason og Bradbury basert på respekt for og kjærlighet til skapelsen for dens egen skyld, som levende nærvær (2002 s. 10). Vi kan bare forstå verden som en helhet vi er en del av. Å ”hele” vil si det samme som å hel – brede og å gjøre hel – lig, og i denne forstand kan verden oppfattes som hellig ut fra et deltakende syn på verden. Det åndelige handler om å være nærværende og våken her og nå. Reason og Bradbury understreker at å legge vekt på det åndelige **ikke** betyr at man er mindre opptatt av det politiske eller søker tilflukt i en indre verden. Men undring, ærefrykt og sans for skjønnhet er viktige sider ved erfaringen. Mennesket er en del av kosmos’ evne til selvrefleksjon. Menneskets praktiske undersøkelser er også åndelige uttrykk og uttrykk for med – skaping. Reason og Bradbury framhever at vi kan begynne å sanse, men at vi ikke fullt ut kan artikulere, et bilde av verden som deltakelse. Det handler om et levende kosmos og om aksjonsforskning som en levende prosess (2002 s. 11). Et syn på verden som deltakelse innebærer noen grunnleggende kvalitetskrav til aksjonsforskning, som jeg skal komme inn på. Først vil jeg imidlertid relatere dette paradigmet og synet på aksjonsforskning mer eksplisitt til vår aksjonsforskningsstrategi.

Reason og Bradburys paradigmebegrep og strategien for å forske i læreryrket

Sentrale dimensjoner i Reason og Bradburys definisjon av aksjonsforskning er utvikling av vesentlig praktisk kunnskap gjennom demokratisk samarbeid, med utgangspunkt i et utvidet kunnskapsbegrep hvor praksis og teori, aksjon og refleksjon utgjør en helhet. Også i vår definisjon av pedagogisk aksjonsforskning er dette hoveddimensjoner, selv om den fokuserer mer spesifikt på praktisk lærerkunnskap. Reason og Bradbury legger i tillegg vekt på et økologisk perspektiv, som i

mange former for aksjonsforskning ikke er eksplisitt, heller ikke i vår strategi. Dette perspektivet preger deres utvidelse av kunnskapsbegrepet, som også får en økologisk dimensjon. Reason og Bradbury understreker at et alternativt syn på kunnskap innebærer et grunnleggende alternativt syn på forskning, og at de ikke ser aksjonsforskning som en metodikk, men som et uttrykk for et alternativt, utvidet og mer helhetlig kunnskapssyn. Dette er et grunnleggende utgangspunkt også i vår strategi for å forske i læreryrket, og peker mot nødvendigheten av å klargjøre hva et utvidet og mer helhetlig kunnskapssyn består i. En slik klargjøring krever både kunnskapsfilosofiske analyser og praktiske forskningseksempler, og fokus på relasjoner mellom konkrete eksempler og mer generelle analyser, som er noe av det jeg forsøker å bidra med gjennom dette prosjektet. Reason og Bradbury framhever for eksempel at fokus på kunnskap som praktisk og frigjørende innebærer at alle som aksjonsforskningen angår, ideelt sett skal involveres i å definere forskningsspørsmål, i handlinger i og i tolkninger av prosessen. Fokus er på utviklingsprosesser som nødvendigvis går over tid. Dette er helt vesentlige perspektiver også i vår strategi, noe som også går fram i eksemplene på konkrete prosjekter som er omtalt foran.

Kritikk av et kunnskaps- og forskningsbegrep som innebærer grunnleggende splittelser er viktig også i vår strategi – splittelser mellom subjekt og objekt, mellom det ideelle og det materielle, mellom teori og praksis, mellom planlegging og handling, mellom teoretiske og praktiske skolefag og inndelinger i teoretiske fag, osv. (Hiim og Hippe 2000, 2001). Et oppsplittet, reduksjonistisk kunnskapsbegrep medfører tap av mening og relevans i læring, undervisning, kunnskapsutvikling og forskning. Et hovedanliggende i strategien og i alle prosjektene som er omtalt foran er å oppnå mer helhetlige, levende læreprosesser, preget av deltakelse og medvirkning. Reason og Bradbury framhever behovet for nye, annerledes, videre rammer for vår oppfatning av kunnskap, noe jeg mener er helt vesentlig, selv om det kan stilles spørsmål ved selve rammebegrepet, som kan gi assosiasjoner om en gitt, entydig grense. Vår forståelse av kunnskap vil kanskje snarere være en slags flytende relasjonsprosess mellom generelle oppfatninger og konkrete eksempler. Det er imidlertid som Reason og Bradbury er inne på behov for et mye sterkere fokus på erfaring, på det konkrete og det praktiske. Analysene av Wittgenstein, Heidegger og Habermas i del to fokuserer på erfaringsbegreper, med henblikk på å klargjøre en utvidet forståelse av kunnskapsbegrepet og en forståelse av lærerkunnskap som praksiskunnskap.

Reason og Bradburys kritikk av den lingvistiske eller kognitive vending og dens underliggende tolkning av verden som tekst er interessant, siden denne metaforen spiller en stor rolle både i utdanning generelt og i aksjonsforskning. Den har bidratt til et utvidet begrep om læring og forskning, men ofte uten at den grunnleggende metaforen er eksplisitt. I allmennutdanning og i profesjonsutdanning er begreper som "story line", "praksisfortellinger" og "mappevurdering" blitt svært vanlige, mens begreper som "narrativer", "loggskriving" og "diskurs" går igjen i forskningen, selv om bakgrunnen for disse begrepene ikke alltid er like klar. Begrepene bidrar til økt fokus på kunnskapens tolkningsaspekter, på dens relativitet og på språkets fundamentale rolle i erfaringen. Også i vår strategi er logger og diskusjoner vesentlig. Reason og Bradburys kritikk av at forholdet til handling er utydelig, er imidlertid vesentlig. Selve tekstmetaforen kan ha en tendens til å medføre en begrenset oppfatning av språk, hvor språk dels blir forstått som løsrevet fra handling. Den kan komme til å føre mot en ensidig kognitivistisk oppfatning av kunnskap, selv om dette kanskje ikke var utgangspunktet.

Den lingvistiske vendingen har vært inspirert av blant annet Wittgensteins språkfilosofi og Gadamers hermeneutikk. Nyere tolkninger av Wittgenstein og av hermeneutisk filosofi, blant annet av Heideggers tidlige filosofi, fokuserer mer på praktisk kunnskap enn på språk, og har et tydelig handlingsaspekt (Janik 1996, Molander 1997, Dreyfus 1991). Slike tolkninger innebærer en utvidet språkforståelse, hvor handlingsaspekter, sansemessige aspekter, følelsesaspekter og

forståelse inngår i en helhet. De innebærer en utvidelse av og et nytt perspektiv på kunnskapsbegrepet, hvor praktiske handlingsprosesser er vesentlige. Wittgensteins erfaringsbegreper er relatert til spillmetaforen – å spille er først og fremst et bilde av noe man **gjør**, mer enn av et gitt produkt. Heideggers erfaringsbegreper er på sin side relatert til verkstedmetaforen, til arbeid i verkstedet. Også denne metaforen fokuserer hovedsakelig på det vi **gjør**, på den engasjerte arbeidsprosessen. Begge disse metaforene kan klart relateres til en metafor om verden som deltakelse. Slike perspektiver er en viktig grunn til at jeg har valgt å fokusere på tolkninger av Wittgenstein og Heidegger i del to, sammen med tolkninger av Habermas' teori om kommunikativ handling. Også den har et grunnleggende deltakelsesperspektiv, og har blant annet vært en viktig inspirasjon for Carr og Kemmis' teori om aksjonsforskning i læreryrket.

Reason og Bradbury framhever behovet for utvidet epistemologi og for epistemologi om praksis, relatert til aksjonsforskning og praksisbasert forskning. Dette behovet er også Wittgenstein- og Heidegger- tolkere som Janik, Molander og Dreyfus opptatt av i forhold til praktisk yrkeskunnskap, og det er dette som er mitt hovedanliggende i del to, relatert til læreres yrkeskunnskap. Reason og Bradbury mener det er i ferd med å vokse fram en deltakelsesmetafor som fokuserer på menneskelig aktivitet og handling og på levende prosesser. Slike bilder erstatter et mekanisk, teknologisk bilde. De levende prosessene skjer i sosiale og økologiske kontekster, og kan bare forstås ut fra ut fra helhetlige sammenhenger, som også innbefatter verden eller kosmos som helhet. Et grunnleggende helhetsperspektiv og kritikk av et mekanisk verdensbilde er tydelig hos Wittgenstein, uten at det kan sies å være direkte relatert til økologi. Også Heidegger har et klart helhetsperspektiv, og selv om han ikke fokuserer på økologi, så kunne hans forståelse av menneskelig eksistens som omsorg legges til grunn for å forstå menneske og kosmos som en omsorgsrelasjon eller en omsorgsprosess. Habermas har på sin side vært eksplisitt opptatt av økologiske sider ved menneskets tilværelse, og har sett økologiske problemer i lys av en ensidig instrumentell rasjonalitet, som må erstattes av en flerdimensjonal og helhetlig kommunikativ rasjonalitet. En kommunikativ rasjonalitet innebærer aktiv medvirkning og deling av makt i tolknings- og handlingsprosesser.

Reason og Bradbury framhever at et syn på verden som deltakelse og som en medskapende prosess er i ferd med å vokse fram, det er uferdig formulert og kan heller ikke fullt ut formuleres verken fullstendig eller entydig. En oppfatning av at dette er mulig ville i en viss forstand være selvmotsigende og dogmatisk – det ville gjøre videre deltakelse i å skape oppfatninger av verden overflødige, og det ville redusere verden til tekst. Det er likevel et stort behov for å klargjøre nye, alternative og videre oppfatninger av kunnskap og forskning, relatert til bildet av verden som helhetlige, medskapende utviklingsprosesser. Reason og Bradbury bruker selv en del formuleringer som med fordel kan utdypes i forhold til kunnskap og forskning, for ikke å framstå som litt uklare eller mystiske. De snakker for eksempel om "teorier som bidrar til menneskelig frigjøring og til at samfunn blomstrer, og som hjelper oss til å reflektere", om det materielle og bevisstheten som "gjensidig komplementære realiteter", om at "ånd er materiens skapelse av seg selv", om "pan – erfaringsontologi og et kommuniserende univers", eller om "helhet, heling og hellighet". Jeg vil ikke gå nærmere inn på akkurat disse begrepene, men vil framheve et bilde av verden som deltakelse som viktig og interessant. Jeg vil forsøke å bidra til dette bildet gjennom å undersøke kunnskap i lys av grunnleggende erfaringsbegreper hos Wittgenstein, Heidegger og Habermas, med læreres yrkeskunnskap og vår strategi for å forske i læreryrket som en form for ankerfeste. Hensikten er ikke å ende opp med et entydig bilde, og jeg vil heller ikke legge eksplisitt vekt på det økologiske. Jeg vil imidlertid fokusere på kritikk av et reduksjonistisk kunnskapssyn og forsøke å bidra til en utvidet oppfatning av kunnskap, som er viktig både i vår strategi og i andre former for aksjonsforskning i utdanning. Reason og Bradbury bidrar til å klargjøre behovet for dette.

Deltakelsesmetaforen og sentrale kvaliteter i aksjonsforskningsundersøkelser, relatert til vår strategi

Reason og Bradbury (2002) mener at det med utgangspunkt i deltakelsesmetaforen kan stilles noen grunnleggende kvalitetskrav til aksjonsforskningsundersøkelser. Oppmerksomheten rettes for det første mot kvaliteten av deltakende, relasjonell praksis i forskningsarbeidet. Spørsmål om avhengighet, politikk, makt og myndiggjøring må stilles på mikro- og makronivå, og belyses helt konkret. Et viktig kvalitetstegn er ifølge Reason og Bradbury at folk får energi og føler seg styrket og myndiggjort ved å delta i et aksjonsforskningsprosjekt. Det må også stilles pragmatiske spørsmål om resultatet. Er arbeidet nyttig, sett med ulike deltakeres øyne? Hva mener man med nyttig? Blir mål redefinert og sett i et nytt lys? Skjer det læring på annen ordens nivå – ”double loop learning”? (Argyris og Smith 1990, Schøn 1988). En utvidet epistemologi innebærer dessuten at det blir lagt vekt på at forskningen inkluderer, men ikke er begrenset til, intellektuelle former for kunnskap. Et viktig spørsmål er dermed hvordan ulike former for kunnskap kommer til uttrykk i arbeidet vårt, og hvordan dette har påvirket selve presentasjonen av arbeidet. Reason og Bradbury framhever at sekvenser av plan (forståelse, teori) og gjennomføring (handling, praksis) er vanlig, og at disse kan innebære ulike former for kunnskapsuttrykk. I tillegg innebærer sekvensorganiseringen i seg selv en kontinuerlig medvirknings- og valideringsprosess. Et mangfold av kunnskapsuttrykk vil si at det ikke kan defineres og avgrenses noen bestemte undersøkelsesmetoder, metodene må snarere vokse fram fra forskningsspørsmålene. Det er imidlertid viktig å klargjøre hvorfor ulike metoder er valgt, og hvordan de står i forhold til deltakelse og til arbeidets anliggende for øvrig.

Reason og Bradbury understreker at det også underveis må stilles spørsmål ved verdien av arbeidet – hvorfor gjør vi dette, og hvorfor gjør vi det slik? Det er dessuten viktig å tenke gjennom arbeidets utviklingskvalitet, gjennom prosjektets historie og inn i framtiden. Arbeidet vokser ideelt sett fram gjennom gjensidig involvering og innflytelse. Et vesentlig spørsmål er hvordan denne prosessen fortsetter etter at forskeren eventuelt har trukket seg ut. Et hovedanliggende er å skape levende, varig interesse. Institusjoner vil i lys av en deltakelsesmetafor forstås som noe som vokser fram av våre aktiviteter og kommunikasjoner, og noe som kan endres (Reason og Bradbury 2002). Dette betyr ikke at man ikke erkjenner at systemene har sin egen logikk. Det er viktig å integrere tre hovedaspekter i forskningsarbeidet: arbeid med en selv og ens egen utvikling, arbeid med partnerne og partnernes utvikling, og arbeid for folk i en videre kontekst. Spørsmålet er altså hvordan arbeidet vårt har utviklet seg over tid, hvordan det vil fortsette inn i framtiden og hvordan det vil påvirke beslektet arbeid.

De fem hovedkvalitetene som her er antydnet – kvalitet i relasjonell praksis, kvalitet som reflektivt – praktisk utbytte, kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer, kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid og kvalitet som framvoksende undersøkelser med varige konsekvenser – henger nøye sammen og overlapper hverandre. De har mye felles med kvalitetskriteriene i vår forskningsstrategi, slik disse ble utarbeidet i samarbeid med hovedfagstudenter i utviklingen av et aksjonsforskningsorientert hovedfag (kapittel 2 og 4). Jeg vil belyse kriteriene litt nærmere, dels ut fra noen eksempler. Når det gjelder spørsmålet om kvalitet i relasjonell praksis, viser Reason og Bradbury til et prosjekt som dreide seg om å evaluere et ungdomssenter. Når dette ble definert som aksjonsforskning, var det vesentlig å involvere ungdommer som brukere av senteret i en prosessevaluering, hvor det ble gjort fortløpende endringer og vurderinger underveis i prosjektet, og hvor ungdommene selv var med på å planlegge og ta ansvar både for hva som skulle evalueres og for endringene. I vårt aksjonsforskningsprosjekt på hovedfaget var det tilsvarende viktig å involvere studentene helt fra starten i å definere behovet for en utviklingsprosess, og i å planlegge, gjennomføre, vurdere og endre prosessen underveis. I deltakernes prosjekter ble involvering av elever og kolleger på en tilsvarende måte vesentlig. I kriteriene for vurdering av studentenes

prosjekter er det lagt vekt på at deltakerne som har vært med kommer klart til orde, og at man har ivaretatt ulike og motstridende synspunkter. I definisjonen av aksjonsforskning og i oppsummeringen av strategien som ble utarbeidet noe seinere, er det fokusert helt eksplisitt på medvirkningsaspektet, og på samarbeid om planleggings – gjennomførings- og refleksjonsprosesser. I aksjonsforskningsprosjekter som er blitt gjennomført med utgangspunkt i strategien er relasjonsaspektet tillagt stor betydning (Ekelund 2005, Støten 2005).

Kvalitet som refleksivt – praktisk utbytte er også et hovedanliggende i vår strategi. I kriteriene for vurdering av studentenes forskningsarbeid blir det fokusert på å klargjøre hva de ulike deltakerne har lært – hva man selv har lært av profesjonell interesse, hva elever, kolleger og andre samarbeidspartnere har lært, og hva som er viktige kunnskapsresultater i forhold til andre lærere på det aktuelle feltet. Prosjektet om å utvikle et didaktisk opplegg i samfunnsfag handlet for eksempel om å øke fagets opplevels- og nytteverdi for elevene, å utvikle eksempler som var nyttige for lærere i samfunnsfag generelt og om nytteverdi for lærere som var direkte involvert. Nyttieverdi relatert til utvikling og endring av profesjonell praksis er sentralt i alle prosjektene som er omtalt i kapittel 3).

Reason og Bradbury deler inn kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer i tre aspekter. Det første gjelder det de kaller begrepsmessig – teoretisk integritet, som handler om at teori må ha forankring i folks erfaring og ha som hensikt å bringe orden til komplekse fenomener, og hjelpe oss til å se verden. De presiserer at praksis uten teori blir fattig, og at det er behov for systematisering og generalisering (2002 s. 451). De mener også at praksis kan la seg inspirere av etablerte teorier og begreper. Samtidig påpeker de imidlertid at etablerte begreper også kan hemme praksis, for eksempel kan generaliseringer om kjønn virke hemmende i undervisningspraksis. Også i våre kriterier er forholdet mellom erfaring og teori sentralt, og aktiv bruk av egen erfaring er i en viss forstand overordnet teori. Det blir imidlertid fokusert på hvorvidt etablert teori som man har latt seg inspirere av, er klart relatert til de profesjonelle utfordringene og til undersøkelsesarbeidet som skal gjøres, og om den blir brukt som forståelsesramme, begrunnelse og kritikk i forhold til den praksisen det primært handler om. Videre blir det stilt spørsmål om hvorvidt etablert teori blir relatert til forskernes egen praktiske erfaring, og om det blir utviklet ny, erfaringsbasert profesjonsteori. I de ulike prosjektene som er omtalt er det benyttet ulike teoretiske innfallsvinkler, men didaktiske perspektiver som ligger nært opp til lærerens og elevenes læringsarbeid er i fokus, for eksempel teori om vurdering, om problembasert læring, om organisasjonslæring, osv. Spørsmålet om teori er imidlertid vanskelig. Problemet er blant annet at selve teoribegrepet ofte er uklart, at mye teori i profesjonsutdanning er irrelevant i forhold til profesjonell praksis, og at det er et stort behov for å utvikle systematiske begreper på den profesjonelle praksisens egne premisser (Elliott 1991, Carr og Kemmis 1986, Hiim og Hippe 2000, 2001). Profesjonsbasert aksjonsforskning kan bidra til dette. Jeg vil komme nærmere inn på spørsmål om teoribegrepet i del tre og fire.

Et annet aspekt er for Reason og Bradbury kvalitet gjennom å utvide våre måter å kunne på. De hevder at aksjonsforskning respekterer og arbeider med mange epistemologier, men legger altså samtidig vekt på å utvikle ny epistemologi med utgangspunkt i deltakelsesmetaforen (2000 s. 452). For eksempel dans, sang, poesi, video, osv. kan ifølge dem være kunnskapsuttrykk for forbedret praksis. Et utvidet syn på kunnskap og læring er helt vesentlig også i vår strategi. Jeg vil rette oppmerksomhet mot kunnskap som uttrykkes i selve den profesjonelle handlingen, for eksempel gjennom lærerens og lærerkollegiets profesjonelle praksis i arbeidet med elevene. I et aksjonsforskningsprosjekt som nylig ble avsluttet om utvikling av relevant hjelpepleierutdanning, skrev lærerforskeren en rapport som det ble stor interesse for blant andre som arbeider på feltet (Støten 2005). Hun skrev en artikkel i hjelpepleierens fagtidsskrift, og har fått forespørsler om å

bearbeide prosjektrapporten til en bok om en strategi for hjelpepleierutdanning. Mange ønsker imidlertid å komme på besøk til skolen for å møte kollegiet og elevene, se på organiseringen av undervisningslokalene, på læringsmateriellet, osv., og gjerne også være til stede i undervisningen. Den profesjonelle kunnskapen som er utviklet kommer til uttrykk på mange måter, og er under stadig utvikling. Måten den skriftlige rapporten er skrevet på er heller ikke tradisjonell, noe jeg skal komme mer tilbake til i del fire. I de omtalte kriteriene for vurdering av studentenes prosjekter står det: ”Kommer ny profesjonskunnskap til uttrykk gjennom flere dimensjoner enn den skriftlige forskningsrapporten, for eksempel gjennom konkrete endringer i praksisfeltet, gjennom utvikling av nye læremidler, film med eksempler fra praksisfeltet, osv.? Slike uttrykk må da vurderes på relevante premisser. Et overordnet kriterium er imidlertid at det er en sammenheng mellom selve forskningsrapporten og alternative kunnskapsuttrykk, og at disse supplerer hverandre” (kapittel to).

Kvalitet gjennom metodologisk hensiktsmessighet er et tredje aspekt for Reason og Bradbury. De presiserer at metodene må sikre ulike kunnskapsformer, de må sikre deltakelse og medvirkning og de må ivareta forskningsspørsmålenes anliggender (2002 s. 452). Også dette er i samsvar med våre kriterier og strategien. Ett av kriteriene er følgende: ”Gjøres det noe nytt med hensyn til metode og datainnsamling som er særlig relevant for profesjonsforskning i læreryrket? Integres pedagogisk arbeid og forskning på nye, interessante måter?” (kapittel to). I de ulike prosjektene som er omtalt kan for eksempel gruppediskusjoner, elevsamtaler eller refleksjonslogger være både undervisnings- og læringsmetoder som sikrer elevmedvirkning, og forskningsmetoder. Elevenes og lærenes kunnskaper kan komme til uttrykk gjennom praktiske handlinger og ulike former for kunstneriske handlingsuttrykk, som også bidrar som ”data” i prosjektet. I et av prosjektene som er nevnt i kapittel tre, kom utvikling av relevant utdanning i elektrofag til uttrykk gjennom et nytt øvingsutstyr for elektriske koblinger som lærerforskeren hadde utviklet i samarbeid med elevene. Lærerforskeren viste fram og forklarte dette koblingsutstyret til den muntlige eksamen hvor han skulle forsvare forskningsarbeidet sitt (Fosbæk 1997).

Når det gjelder kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid, presiserer Reason og Bradbury at det ikke alltid blir sagt hva som er betydningsfullt og hvorfor, og at det ofte vil være klokt å være mer eksplisitt (2002 s. 452). I de nevnte kriteriene for vurdering av hovedfagsoppgaver blir det lagt eksplisitt vekt på at problemstillingen er profesjonelt relevant og bidrar til å utvikle ny kunnskap om viktige sider ved lærerens virksomhet, og man oppfordres til å klargjøre viktigheten av problemstillingen for seg selv og alle som deltar i prosjektet, og i forskningsrapporten. Jeg har imidlertid erfart at enkelte sensorer ikke oppfatter viktigheten av et prosjekt som de ulike deltakerne åpenbart har vært svært engasjert i, og som har vist seg å ha stor interesse for andre lærere på feltet. Bakgrunnen har gjerne vært at man ikke ser betydningen av en forskning som i stor grad beskjeftiger seg med beskrivelse av konkrete lærerutfordringer og didaktiske prosesser, og ikke har noen sans for eksemplenes profesjonelle kunnskapsverdi. Man etterlyser og legger vekt på de abstrakte generaliseringene som de egentlige forskningsresultatene, ut fra et mer tradisjonelt paradigme og kunnskapssyn.

Aksjonsforskningens kvalitet som en ”framvoksende undersøkelsesprosess med varige konsekvenser” innebærer at den tar tid, og at de som setter i gang og leder forskningsarbeidet har et stort ansvar for videre utvikling (Reason og Bradbury 2002 s. 453). Aksjonsforskning innebærer at sosial endring, for eksempel endring av utdannings- og læringsprosesser, anses som en forskningsaktivitet, hvor de som deltar tvinges til å se organisasjons- og samfunnsstrukturer i et endringsperspektiv. Også i vår strategi er vi opptatt av tidsperspektivet og av endringsprosessens evne til å leve videre. Hovedfagstudiet foregår som nevnt på deltid over fire år, noe som gir gode tidsrammer. Det er imidlertid forskjell på hvor levedyktige prosjektene viser seg å være. Noen er relativt personavhengige, og avsluttes idet et lærerteam er ferdig med en klasse uten å få større

konsekvenser i skoleorganisasjonen, men har ofte gitt viktige erfaringer for de som har deltatt. Andre oppnår varige organisasjonsendringer, eller påvirkning gjennom skriftlig spredning eller andre former for spredning av resultater, og noen kombinerer alt dette (Børke 2001, Fosbæk 1997, Melby 2000, Støten 2005). Systemkunnskap, for eksempel kunnskap som gjelder beslutnings- og organisasjonsstrukturer i utdanningssystemet og hvordan disse kan utnyttes, kritiseres og påvirkes i endringsarbeidet, er sentralt i forhold til kvalitet i aksjonsforskning.

Reason og Bradbury understreker at gitte, faste, absolutte kvalitetskriterier ikke er ønskelig i forhold til aksjonsforskning, og at dette eventuelt kan medføre en uheldig sementering. Jeg er enig i en slik oppfatning, og vil framheve betydningen av at forskningen og deltakerne selv klargjør kriterier som en del av selve arbeidet (Hiim og Hippe 2001). Kriteriene vi kom fram til i aksjonsforskningsprosjektet er aldri seinere blitt brukt som noe gitt og fastlagt, de har blitt diskutert og reformulert i nye settinger. Jeg vil likevel understreke behovet for å gjøre kriterier i aksjonsforskning eksplisitt, også på tvers av aksjonsforskningsmiljøer. Aksjonsforskning blir fortsatt oppfattet som kontroversielt i en del miljøer, og blir møtt med motstand på mange universitets- og høyskoleinstitusjoner, noe mange aksjonsforskere viser til (McNiff 2002, Reason og Bradbury 2002, Winter 1989). Klargjøring av hva aksjonsforskning kan være, av grunnleggende kunnskapssyn og metoder knyttet til eksempler og av kvalitetskriterier, er viktig for å gjøre arbeidet lettere. Motstand mot aksjonsforskning kan ta mange former, for eksempel forsøk på usynliggjøring gjennom utvisking av forskjeller mellom aksjonsforskning og tradisjonell forskning, forsøk på å diskvalifisere aksjonsforskningsprosjekter gjennom vurdering ut fra tradisjonelle kriterier, osv. Det vil imidlertid også være en fare forbundet med at ulike former for aksjonsforskning forsøker å påtvinge hverandre kriterier.

Mer konkret om Reasons deltakende aksjonsforskningsundersøkelser

Heron og Reason (2002) skisserer noen hovedtrekk ved samarbeidende aksjonsforskningsundersøkelser. Utgangspunktet er ideelt sett at alle det angår er involvert i design på og styring av forskningen, alle handler, gjør erfaringer, og er med på å trekke konklusjoner av erfaringene. Dette innebærer at alle aktive subjekter er involvert som medforskere i alle forskningsavgjørelser som gjøres om innhold og metode i refleksjonsfasene. Det foregår et bevisst samspill mellom refleksjon - å se mening i fenomener – og handling. Det er en eksplisitt oppmerksomhet mot validitet og funn gjennom prosedyrer man er enige om – særlig gjennom undersøkelsessirkler av refleksjon og handling. Forskningen bygger på en utvidet epistemologi som innebærer mange typer undersøkelser og mange former for kunnskap – erfaringskunnskap, presentasjonskunnskap, proposisjonskunnskap, praktisk know – how, ulike intrapsykiske, interpersonlige og politiske ferdigheter, osv. (Heron og Reason s. 179). Ulike kunnskapsformer utfyller hverandre og henger sammen med hverandre. Heron og Reason presiserer at deltakende aksjonsforskning involverer noen spesielle personlige ferdigheter som er viktige i erfaringsundersøkelser, som sensitivitet i persepsjon og handling, evne til å re – innramme problemstillinger og begreper, og evne til å tåle angst som vekkes av undersøkelses- og endringsprosesser. Undersøkelsesmetodene kan både informere om og endre ethvert aspekt ved menneskelige forhold. Aksjonsforskning dreier seg om transformerende undersøkelser som involverer handling, om endring av handling og personrelasjoner. Dette må ifølge Heron og Reason ses i sammenheng med at ”praktisk knowing – how forbruker de tre andre formene for kunnskap – proposisjonskunnskap, presentasjonskunnskap og erfaringskunnskap - som den er grunnlagt på” (2002 s. 180).

Ut fra sin erfaring skisserer Heron og Reason fire faser av refleksjon og handling. For det første at en gruppe medforskere kommer sammen for å utforske et område av menneskelig aktivitet. Det kan for eksempel være profesjonsutøvere som vil undersøke profesjonell praksis, eller par \

familier som vil utforske nye livsstiler, folk som er med i og ønsker og endre en organisasjon, osv. Gruppen blir enig om et fokus og om spørsmål eller påstander man ønsker å undersøke. Deltakerne planlegger videre en framgangsmåte eller metode for å utforske fokusideen gjennom handling og praktisk erfaring. De blir enige om prosedyrer for å samle data fra erfaringen – for eksempel dagbøker, selvvurderingsskjemaer, video, feedback fra kolleger eller klienter, osv. Et eksempel som blir nevnt er sosialarbeidere som ble enige om å undersøke hva som utløste opplevelser av stress i jobben, gjennom systematisk beskrivelse og refleksjon etter situasjoner den enkelte opplevde som stressende.

Neste fase handler om at medforskerne blir medsubjekter – de engasjerer seg i handlingene de er blitt enige om, og observerer og nedtegner prosessen, samt resultater av deres egen og hverandres handling. De registrerer erfaring og prøver ut ny handling. Man er forsiktig med å holde fast ved innledende begreper, og ser hvordan erfaring og praksis passer med opprinnelige ideer. Sosialarbeiderne som forsket på stress i jobben fant for eksempel ut at mistanker om overgrep i familier de arbeidet med, som de knapt formulerte for seg selv, var noe av det de opplevde som mest stressende. Dette var knyttet til en følelse av utilstrekkelighet. Tredje fase dreier seg om at medforskerne blir fullt ut involvert i sin handling og erfaring, og utdyper erfaringene. Heron og Reason understreker at ”det er dette dype erfaringsengasjementet, som informerer enhver praktisk ferdighet eller ny forståelse som vokser fram av undersøkelsen, som gjør samarbeidende undersøkelser så veldig forskjellig fra konvensjonell forskning (2002 s. 180). Sosialarbeiderne lærte for eksempel at det var nødvendig å være mer åpen for mistanker om overgrep, og fant fram til og prøvde ut måter å konfrontere familiene med dette vanskelige problemet på.

I fjerde fase samles medforskerne – for eksempel sosialarbeiderne eller lærerne – igjen for å dele, i både presentasjons- og påstandsform, sine praktiske og erfaringsbaserte data, og se sine opprinnelige ideer i lys av det. Ideene kan eventuelt rammes inn på nytt, eller bli forkastet. Man kan velge å fokusere på den samme ideen eller nye ideer i neste handlingssekvens, man kan velge samme eller nye metoder, osv. Etter flere sekvenser skrev for eksempel sosialarbeiderne en rapport om hva de hadde lært, og distribuerte den på sine arbeidsplasser. Heron og Reasons erfaring er at gruppene i løpet av sekvensene blir stadig mer selvkritiske og bevisste. Det utvikler seg en balanse mellom orden og kaos. Systematisk repetisjon av sirkelen handling \ refleksjon bidrar til dette, og bidrar dessuten til å styrke validiteten i arbeidet. Ideelt sett utvikler det seg bedre innsikt og nyansering i forhold til både helheten og delene i den praksisen som blir undersøkt (op.cit. 2002 s. 180).

Heron og Reason har hentet sin erfaring fra samarbeid med folk med svært ulik profesjonell erfaring, livserfaring og undersøkelsesinteresser, som har deltatt både i formell kompetansegivende utdanning i aksjonsforskning og i andre sammenhenger (Reason og Marshall 2002). De viser blant annet til leger som ønsket å utvikle en mer helhetlig praksis og etablerte refleksjonssirkler rundt det, til rådgivere i skolen, helse- og sosialarbeidere, politifolk, bedriftsledere eller kvinner med fedmeproblemer og andre pasientgrupper. Hovedpoenget er slik de ser det å definere sosiale utfordringer eller andre utfordringer, reflektere systematisk over dem, og gjøre noe med dem. Det legges vekt på myndiggjøring (empowerment) av for eksempel pasienter eller klienter, og i denne forstand på en begrensning av profesjonsutøvernes tradisjonelle makt (Reason og Heron 2002 s. 182).

Samarbeidende undersøkelser kan ut fra Heron og Reasons erfaring ta ulike former. Gruppene kommer for eksempel i gang på ulike måter. Noen ganger tas det initiativ fra innsiden av et praksisfelt, for eksempel fra en gruppe lærere. Andre ganger tas initiativet fra utsiden – universitetsforskere tar for eksempel initiativ til lærerforskning. Når initiativet og noe av styringen

kommer utenfra, er man ikke fullt ut med – subjekt. For at det skal kunne foregå et aksjonsforskningsprosjekt, må det uansett være en overlappende interesse og praksis. De fleste undersøkelsene blir imidlertid ifølge Heron og Reason utført innen en sosial rolle, for eksempel som lærer eller helsearbeider, eventuelt slik at man involverer ”motparten”, som elever eller pasienter. Reason og Heron understreker at det er et stort behov for slike studier, som et ledd i myndiggjøring av blant annet elever. Enkelte undersøkelser er begrenset til hva som skjer eller gjøres i en gruppe, for eksempel i løpet av en weekend. Undersøkelsene kan også gjelde handling utenfor gruppen – deltakerne reflekterer over utfordringer som sosialarbeider eller lærer, planlegger aksjon, handler, reflekterer, osv. Et hovedpoeng er imidlertid at gruppen er enig om hvilken type utfordringer man vil undersøke. Grupper som opererer med ”stengte” grenser undersøker bare seg selv og sine aksjoner i gruppen, for eksempel hvordan deltakerne lærer. ”Åpne grenser” vil si at deltakerne også undersøker aksjoner utenfor gruppen. Heron og Reason framhever at det kan være et problem hvis de utenfor gruppen blir ”forskjet på” (2002 s. 182). De foreslår at en mulig løsning kan være å inkludere dem eller noen representanter i gruppen. Man kan også invitere utenforstående inn i gruppen som en ressurs, uten at vedkommende blir medlem.

Aksjonsforskningsgrupper preges ut fra Heron og Reasons erfaring av to hovedkulturer. Noen velger en rasjonell, lineær, systematisk, kontrollerende og eksplisitt tilnærming til refleksjon og handling, som kan betegnes som en ”Apollonsk” innfallsvinkel. Andre har en mer ekspressiv, uferdig, spiralpreget, diffus, intuitiv og delvis ”taus” tilnærming til mening og forståelse, som kan kalles ”Dionysisk”. Den siste legger ofte mest vekt på transformasjon av praksis, den første på å beskrive og forklare erfaring. En og samme undersøkelse kan kombinere de to innfallsvinklene. Heron og Reason understreker imidlertid at man gjerne får rikere data om et område gjennom endringsprosesser.

Bath – tradisjonen bygger ifølge Heron og Reason på en radikalt utvidet epistemologi, som går ut over akademias teoretiske proposisjonskunnskap, og som kan innebære fire former for kunnen. For det første erfaringskunnen, som utvikles gjennom direkte møte med person, sted eller ting, og som innebærer å erkjenne og å kunne eller lære gjennom direkte persepsjon, empati og resonans. For det andre presentasjonskunnen, som oppstår fra erfaringskunnen, og som frambringer den første formen for å uttrykke mening og betydning gjennom å trekke veksler på ekspressive forestillingsformer, som bevegelse, dans, lyd, musikk, tegning, maling, poesi, historier, drama, osv. For det tredje proposisjonskunnen – å kunne noe om noe, som handler om kunnen gjennom ideer og teorier, uttrykt i informative påstander. Praktisk kunnen vil si know – how uttrykt i ferdigheter eller i kompetanse. Sett i dette perspektivet kan det framheves at kunnskap som blir utviklet i samarbeidende undersøkelser er mer gyldig hvis disse fire måtene å kunne på er kongruente med hverandre. Kunnskap er mer gyldig hvis vår kunnen er fundert i vår erfaring, uttrykt gjennom våre historier og bilder, forstått gjennom begreper \ teorier som gir mening for oss og uttrykt gjennom verdsatt, engasjert handling (Heron og Reason 2002 s. 184). Det kan ifølge Heron og Reason være nyttig i refleksjonsfasen å bruke ekspressive former for presentasjonskunnskap – både verbale og nonverbale symboler og metaforer – som et første skritt for å skape mening og for å grunnlegge deskriptiv og proposisjonal kunnen mer fullstendig i hva som er skjedd i aksjonsfasen. Hvis primærfokuset er handling og transformasjon av praksis, skifter vektleggingen med hensyn til resultatet av forskningen fra den tradisjonelle vekten på proposisjonskunnskap og det skrevne ord, til praktisk kunnskap og manifest handling.

Aksjonsforskning dreier seg om folk som undersøker sin egen erfaring sammen med andre med liknende interesser. Heron og Reason er som jeg var inne på opptatt av noen viktige personlige ferdigheter for å kunne gjøre gode undersøkelser. For det første er det viktig å kunne være nærværende, åpen og empatisk – åpen for folk, for verden og for ulike oppfatninger. Videre er det

viktig å kunne sette oppfatninger ”i parentes” og re – innramme oppfatninger og begreper. Poenget er å unngå å stenge seg inne i gitte, fastlåste strukturer. Det er dessuten nødvendig å være bevisst på kroppslige uttrykk og på underliggende eller implisitte hensikter og normer, og på kongruens eller manglende kongruens i det som uttrykkes, gjøres og sies. Man må dessuten kunne innta et metaperspektiv på situasjoner, hvor man involverer seg fullt ut i handlingen, men uten å investere seg selv på en slik måte at man er ute av stand til å vurdere handlingens relevans – man må også kunne se alternative muligheter og handlinger. Man må generelt sett kunne identifisere og takle følelsesmessige utfordringer, og ikke la seg styre av ubearbeidet stress og belastning. Heron og Reason framhever at slike ferdigheter kan utvikles i gruppen (2002 s. 184). De understreker at det ikke er terapi som skjer i gruppen, men at det er viktig og nødvendig å gå inn i følelsesmessig engasjement.

Noen nyttige prinsipper i aksjonsforskning kan ifølge Heron og Reason dessuten være å gå gjennom undersøkelsessekvensene flere ganger og se dem fra ulike synsvinkler, med henblikk på nyansering og berikelse av læreprosessen. Dessuten er det viktig at gruppen internaliserer selve den grunnleggende undersøkelsesmåten på en slik måte at ingen dominerer, og slik at alle er involvert i hver refleksjons- og aksjonsfase. Det er ikke ekte samarbeid hvis noen dominerer. Gruppen må kunne innta et metaperspektiv på sitt eget samarbeid, ta opp eventuelle problemer og lære av det. Refleksjon og handling må være i balanse – arbeidet kan bli for fokusert på det ene eller det andre.

Når det gjelder å initiere en undersøkelsesgruppe, så er Heron og Reasons erfaring at grupper ofte etableres av en eller to ”idealister”. De mener grupper på opptil tolv kan fungere bra, men at grupper på færre en seks gir for lite erfaringsgrunnlag. Vanligvis er det en leder i gruppen, og det blir ikke ”full likhet” mellom medlemmene. Hovedsaken er snarere at deltakelsen blir mest mulig likeverdig. For lederen \ initiativtakeren vil det være viktig å bidra spesielt til at undersøkelsesmetoden blir den enkeltes egen, å få til felles beslutninger og autentisk samarbeid og å skape et klima for utveksling av følelsesmessige relasjoner. Alle som deltar må forplikte seg frivillig, og det må brukes god til på å etablere gjensidige forpliktelser som innebærer at alle er godt informert om hva de begir seg ut på. Gruppen må bli enig om hvem som skal være leder, og hvem som eventuelt skal skrive rapport på hvilket grunnlag. Heron og Reason advarer imidlertid mot å bli et bytte for akademias ”tvang” om proposisjonskunnskap, og oppmuntrer til kreativitet i uttrykksformer.

Reasons aksjonsforskningsundersøkelser og vår strategi for å forske i læreryrket

Reason presiserer at de prinsippene og kvalitetskravene han har skissert i forhold til aksjonsforskning er en form for ideelle krav som kan tillegges ulik vekt i forskjellige prosjekter. De har mye felles med prinsipper i vår strategi, selv om det er enkelte ulikheter som også blir synlige i forhold til den mer konkrete beskrivelsen av aksjonsforskningsundersøkelser. Idealet om at alle de aksjonsforskningen angår er involvert, er overordnet også i vår strategi, og har sammenheng med et grunnleggende syn på læring og utvikling som deltakelse. Et bevisst samspill mellom handling og refleksjon, organisert i sirkulære sekvenser, er sentralt også i strategien for å forske i læreryrket, og blir blant annet strukturert gjennom delplaner og logger som tar utgangspunkt i didaktiske relasjonskategorier. Forholdet mellom refleksjon og handling i undervisnings- og læringsprosesser og i praktisk profesjonskunnskap generelt er imidlertid komplisert. Fokuset på sekvenser kan skape en oppfatning av at handling er et resultat av planlegging og vurdering, og at refleksjon styrer handling. I undervisnings- og læringshandlinger vil det skje en fortløpende refleksjon underveis som er en uløselig del av handlingen, og som bidrar i å justere handlingen (Schøn 1983). Handlingene har dessuten rent sansemessige, intuitive

og ferdighetsmessige aspekter som ikke uten videre styres av planer og refleksjon. For å sikre rom for mer overlatt planlegging, vurdering og samarbeid kan det være klokt å organisere arbeidet i sekvenser, men en slik organisering vil i en viss forstand være utvendig i forhold til arbeidsprosessen. Jo mer løstrevet refleksjon, vurdering og planer blir fra selve arbeidsprosessen, jo mer vil det gjenspeile en oppsplittet, rasjonalistisk, snarere enn en holistisk, oppfatning av kunnskap. Dersom refleksjon og planlegging blir gjennomført uten deltakelse av alle de som er med i selve arbeidsprosessen, så vil dette innebære et markant skille mellom refleksjon og handling, idet man planlegger andres handlinger **for** dem. Samspill mellom refleksjon og handling og medvirkning i utviklings- og endringsprosesser kan ses som to sider ved samme sak, med utspring i et helhetlig syn på kunnskap. Forholdet mellom ulike aspekter i kunnskapsbegrepet er imidlertid komplisert.

Fasene som Heron og Reason skisserer kan også beskrive fasene i aksjonsforskning ut fra vår strategi, selv om de gjenspeiler en litt annen tilnærming, primært i forhold til hvem som utgjør aksjonsforskningsgruppen. Heron og Reason fokuserer i sine eksempler mye på grupper som består av profesjonsutøvere eller andre som kommer sammen for å reflektere over profesjonelle eller sosiale utfordringer, for så å prøve ut ny handling i hver sine kontekster. Sosialarbeiderne prøvde for eksempel ut måter å møte mistanker om overgrep på i hver sine praksiser. I våre prosjekter består gruppene som oftest av lærerkolleger (eller andre profesjonsutøvere) og elever som kommer sammen for å reflektere over konkrete utfordringer i sitt undervisnings- og læringsarbeid, for så å prøve ut ny handling i en felles kontekst. Lærere og elever prøver for eksempel sammen ut elevmedvirkning i vurdering eller nye, mer livsnære arbeidsmåter i samfunnsfag. Hovedprinsippet er at refleksjon og handling foregår i samme kontekst, ut fra en oppfatning av at å skille dette vil gjøre lærings- og endringsprosessen mindre direkte erfaringsbasert og helhetlig. Også i våre prosjekter innebærer for øvrig den første fasen det å bli enige om et fokus i aktuelle utfordringer, og utarbeiding av en generell plan for prosjektet, inkludert planer for datainnsamling.

De neste fasene dreier seg også for oss om å engasjere seg og bli medsubjekter i forhold til prosjektet, og om å samle data. Men engasjementet gjelder altså felles praktiske kontekster, hvor deltakerne samhandler. Det er viktig å sette av tilstrekkelig tid til felles refleksjon, gjerne i form av flere samarbeidsverksteder underveis hvor man koordinerer prosjektet. Heron og Reasons poeng om at aksjonsforskning særlig skiller seg fra tradisjonell forskning gjennom et dypt erfaringsengasjement, er i samsvar med mine opplevelser i forhold til hovedfagstudenter. Studentene engasjerer seg i aksjonsforskningsprosessen gjennom følelser, intellekt og handling, og læreprosessen er preget av dyp profesjonell og personlig involvering. Mange gir som jeg var inne på i kapittel to også uttrykk for at de utvikler profesjonell og personlig selvtilit.

I vårt arbeid med aksjonsforskning, som har vært utviklet i forhold til et deltids hovedfagstudium, har det vært aktuelt å operere med to typer grupper. I tillegg til aksjonsforskningsgruppen som etableres på den enkelte students arbeidsplass, blir det etablert grupper i selve hovedfagskullet. Den siste gruppen består av studenter som leder hver sine respektive aksjonsforskningsprosjekter, gjerne prosjekter som har en del likhetstrekk med hensyn til kontekst og tema, uten at dette er noen forutsetning. Hensikten med hovedfagsgruppene er å dele erfaringer og lære av hverandres prosjekter. Også disse gruppene fungerer som en form for refleksjonsgrupper, hvor man reflekterer både over hverandres praktiske prosjekter og over læringsprosessen i gruppa, og støtter hverandre i arbeidet. Studenter som gjør gode prosjekter i egen praksis er, ikke overraskende, også ofte dyktige deltakere i denne refleksjonsgruppa, men det mest dyptgripende engasjementet er likevel i forhold til selve aksjonsforskningsprosjektet i egen praksis.

Heron og Reason har sin erfaring fra arbeid i forhold til ulike profesjoner, mens vår strategi er preget av at den er utviklet i forhold til lærerprofesjonen. De fleste av lærerne arbeider i yrkesutdanning, men jeg har valgt å fokusere på selve lærerperspektivet i denne sammenheng, og se lærerens virksomhet i et praktisk yrkesperspektiv. Lærere som har arbeidet ut fra strategien har ledet erfaringsbaserte refleksjonsprosesser blant yrkes- og profesjonslærere og – studenter, blant lærere og studenter i allmennutdanning og i organisasjoner (kapittel tre). Hovedfokus i prosjektene er på utfordringer innen formell utdanning, og på å endre både rammer på ulike nivå, innhold, arbeidsformer, vurderingsformer og sosiale relasjoner i den aktuelle situasjonen og utdanningen. Hensikten er ikke bare handlingsendring der og da, eller varige endringer i den konkrete konteksten, men også mer indirekte påvirkning av utdanning mer generelt gjennom dokumentasjon av prosjektet. Kunnskap som utvikles i prosjektene har både et prosess- og et produktperspektiv, og peker ut over det rent kontekstuelle. Det kan blant annet som Heron og Reason er inne på, være viktig å dokumentere prosjekter som viser helt konkrete eksempler på hvordan elevenes medvirkning kan styrkes. Myndiggjøring (empowerment) av elever og studenter er vesentlig, og er etter min oppfatning en sentral side ved lærerens profesjonalitet, selv om det dels vil stå i motsetning til formelle strukturer i utdanningssystemet som også begrenser lærerens myndighet.

Spørsmål om makt og myndighet har nær sammenheng med hvem som tar initiativ til aksjonsforskningen. Når initiativet tas innenfra en sosial kontekst, for eksempel av lærerne selv, vil dette styrke lærernes makt i prosjektet, sett i forhold til at initiativet for eksempel ble tatt av eksterne universitetsforskere. Heron og Reason framhever at det ideelle er et innenfra – initiativ, noe som også er viktig i vår strategi. Heron og Reason påpeker dessuten at det er problematisk å forske på noen utenfor gruppen, dette vil både innebære en splittelse mellom refleksjon og handling og en form for maktovertakelse. Den organiseringen av aksjonsforskningsgruppen som Heron og Reason beskriver i sine eksempler, ser likevel ut til å kunne innebære en form for utenfra – initiativ, splittelse mellom refleksjon og handling og maktovertakelse. For eksempel sosialarbeidernes initiativ gjelder dem selv som gruppe, men inkluderer ikke deres klienter. De identifiserer felles problemstillinger og reflekterer over handling som gjelder deres egen profesjonsutøvelse, og planlegger og prøver ut nye profesjonelle handlinger. Klientene de samarbeider med er ikke involvert. Hvis man her skal unngå å forske på klientene, i alle fall indirekte, så må fokuset settes nokså isolert på sosialarbeideren. Tilbakemelding på de profesjonelle handlingene ser for øvrig ut til å komme fra den enkelte selv, og fra kolleger som ikke har vært til stede, eller eventuelt har vært til stede som observatør – ikke fra klientene som handlingene er rettet mot. Refleksjonen gjelder handlinger som den enkelte har utført i sin praksis, ikke handlinger som er utført av prosjektdeltakerne sammen i et arbeidsfellesskap. Nye felles planer skal iverksettes gjennom den enkelte sosialarbeiderens handlinger i sin praksis, og klientene som inngår i handlingene er ikke med i planleggingen. Liknende problemer gjelder flere utgaver av aksjonsforskning i læreryrket, og har også vært aktuelle i vårt arbeid. Lærerteamet planlegger kanskje endringer i sin praksis uten å involvere elevene i særlig stor grad. Interessen blant deltakerne i et prosjekt kan dessuten være ulik på grunn av ulike roller i forhold til den aktuelle praksisen. Et ideal om innenfra – initiativ, medvirkning, helhet mellom handling og refleksjon og deling av makt og myndighet er vanskelig å oppnå.

Heron og Reason understreker at deres idealer og prinsipper for aksjonsforskning bygger på en utvidet epistemologi, som jeg har omtalt foran. De opererer med en begrepsmessig inndeling i fire kunnskapsformer – erfaringskunnen, presentasjonskunnen, proposisjonskunnen og praktisk kunnen, som gir inntrykk av å innebære en form for nivåer. Det første nivået – erfaringskunnen – som bare oppnås gjennom nærkontakt med fenomener, kan ha noe felles med begrepet ”fortrolighetskunnskap”, som jeg skal komme nærmere inn på i del to (Johannessen 1988, Molander 1997). Denne kunnskapen har i seg selv ingen uttrykksform, den kommer til uttrykk

gjennom de tre andre kunnskapsformene – presentasjonskunnen, proposisjonskunnen eller praktisk kunnen. Det kan se ut til å dreie seg om mer sansemessige aspekter ved kunnskapen. Forholdet mellom erfaringskunnen og de tre andre kunnskapsformene, og forholdet mellom disse, framtrer noe uklart – hvordan kan man forstå forholdet mellom for eksempel erfaringskunnen og presentasjonskunnen som uttrykkes i ekspressive former? Eller mellom ekspressive uttrykksformer og proposisjoner \ påstander? Hva betyr det at praktisk kunnen trekker veksler på erfarings- presentasjons- og påstandskunnskap? Essensen er for Heron og Reason kongruens mellom de ulike kunnskapsformene, noe som innebærer dybde og helhet i den kunnskapen vi har utviklet, med ankerfeste i erfaringen. Begreper og påstander \ teorier som har grunnlag i erfaring, som er kommet til uttrykk gjennom en variasjon av uttrykksformer, som dermed har fått en mening som også kan uttrykkes gjennom handling, har en annen helhet og gyldighet enn mer overfladiske begreper, sett fra Heron og Reasons perspektiver. Dette kan ses i sammenheng med det som er sagt foran om et helhetlig syn på verden. Jeg mener imidlertid at det er et stort behov for å klargjøre hva et utvidet og mer helhetlig syn på kunnskap kan innebære. Heron og Reason uttrykker seg for eksempel innimellom som om det skulle være en motsetning mellom proposisjons- eller påstandskunnskap og praktisk kunnskap, idet de sier at forskningen kan vektlegge det ene eller det andre. Det kan stilles spørsmål ved om påstandskunnskap sett i motsetning til praksiskunnskap er et velegnet begrep, for eksempel i forhold til skriftlige resultater av profesjonsforskning i læreryrket.

Behovet for å klargjøre kunnskapsbegrepet

Det er en nær sammenheng mellom Reasons beskrivelse av grunnleggende trekk ved aksjonsforskning, metaforen om verden som deltakelse, beskrivelsen av sentrale kvaliteter i aksjonsforskning, hvordan aksjonsforskningsundersøkelsene konkret blir gjennomført og kunnskapsbegrepet, selv om det nok er mulig å finne paradokser knyttet til relasjonen refleksjon – handling. Bath – tradisjonen bygger eksplisitt på et utvidet kunnskapsbegrep, relatert til et paradigme om verden som deltakelse. Reason gir selv uttrykk for at det er et stort behov for å utvikle og klargjøre dette paradigmet og det kunnskapsbegrepet det innebærer, selv om det ikke er et mål å komme fram til en entydig metafor eller et endelig kunnskapsbegrep. Også vår strategi bygger på et utvidet kunnskapsbegrep, og den har vesentlige fellestrekk med Bath – tradisjonen. I forordet til boka ”Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling”, som er relatert til lærerutdanningsstrategien (Hiim og Hippe 1998), sier den danske oversetteren Knud Fink Ebbesen følgende i sin kommentar til den danske utgaven (s. 13): ”Endelig vil jeg nevne begrepet ”kundskab”. Kundskab forstås ofte som noget, der først og fremst drejer seg om intellektuelle, fornuftsmessige forhold, hvorimod holdninger, følelser og færdigheder er noget andet. I denne bog bliver fornuft, følelser og handling betragtet i en sammenhæng, og begrebet kundskab bliver på den måde anvendt som et overbegreb i forbindelse med læring. Kundskab er derfor både viden, færdigheder, erfaringer og følelser.” Også dette kan illustrere behovet for kunnskapsfilosofisk klargjøring av et utvidet, mer helhetlig kunnskapsbegrep, relatert til utdanning og til læreres yrkeskunnskap. Oppfatningen av kunnskapsbegrepet vil påvirke måten forskningen gjennomføres på, og omvendt. Måten forskningen blir gjennomført på er også et uttrykk for kunnskapsbegrepet.

Oppsummering – behovet for å undersøke det epistemologiske grunnlaget i pedagogisk aksjonsforskning og læreres yrkeskunnskap

Behovet for å klargjøre epistemologiske sammenhenger mellom utdanning og forskning

Tilnærmingene til aksjonsforskning i utdanning er ulike når det gjelder det epistemologiske grunnlaget. Mye av dette grunnlaget er imidlertid lite eksplisitt, og en del ulikheter og uklarheter kan også ha sammenheng med at konvensjonelle oppfatninger av kunnskap,

forskning og læring ”sitter i ryggmargen” som en del av våre begrepsmessige vaner. Disse vanene eller uuttalte konvensjonene preger både innhold og metoder i utdanning og metoder for og innholdet i forskning. Zeichner framhever at det er behov for å gjøre det epistemologiske og metodologiske fundamentet i pedagogisk aksjonsforskning mer eksplisitt, med henblikk på videre utvikling. De fleste tilnærminger til aksjonsforskning i utdanning innebærer kritikk av et tradisjonelt teknologisk kunnskapsbegrep, og gir uttrykk for et behov for epistemologisk klargjøring. Dette gjelder både Elliott og East Anglia – tradisjonen, Carr og Kemmis og den australske tradisjonen og Reason og Bath – tilnærmingen. I pedagogisk aksjonsforskning er det viktig å synliggjøre sammenhenger mellom forsknings- og vitenskapssyn og lærings- og kunnskapssyn, ut fra et epistemologisk grunnlag som omfatter både læring, utdanning og forskning. Dette innebærer å få fram epistemologiske sammenhenger mellom utdanningsmåter og forskningsmåter, og å klargjøre grunnlaget for lærerens profesjonelle arbeid med utdanningsprosesser, det vil si det epistemologiske grunnlaget i læreres profesjonskunnskap.

Et teknologisk syn på utdanning og forskning i læreryrket

Et teknologisk fundament i pedagogisk aksjonsforskning med læreren som forsker vil innebære at oppfatninger av både forskning, utdanning og lærerens arbeid er preget av teknisk målrasjonalitet og mål – middel – tenkning. Dette gjenspeiles i instrumentalistiske oppfatninger av forskningens hensikt og av forholdet mellom forskning og yrkesutøvelse. En instrumentalistisk grunnforståelse vil prege hvordan man ser på teori i utdanning og forskning, på undervisningsmetoder og forskningsmetoder, på empiri, utdanningsresultater, forskningsresultater og dokumentasjonsmåter. Prosedyretenkning og kontroll blir vesentlige dimensjoner, både i forhold til utdanning og forskning, og medvirkning vil skje under kontrollerte betingelser. Corey – tradisjonen i USA ble etter hvert preget av en slik grunnlagsforståelse, før den døde ut.

De fleste tilnærmingene i pedagogisk aksjonsforskning kritiserer imidlertid teknologiske innfallsvinkler til både utdanning og utdanningsforskning. Kritikken fokuserer på behovet for å utvide det epistemologiske grunnlaget på en måte som utvider oppfatningene av både utdanning og forskning. Kritikken er imidlertid langt fra entydig, og inneholder mange motsetninger.

Utdanning og forskning i læreryrket som dialogiske prosesser

East Anglia – tradisjonen erstatter delvis mål med utdanningsvisjoner og prosedyrer med utviklingsprosesser, i både utdanning og forskning. Dette gjenspeiles i hvordan man ser på forskningens og utdanningens hensikt, forholdet forskning \ profesjonsutøvelse, på teori i utdanning og forskning, undervisningsmetoder og forskningsmetoder, på empiri, på utdanningens resultater, forskningens resultater og dokumentasjonsmåter. Dialogisk utvikling erstatter dels prosedyrer og kontroll, lærings- og utviklingsprosesser trer mer i fokus enn produktresultater. Det profesjonelle eksempelet som andre profesjonsutøvere kan la seg inspirere av og utvikle skjønn på grunnlag av, blir framhevet som et viktig forskningsresultat – til erstatning for generelle prosedyrer basert på tradisjonelle teoretiske generaliseringer om utdanning og læring. Disse endringene er inspirert av hermeneutisk og kritisk filosofi. De er imidlertid som vi har sett langt fra entydige, og Elliott peker mot behovet for å klargjøre det epistemologiske og metodologiske grunnlaget i lærerforskning \ aksjonsforskning. Dette betyr imidlertid ikke at han ønsker en ensretting, noe som ville stå i motsetning til aksjonsforskning som utvikling og kritikk.

Utdanning og forskning i læreryrket som kritisk medvirkning og systemendring

Den australske tradisjonen er som nevnt påvirket av den britiske, men har altså samtidig nær epistemologisk tilknytning til Habermas. Den er sterkt opptatt av medvirkning og kritikk fra alle deltakere i både utdannings- og forskningsprosesser, og av systemendring som en viktig side ved prosessene. Dette preger både hvordan man ser på forskningens hensikt, forskningsspørsmål, forholdet forskning \ profesjonsutøvelse, syn på teori i utdanning og forskning, på undervisningsmetoder og forskningsmetoder, på empiri, på utdanningsresultater og forskningsresultater og dokumentasjonsmåter. Alt dette må ideelt sett være gjennomsyret av samhandling og kritikk. Endringer i lokale skole- og arbeidsmiljøer er i fokus. Den systematiske, men kanskje dermed også noe ensidige tilknytningen til Habermas' epistemologi innebærer at mye av den kritikken som kan rettes mot Habermas også vil gjelde Carr og Kemmis' teori om aksjonsforskning. Et relativt ensidig fokus på artikulerbare aspekter ved kunnskap er en viktig side ved denne kritikken, noe jeg vil utdype i del tre. Utdannings- og forskningsprosesser med utgangspunkt i denne tilnærmingen har en tendens til å legge vekt på verbalt artikulerbare kunnskapsdimensjoner, noe som kan innebære en relativt snever oppfatning av læring og undervisning og av lærerens profesjonelle oppgaver. Dette peker etter mitt syn mot et behov for å utvide det kunnskapsfilosofiske fundamentet.

Utdanning og forskning i læreryrket i lys av verden som deltakelse

Bath – miljøet synes å være influert av East Anglia – tradisjonen, sammen med den reflekterende praktiker – bevegelsen. Aksjonsforskningen utvides til å omfatte profesjonelt arbeid generelt, samt annen sosial praksis. Reason poengterer at det som særpreger aksjonsforskning i forhold til annen forskning er å fokusere på **deltakelse**, om enn i ulike former og under ulike betingelser. Han mener det er viktig å utvikle deltakelsesperspektivet videre, fordi det grunnleggende sett har sammenheng med en oppfatning av menneskets og verdens eksistens som en levende helhet. Menneskets og verdens eksistens er levende, gjensidig avhengige deltakende prosesser, som utgjør en helhet. Å eksistere, å erfare, er å delta, vi handler alltid som deltakere i verden. Dette peker mot en ytterligere utvidelse av det epistemologiske grunnlaget i aksjonsforskning, med behov for klargjøring.

Ut fra deltakelsesmetaforen fokuserer denne tradisjonen sterkt på nødvendigheten av flere uttrykksformer i aksjonsforskning knyttet til utdanning, profesjonelt arbeid og sosial praksis. Utgangspunktet er en form for prosess – rasjonalitet i vid forstand – kunnskapsutvikling dreier seg i aksjonsforskning om levende, deltakende læreprosesser og arbeidsprosesser, som må gjenspeiles i levende, deltakende forskningsprosesser. Deltakelsesmetaforen og et utvidet kunnskapsbegrep preger hvordan man ser på forskningens hensikt, forskningsspørsmål, forholdet forskning \ yrkesutøvelse, på teori i utdanning og forskning, undervisnings \ utdanningsmetoder, profesjonelle arbeidsmetoder og forskningsmetoder, på empiri, utdanningsresultater, forskningsresultater og dokumentasjonsmåter. En hovedhensikt som nødvendigvis må prege alt dette er å utvikle levende kunnskap med praktisk betydning, som kan komme til uttrykk gjennom et mangfold av uttrykksformer, hvor kongruens i uttrykksformer er et viktig anliggende. Utgangspunktet må være opplevde, praktiske utfordringer, med betydning for den enkeltes profesjonelle og personlige eksistens, og for samfunnet og miljøet vi er en del av.

Bath – tradisjonen bygger på et bredt filosofisk grunnlag som er påvirket av hermeneutikk, kritisk filosofi og økologisk filosofi. Den vektlegger tolkninger som fokuserer på helhetlig, mangfoldig kunnskap og på ”kunnskaping” som deltakelse i kollektive og subjektive levende prosesser. Reason poengterer imidlertid at det epistemologiske grunnlaget **ikke kan** uttrykkes fullstendig.

Vår strategi – utdanning og forskning i læreryrket som kritiske didaktiske samarbeidsprosesser og erfaringslæring

Vår strategi for aksjonsforskning er sterkt inspirert av East Anglia – tradisjonen. Inspirasjonen gjelder særlig lærerforskning med fokus på læreplaner og utvikling av utdanningens innhold som en didaktisk **prosess**. Dette er relatert til kritikk av mål – middel – didaktikk og av teknologisk utdanningsforskning, som kan anses for å innebære en reduksjonistisk oppfatning av lærerens oppgaver og profesjonskunnskap. Selvstendige, profesjonelle lærere er en forutsetning for elevenes eller studentenes muligheter til selvstendig utvikling, og det er en viktig side ved lærerens profesjonalitet å se denne sammenhengen, som Stenhouse (1975) var så opptatt av. Det er imidlertid behov for et mer utdypet epistemologisk grunnlag som kan bidra til å klargjøre og videreutvikle utvidelsen av kunnskapsbegrepet. Elevenes medvirkning blir i East Anglia – tradisjonen iblant for lite synlig i alt fokuset på den profesjonelle læreren og lærerkollegene. Undervisnings- og forskningsmetoder kan iblant framstå som litt konvensjonelt lærerstyrte. Når det gjelder medvirkning og kritikk, kan vår strategi hente ytterligere inspirasjon fra Carr og Kemmis, selv om deres metodiske tilnærminger i både utdanning og forskning kan se ut til å framheve språklig artikulerbar kunnskap noe ensidig framfor andre kunnskapsdimensjoner. Deres perspektiver på systemendring kan også være viktige i vår strategi.

Utvidelsen av kunnskapsbegrepet hos Reason, relatert til nødvendigheten av flere uttryksformer, gjenspeiler et svært vesentlig anliggende også i vår strategi, som jeg ønsker å videreutvikle. Et utvidet kunnskapsbegrep har sammenheng med spørsmål om meningsfylt og relevant kunnskap for elever og studenter, med ankerfeste i erfaring. Metaforen om verden som deltakelse er interessant, fordi den kan bidra til en dypere forståelse av ”erfaringslæring”, hvor erfaring som deltakelse og praksis blir tydeligere. Erfaring som deltakelse – det vil si følelsmessig, intellektuelt og handlende involvert deltakelse, og som individuell og gjensidig kollektiv deltakelse hvor vi også spiller sammen med verden omkring oss, kan bidra til å skape grunnlag for et nytt syn på utdanning og forskning. Det kan gi innfallsvinkler til hvordan vi ser på forskningens hensikt, på teori i utdanning og forskning, på profesjonelt arbeid, på undervisningsmetoder og forskningsmetoder, på empiri, utdanningsresultater og forskningsresultater, og på dokumentasjonsmåter. Et hovedanliggende vil være å ivareta selvstendig deltakelse og engasjement i alle former for kunnskapsutvikling. Dette blir et helt vesentlig fundament i forhold til læreres profesjonsvirksomhet og – kunnskap.

Fokus i del tre – utdanning og forskning i læreryrket i lys av kunnskaps- og erfaringsbegreper i praksisfilosofi og kritisk filosofi

I del tre vil jeg fokusere på pragmatiske og kritiske tilnærminger til erfarings- og kunnskapsbegrepet. Hensikten er å belyse kunnskapsfilosofisk grunnlag for praksiskunnskap, læreres profesjonskunnskap som en form for praksiskunnskap og aksjonsforskning i læreryrket, relatert til vår strategi. Jeg har valgt ut noen filosofer som fokuserer direkte på yrkeskunnskap eller læreres profesjonskunnskap, og som tilhører en pragmatisk og \ eller en kritisk tradisjon. Både den amerikansk – østerrikske filosofen Alan Janik og den svenske filosofen Bengt Molander er i sitt arbeid spesielt opptatt av praksiskunnskap og yrkes \ profesjonskunnskap. De understreker begge at klargjøring av yrkeskunnskapens epistemologiske fundament som en form for praksiskunnskap er nødvendig for å kunne videreutvikle kunnskapen gjennom relevant utdanning og forskning. Både Janik og Molander bygger sitt arbeid med yrkeskunnskap i stor grad på tolkninger av Wittgensteins seinfilosofi og dels også Heideggers tidlige filosofi, selv om deres arbeider må anses som selvstendige filosofiske bidrag. Jeg vil også gjøre en analyse av noen hovedbegreper hos Wittgenstein, relatert til læreres yrkeskunnskap og vår strategi. Hensikten er å oppnå en dypere forståelse av

læreres yrkesoppgaver, basert på Wittgenstein som en primær kilde for tolkninger av erfarings- og praksiskunnskap. Wittgensteins bilde av å være i verden som spill er for øvrig interessant i forhold til Reasons perspektiv på verden som deltakelse. Spillmetaforen har et klart deltakelsesperspektiv – spill er noe vi deltar i, å spille er noe vi **gjør**.

Den amerikanske filosofen Hubert Dreyfus arbeider også med yrkes- og profesjonskunnskap, og er samtidig en anerkjent tolker av Heidegger. Jeg vil se gjøre en analyse av hovedbegreper hos Heidegger, hvor jeg legger vekt på Dreyfus' tolkning, som er orientert mot analyser av profesjonskunnskap. Hensikten igjen er å oppnå en dypere forståelse av erfarings- og praksiskunnskap, av lærerkunnskap og pedagogisk aksjonsforskning. Heideggers bilde av å være i verden som et verksted har også et klart prosess- og deltakelsesperspektiv – å arbeide i verkstedet er noe vi gjør, en praksis.

Wilfred Carr og Stephen Kemmis bygger som nevnt sin teori om aksjonsforskning \ lærerforskning på Habermas' teori om kommunikativ handling. Jeg vil også gjøre en analyse av hovedbegreper i teorien om kommunikativ handling, relatert til utdanning og læreres yrkeskunnskap. Også Habermas' teori fokuserer på handling og deltakelse.

Ulike kunnskapsbegrep vil nødvendigvis innebære ulike perspektiver på forskning i læreryrket og aksjonsforskning. Hensikten med de filosofiske analysene er å forsøke å få fram innfallsvinkler til et utvidet kunnskapsbegrep, med utspring i en forståelse av erfaringskunnskap og erfaringsbegreper. Dette kan relateres til læring og utdanning, til læreres arbeid og profesjonskunnskap og til utvikling av profesjonell lærerkunnskap gjennom praksisbasert forskning. Et utvidet kunnskapsbegrep, slik dette kommer fram hos de filosofene som er nevnt, vil kunne gi interessante perspektiver på lærerforskningens hensikt. Det kan gi perspektiver på problemområder og forsknings spørsmål, forholdet til tradisjonell teori, på forskningsmetoder og deres relasjon til utdanningsmetoder, på forskningens resultater, dokumentasjon, spredning av kunnskap, osv. I del tre blir sammenhenger mellom kunnskapsbegrepet og lærerkunnskap \ lærerforskning belyst relativt generelt. I del fire vil jeg diskutere sammenhenger mellom et utvidet kunnskapsbegrep og forskning i læreryrket i lys av mer konkrete eksempler, som dels er hentet fra prosjekter som er omtalt i del en.

DEL TRE

**Kunnskapsbegrepet og læreres yrkeskunnskap i lys av
pragmatisk og kritisk filosofi.**

Kapittel ni. Lærerens yrkeskunnskap i lys av Janiks praksisfilosofi

Nye innfallsvinkler til profesjonskunnskap, med fokus på erfaringslæring og et utvidet kunnskapsbegrep

På slutten av 80- tallet og gjennom hele 90- tallet vokste det fram en økende interesse for spørsmål som gjelder praktisk profesjonskunnskap. Interessen hadde bl.a. utgangspunkt i en erkjennelse av grunnleggende problemer i profesjonsrettet utdanning. Spørsmål om manglende relevans i utdanningen ble fokusert, sammen med spørsmål om tilstrekkeligheten i nyutdannede profesjonsutøveres kompetanse (Boud og Solomon 2001, Dreyfus og Dreyfus 1986, Gibbons 1994, 2001, Jensen 1993, Josefson 1985, 1991, 1998, Molander 1993, 1997, Nerheim 1995, Rolf 1991, Schøn 1983, 1988, 1991, 1995). Disse spørsmålene ble også stilt i forbindelse med lærerutdanning (Hiim og Hippe 1991, NNR 2002). Samtidig ble oppmerksomheten rettet mot sammenhengen mellom datateknologiens enorme utbredelse og en form for renessanse av et teknologisk, nærmest positivistisk syn på kunnskap og læring (Dreyfus og Dreyfus 1986, Josefson 1991). Datateknologiens muligheter for å programmere kunnskap synliggjorde imidlertid også det presise dataspråkets begrensninger, og bidro til å rette oppmerksomheten mot kunnskapsdimensjoner som ikke kan fanges inn av standardisert verbal språkliggjøring og programmering. Fokuset ble rettet mot det kontekstuelle, det tause, det helhetlige og det individuelle. Det ble lagt vekt på at praktisk profesjonsutøvelse nødvendigvis foregår i sosiale, menneskelige kontekster preget av ulike deltakeres – elevers, klienters, pasienters – subjektive opplevelser og intensjoner. Enhver situasjon er i denne forstand unik og må løses i samarbeid med aktuelle deltakere. Praktiske, profesjonelle utfordringer er også på andre måter sammensatt av en kompleksitet av problemer som vil være spesifikke for hver enkelt konkret situasjon. Profesjonell utøvelse på alle områder innebærer nødvendigvis et betydelig element av skjønn som bare kan utvikles gjennom erfaring. I utøvelse av profesjonelt skjønn inngår praktiske yrkeshandlinger, verbalspråklige beskrivelser, teoretiske begrunnelser, følelsesmessig innlevelse og etisk vurdering, samt kritisk sans og evne til utvikling, i en helhet. Profesjonskunnskap utgjøres av denne helheten.

Seinere års tolkninger av profesjonskunnskap framhever erfaringens primære betydning i et utvidet kunnskapsbegrep. Dette er noe av essensen i det som i blant er blitt kalt ”den pragmatiske vending”. Tolkninger av profesjonskunnskap har tatt med seg elementer fra kritisk teori og hermeneutikk, og fra tidligere positivismekritikk (Kuhn 1970, Schwab 1970, Skjervheim 1996, Slagstad 1980). Det blir bl.a. understreket at all profesjonsvirksomhet uansett arbeidsfelt nødvendigvis har et vesentlig sosialt aspekt, knyttet til samfunnsmandat og samarbeid med brukerne. Dette gir konsekvenser for kunnskapsutvikling og forskning (Schøn 1983, Erikson 1988, Gibbons 1994, 2001, Holter 1993). Fokuset er i ”den pragmatiske vendingen” dels flyttet fra mer generell samfunnsforskning over på praktisk profesjonell virksomhet, utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsforskning. Det blir stilt spørsmål ved kunnskapsteknologiske oppfatninger av muligheten for å utvikle teori og teoretisk baserte prosedyrer for profesjonell praksis, både i forhold til mer teknisk orienterte og sosialt og kulturelt orienterte profesjoner (Fuglestad 1997). Det blir videre stilt spørsmål ved muligheten for å lære profesjonsutøvelse gjennom tradisjonelle teoristudier og ved skillet mellom teoriundervisning og praksisundervisning i skolebasert yrkes- og profesjonsutdanning. Skillet mellom profesjonsutøvelse og forskning blir kritisert, ut fra innfallsvinkler som handler om sosial og faglig relevans. Profesjonsforskningens hensikt blir ansett som å utvikle kunnskap av betydning for utøvelse av profesjonsoppgavene, og den må derfor integreres i

profesjonsutøvelse og samarbeid med brukerne (Hiim og Hippe 2001). Dette peker mot aksjonsforskning med forankring i profesjonell virksomhet (Reason og Bradbury 2002). Systematisk refleksjon over profesjonsutøvelsen i samarbeid og fellesskap med brukere som elever, pasienter, klienter og kolleger er hovedelement i denne formen for praksisbasert forskning eller aksjonsforskning, som for øvrig kan ha mange ulike varianter.

I forbindelse med analyser av profesjonskunnskap er det oppstått en tilsvarende interesse for mester – lærling – tradisjonen, og for såkalt arbeidsbasert læring og forskning (Boud og Solomon 2001, Gibbons 2001, Lave og Wenger 1991, Nielsen og Kvale 1999, Nielsen og Svensson 2006, Sannerud 2005, Sund 2005, Winter, Sobiechowska og Buck 1999). Perspektivene på dette kan være svært ulike, men en slags fellesnevner er å framheve betydningen av systematisk kunnskapsutvikling, læring og forskning med basis i arbeidsoppgaver. Dette ses dels som en motsetning til, dels som et viktig supplement til kunnskapsutvikling med grunnlag i tradisjonelle vitenskapsdisipliner og – fag. Også her nærmer man seg profesjonsforskning og aksjonsforskning slik det er antydnet over. I Skandinavia har for eksempel Josefson (1991, 1998), Molander (1993, 1997) og Rolf (1991) bidratt med analyser av profesjonskunnskap relatert til et utvidet, mangedimensjonalt kunnskapsbegrep, inspirert av bl.a. Heidegger, Polanyi og Wittgenstein.

Vår utdannings- og forskningsstrategi kan oppfattes som en reaksjon på det jeg anser som en slags krise i den implisitte forståelsen av lærerens yrkeskunnskap, en forståelse som er kommet til uttrykk gjennom måten utdanningen tradisjonelt er blitt tilrettelagt på (NOKUT 2006). Utdanningen er blitt og blir fortsatt delvis tilrettelagt ut fra et implisitt skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap, mellom handling og språk, mellom ulike fagdisipliner, mellom yrkesutøvelse og forskning. Oppsplitting og mangel på helhet i lærerutdanningen vil i sin tur ha en tendens til å medføre mangel på helhetsforståelse i forhold til elevenes læring. Prinsipper om demokratisk elevmedvirkning i utdanning av elever har som forutsetning studentmedvirkning i utdanning av lærere. Poenget er ikke at lærerutdanning skal gjennomføres på lik måte som utdanning av elever, men at en grunnleggende kunnskapsfilosofisk forståelse av hva kunnskap og læring er må ligge i bunnen. Strategiene for både grunnutdanning og forskerutdanning av lærere har til hensikt å bygge på en slik grunnleggende forståelse, relatert til en utvidelse av kunnskapsbegrepet.

I nyere analyser av praktisk yrkeskunnskap og profesjonskunnskap har tolkninger av Wittgensteins språkfilosofi spilt en betydelig rolle. Begreper som ”taus kunnskap”, ”fortrolighetskunnskap” og ”påstandskunnskap” er relatert til diskusjoner om ulike kunnskapsdimensjoner og forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Kjernen i de ulike diskusjonene dreier seg om en utvidelse av kunnskapsbegrepet, og kritikk av et snevert, teknologisk orientert kunnskapsbegrep hvor verbalspråk og teori blir løsrevet fra og overordnet praktisk erfaring. ”Fortrolighetskunnskap” refererer til kunnskap som utvikles gjennom personlig erfaring med fenomener, hvor kroppslige, sansemessige forhold som gjelder syn-, hørsel -, berøringsinntrykk osv. spiller en stor rolle, i et komplekst samspill med følelsesmessig opplevelse, forståelsesmessig struktur og verbalspråklig kategorisering. ”Taus kunnskap” viser til at mange sider ved denne erfaringen ikke kan komme til uttrykk gjennom ord. Dels kan den komme fram gjennom andre uttrykksformer knyttet til praktisk handling, dels vil den forbli skjult eller taus. ”Påstandskunnskap” viser på sin side til verbalspråklige kunnskapsuttrykk, som nødvendigvis vil ha et fundament av taus kunnskap og fortrolighetskunnskap (Johannesen 1988).

Ulike tolkninger av Wittgensteins og i noen grad også Heideggers filosofi er blitt sterkt relatert til erfaringslæring og betydningen av å lære gjennom ulike former for praksis eller arbeid (Dreyfus 1991, Dreyfus og Dreyfus 1986, Janik 1996, Schön 1983). Det er som vi har sett et hovedaspekt ved vår strategi for forskning og kunnskapsutvikling i læreryrket. Her vil erfaringslæring omfatte to nivåer. For det første må lærere utvikle kunnskap om læreryrket med grunnlag i systematisert erfaring fra sitt arbeid. For det andre må elever få anledning til å utvikle sin kunnskap med grunnlag i ulike former for realistisk og relevant erfaring. Like vesentlig er det at elever og læreres kunnskap kan komme til uttrykk gjennom flere uttrykksformer, relatert til for eksempel praktisk handling eller kunstneriske uttrykk, ikke ensidig gjennom verbalspråk.

Nyere tolkninger av Wittgenstein og Heidegger kan øke innsikten i hva erfaringslæring dypere sett betyr, både i tilknytning til profesjonsbasert lærerutdanning, i forhold til utdanning av elever, utdanningsforskning og utvikling av læreres profesjonskunnskap. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på to tilnærminger til praksiskunnskap og erfaringslæring som begge er relatert til Wittgenstein, dels også til Heidegger og Habermas. I dette kapitlet vil jeg undersøke Janiks tolkning av kunnskapsbegrepet i praktisk filosofi, og se dette i forhold til lærerkunnskap. I kapittel ti vil jeg analysere Molanders tolkning av arbeidets kunnskapsteori i forhold til læreres yrkeskunnskap. Begge disse tilnærmingene representerer selvstendige bidrag til forståelsen av praktisk yrkeskunnskap og erfaringslæring. Samtidig kan de bidra til å belyse Wittgenstein - tradisjonen, Heidegger og i noen grad også Habermas, sett i forhold til praksiskunnskap

Janiks hensikt: Å klargjøre yrkesaktivitetens og praksiskunnskapens epistemologiske grunnvoll

Janik, filosof og Wittgenstein - tolker, understreker som nevnt innledningsvis nødvendigheten av å bestemme yrkesaktivitetens og den praktiske yrkeskunnskapens epistemologiske grunnvoll og struktur. Dette er en forutsetning for å kunne kritisere, forbedre og videreutvikle yrkeskunnskap (Janik 1996). Den praktiske kunnskapen er i følge Janik blitt forsømt i filosofien. Han ønsker selv å bidra til epistemologisk innsikt i praksiskunnskap, og i yrkeskunnskap som en viktig form for praksiskunnskap. En viktig inspirasjonskilde for hans arbeid på feltet er i følge ham selv særlig den seine Wittgenstein, i tillegg til tidlig Heidegger og den engelske filosofen Collingwood. Klargjøring av praksiskunnskapens epistemologi er etter min oppfatning en viktig forutsetning for å forstå læreryrkets kunnskapsfundament. Jeg vil forsøke å følge hovedlinjer i Janiks tolkninger av praksiskunnskap, samtidig som jeg relaterer dette til læreres yrkeskunnskap og forskning i læreryrket. Jeg vil avslutte med en oppsummerende diskusjon i forhold til strategien. Hensikten er å la helheten i Janiks tolkninger og argumentasjon komme til syne, som grunnlag for sammenliknende diskusjon underveis og til slutt. Mange av spørsmålene som blir reist vil bli utdypet i den videre omtalen av Wittgensteins filosofi, samt i drøftinger av Heidegger og Habermas.

Hva er praksis?

Aristoteles begrep om "det praktiske" (praxis) – å gjøre – refererer i følge Janik til handlinger som så å si er seg selv nok. Eksempler er "å snakke sant", "å løpe fort". Dette skiller seg fra "det produktive" (poiesis) som refererer til handling med formål utenfor seg selv, for eksempel "å dreie krukker" eller "å skrive et stykke musikk, eller prosa". Janik velger å anvende ordet "praktisk" i begge betydninger, "for å kunne skille kunnskap som kommer ordløst til uttrykk i handling, fra formell eller teoretisk kunnskap som hovedsakelig fins i bøker" (ibid 1996, s. 17). Den praktiske filosofien har som hensikt å bidra til å forstå kunnskap som kommer til uttrykk i handling, for å få større klarhet i hva vi bør gjøre og

hvordan vi gjør det vi gjør, for eksempel som lærere. Praktisk filosofi er relatert til å skape gode ordninger i menneskelig handling, til forskjell fra teoretisk filosofi som sikter mot ”evig” kunnskap om hvordan ting ”er”. Praktisk visdom eller klokskap er konkret snarere enn abstrakt, den vises i handling snarere enn i ord, sier Janik. I den grad den kan uttrykkes verbalt må den komme til syne gjennom casebeskrivelser og beskrivelser av utførelsen av arbeidsoppgaver, til forskjell fra formell, teoretisk kunnskap kan den ikke uttrykkes gjennom universelle, generelle lover og lovsystemer. Janik mener tanken om ”praktiske teorier” i betydningen ”kalkyler om hvordan vi skal handle” bør gis opp sammen med tanken om en metodologisk enhetlig vitenskap. Begrepet ”teori” framstår imidlertid som litt uklart, og dikotomien praksis \ teori blir litt lite nyansert i Janiks analyse, noe jeg skal komme tilbake til.

Praktisk handlingskunnskap konstrueres primært gjennom eksempler, ikke gjennom påstander om saksforhold eller lovmessigheter i virkeligheten, hevder Janik. Læring og kunnskapsutvikling gjennom ulike former for eksempler spiller som vi har sett en grunnleggende rolle i strategien for å forske i læreryrket, hvor det også blir lagt stor vekt på å dokumentere utførelse av yrkesoppgaver. For å forstå begrepene i en yrkespraksis og en yrkeskultur, må man erfare hverdagsarbeidet som begrepene bygger på. Denne forståelsen handler langt mer om en hermeneutisk innrettet forståelseslogikk enn om formell forklaringslogikk.

Janik framhever at det er mange praktikere og yrkesutøvere - for eksempel sykepleiere, skuespillere, idrettsmenn – som vet hva de gjør, men ikke kan forklare hva og hvordan. Det er en oppgave for praksisfilosofien og forskning på yrkeskunnskap å rekonstruere praksis gjennom deskriptiv tolkning av handling eller erfaringer. Janik forutsetter tilsynelatende at slik forskning blir gjennomført av eksterne forskere i et tett samarbeid med yrkesutøvere, i en form for antropologisk forskning.

Spørsmål om praktisk kunnskap innebærer spørsmål om rasjonalitet. Hva er rasjonalitet? spør Janik. Han mener det først og fremst er det folk oppfatter som fornuftig å gjøre i forhold til en gitt situasjon. For eksempel Habermas` beskrivelse av nødvendige og tilstrekkelige betingelser for kommunikasjon fanger ikke det enkle og vesentlige ved rasjonalitet. Den er ikke feil, men dekker i følge Janik til noe av essensen. Rasjonalitet handler heller ikke primært om klare hypoteser relatert til empirisk verifikasjon og falsifikasjon, som blir fokusert i logisk positivisme. Det er ikke slik rasjonell menneskelig handling grunnleggende sett foregår. Det er heller ikke slik man utøver en fornuftig yrkespraksis, for eksempel i læreryrket.

Rasjonalitet henger sammen med spørsmål om sannhet. Sannhet kan forstås som en egenskap ved en ”proposisjon”, dvs. en påstand om virkeligheten. Rasjonalitet handler på sin side om et menneskes holdning til påliteligheten hos det som ligger til grunn for påstanden, som er basert på et saksforhold. Enkeltpersoners eller grupperasjonalitet har sammenheng med hva man har muligheter for å vite i en gitt situasjon. Praktisk kunnskap er dels sted- og situasjonsbundet. Spørsmålet er – hva var rasjonelt **der**? Dette betyr at det kan være problematisk å bedømme andre som irrasjonelle. Det kommer an på hva for eksempel den enkelte lærer eller lærerkollegium hadde muligheter for å vite i en bestemt problemsituasjon, og hva som var vesentlig i akkurat denne konteksten. Generalisering til andre situasjoner medfører et visst tap av mening, framholder Janik. Meningstap knyttet til generalisering fra eksempler på læreres yrkesutøvelse ble nevnt i diskusjonen av læreres yrkeskunnskap i kapittel fire. Generaliserte forståelsesstrukturer uten et konkret innhold blir ”tomme” strukturer, som et kart uten terreng.

Noe av essensen i epistemologi om yrkeskunnskap dreier i følge seg om Janik at man lærer gjennom eksempel. "Situasjonen" er den sentrale betydningsenheten. I den enkelte situasjonen foregår den erfarne bedømmingen, det rasjonelle skjønnet, som er en kjerne i yrkesutøvelsen. Refleksjon over situasjonen er filosoferingens konkrete, hverdagslige form. Dette betyr slik jeg forstår Janik at filosofering ikke primært blir å oppfatte som en aktivitet knyttet til filosofi som en vitenskapsfaglig disiplin. Det kan snarere oppfattes som en lærings- og forskningsprosess som handler om å lære av og gjennom praksis, for eksempel som lærer.

Hvordan kan man rekonstruere og lære av praksis?

Å rekonstruere praksis, for eksempel læreres yrkespraksis, dreier seg om å klargjøre hva praksisen handler om og hvordan den utøves. Lærernes forskningsarbeider som ble presentert i kapittel tre kan anses som forsøk på å rekonstruere og videreutvikle praksis. Rekonstruksjon av praksis må nødvendigvis være en kollektiv prosess, sier Janik, og understreker i denne forbindelse at det ikke er den enkeltes individuelle erfaring som er "læreren" i erfaringslæring. Vi lærer alltid en praksis gjennom å bli vist til rette av andre som hjelper oss til å se hva som er vesentlig og uvesentlig – av våre foreldre når vi er barn, av erfarne veiledere eller kolleger når vi lærer et yrke. Dialogen er nødvendig når en yrkespraksis læres, klargjøres og videreutvikles.

Praksis kan i visse henseender rekonstrueres språklig i ettertid. Den informasjonen man søker i rekonstruksjon av praksis er fortelling. Anekdoter er vesentlig, knyttet til poeng som gjerne handler om spesielle utfordringer i konkrete situasjoner. Anekdotene samles systematisk inn i tilknytning til et casestudium, hvor hensikten er å klargjøre vesentlige oppgaver og utførelse av oppgaver i en yrkesutøvelse. Janik understreker at fortellingen må ha et indre perspektiv, ikke et ytre, forhåndsbestemt perspektiv. Hensikten er å synliggjøre praksisutøverens erfaring – hva hun gjør, hvordan, ut fra hvilke hensyn, i den enkelte situasjon. I språklig rekonstruksjon er det imidlertid viktig å være bevisst på at praktisk kunnskap ikke kan gjengis eksakt. Dette har sammenheng med at den ikke kan formaliseres, selv om noen aspekter kan sammenfattes i prinsipper eller "tommelregler". Videre er det viktig i empiriske undersøkelser av yrkespraksis å tydeliggjøre den uuttalte kunnskapen, underliggende oppfatninger som man kanskje ikke har satt ord på, og som bidrar til gode resultater. Casestudier om yrkeskunnskap kan artikulere en yrkesgruppes uuttalte kunnskaper gjennom kollektiv refleksjon over situasjoner der bedømmingen settes på prøve.

Janiks perspektiv her bærer til en viss grad preg av at rekonstruksjonen av yrkeskunnskap antas å foregå i et samarbeid mellom en antropologisk orientert forsker og yrkesutøvere, ikke av yrkesutøveren selv, slik som i strategien for lærerforskning. Dette skal jeg komme tilbake til i den videre diskusjonen om forskning litt seinere. Dialog og bruk av fortelling relatert til casestudier er imidlertid viktig i strategien, ut fra liknende hovedperspektiver. Hvert enkelt av de forskningsprosjektene som er presentert i kapittel tre kan oppfattes som et casestudium og et eksempel på sentral lærerkunnskap. Det enkelte case har preg av en sammenhengende historie, som er kronologisk strukturert. (Kombinasjoner av kronologisk og tematisk struktur er også mulig). Hver historie inneholder mange mindre hendelser og "anekdoter". Den inneholder også eksempler på viktige dialoger mellom yrkesutøveren \ lærerforskeren og deltakere i prosjektet. Perspektivet er lærerens \ lærerforskerens, med fokus på utøvelsen av hennes virksomhet. Denne virksomheten er imidlertid sterkt preget av at den foregår i samarbeid med andre subjekter, med andre opplevelser og perspektiver, som også hører med i fortellingen.

Hva er det å lære et begrep?

Å lære praktisk kunnskap handler om å lære seg å følge en regel i en situasjon der det ikke fins og ikke kan finnes regler, hevder Janik (ibid s. 37). Det dreier seg om å finne "fellesnevneren" i eksempler, hvorfor alle dreier seg om samme begrep. I den konkrete situasjonen som eksempel stanser regelen ved en antydning. Eksempelet forklarer ikke begrepets betydning. Janik illustrerer dette med en som lærer å danse tango. Man får en beskjed eller instruksjon, utfører bestemte trinn, og utvikle et handlingsmønster eller en regelmessighet, selv om det ikke blir nevnt noen regler. Eksempler som **viser** paradigmatisk handling er noe helt annet enn eksempler som **beviser** formelle regler.

For å forstå hva som menes med en regel er det viktig å klargjøre ulike betydninger av regel. For det første er det normative eller regulative regler, som bestemmer hvilke handlinger som er "tillatt" og hvilke som ikke er det. Disse kunne vært annerledes, vi kunne for eksempel hatt andre trafikkregler. For det andre er det konstitutive regler, som vil si typer eller eksempler som spiller en mønsterdannende rolle når det gjelder å bestemme den regelmessighet eller orden som skal prege en viss aktivitet. Dette er sentralt i læring av begreper. Det er snakk om handlinger som gjentas til de blir ens "andre natur", ordnede handlingssett som gjør oss i stand til å danse tango, kjøre bil, eller lignende. Konstituerende regler har ingenting å gjøre med deskriptive påstander, men er handlingseksempler som skal gjentas, og som konstituerer den aktuelle aktiviteten. Innlæring skjer gjennom gjentakelse av handlingseksempel. Man får beskjed eller "ordre" om hva som skal gjøres, handlingen eller teknikken utøves og utprøves, og man utvikler etter hvert skjønn i forhold til hva teknikken skal tjene til, hva som bør gjøres i en gitt situasjon. Man hører og anvender **ord** om den aktuelle handlingen \ situasjonen, og lærer å reagere og se likheter. Hver anvendelse av ord er knyttet til en form for "skjønn" relatert til ulike situasjoner, reaksjoner, osv. Bedømming som regelstyrt eller regelmessig handling kommer nødvendigvis forut for bedømming i betydningen å uttrykke kunnskap i form av en proposisjon eller en påstand om et saksforhold.

I lærerutdannings- og forskningsstrategien er for eksempel didaktiske begreper basale. "Elevenes læreforutsetninger" representerer et viktig begrep. For å tilegne seg dette begrepet, trenger lærerstudenter å oppleve mange ulike situasjoner og handlinger som omfatter elevers læreforutsetninger, samtidig med at ordet blir brukt. Etter hvert som man har utviklet et "skjønn" i forhold til anvendelsen av begrepet, vil det være mulig å forstå påstander om saksforhold som gjelder elevenes læreforutsetninger og selv uttrykke meningsfylte påstander. Ut fra en liknende oppfatning av hvordan begreper læres som det Janik skisserer, har vi lagt vekt på ikke å undervise teoretisk om elevenes læreforutsetninger eller andre didaktiske begreper før studentene har utviklet en grunnleggende forståelse av begrepene gjennom observasjon av og deltakelse i praktiske undervisningsoppgaver. Fokuset på teknikk i beskrivelsen av praksis som å følge regler kan imidlertid med se ut til å peke mot en form for håndverksmessig ferdighetskunnskap. Man kan stille spørsmål ved om alle former for yrkespraksis handler om teknikk og utprøving slik det blir beskrevet her, og hva "teknikk" i så fall betyr, for eksempel i forhold til lærerpraksis. Dette vil jeg komme tilbake til, bl.a. i den oppsummerende diskusjonen av Janiks praksisfilosofi og læreres yrkeskunnskap.

Janik omtaler praktisk og teoretisk kunnskap nærmest som motpoler. Han sier for eksempel: "Praktisk kunnskap er framfor alt en kunnskap som konstitueres i handling, istedenfor å innhentes gjennom studier" (ibid s. 45). Videre poengterer han at formell eller teoretisk kunnskap innhentes gjennom bøker, kurs og foredrag, og dreier seg om å lære hva, ikke hvordan. Det dreier seg om proposisjonell kunnskap eller påstandskunnskap snarere enn fortrolighetskunnskap, og kunnskapen blir vurdert gjennom skriftlige prøver. Praktisk

kunnskap og praktiske begreper kan på sin side ikke uttrykkes i logiske proposisjoner, bl.a. fordi den består av regler som er situasjonsavhengige, og fordi våre begreper er slik at det alltid fins nye måter å bruke dem på. Den tause kunnskapen er ”i kroppen”, i blikket, i berøringen, osv. Eksempler på formell teoretisk kunnskap er å lære kjemi, grammatikk eller historie. Janik sier videre at begrepet ”teori” ofte blir brukt svært upresist, men knytter det bl.a. til ”å forklare observasjonsdata” (ibid s. 49).

Denne formen for dikotomi mellom praktisk og teoretisk kunnskap er etter min oppfatning ikke uten videre klargjørende. Det forblir relativt uklart hva slags kunnskap som egentlig blir innhentet gjennom studier, bøker, osv., og hvordan dette står i forhold til den praktiske kunnskapen. Man får inntrykk av at å lære kjemi, grammatikk eller historie er noe grunnleggende sett annet enn å lære noe praktisk. Riktignok sier Janik at den praktiske kunnskapen vi har tilegnet oss tidlig i livet utgjør mulighetsbetingelsen for innlæring i skolen og er det usynlige grunnlaget for all innlæring. ”All innlæring bygger på praktisk kunnskap” (ibid s. 53). Vi lærer hva et eksempel er gjennom å imitere handlingseksempel. Dette gjør seinere muntlige og skriftlige eksempler mulig. Verbale eksempler er på et abstraksjonsnivå. Neste nivå er ”teori” i betydningen ”hypotetisk tenkning”. Praktisk kunnskap utgjør i følge Janik mulighetsbetingelsene for teoretisk kunnskap. Dette må jo da innebære at det fundamentalt sett er snakk om **en** type sammenhengende og helhetlig kunnskap. Men hvordan forholdet nærmere bestemt er mellom den teoretiske og den praktiske kunnskapen, og hva den teoretiske kunnskapen egentlig består i, framstår etter min oppfatning som lite klargjort.

Når jeg velger å dvele ved dette, er det fordi det representerer et meget sentralt spørsmål i utdanning av lærere og i annen profesjons- og yrkesutdanning, som handler om hva innholdet i utdanningen skal være, og hva som skal vektlegges av eventuell ”teori” i forhold til ”praksis”. Dette skal jeg komme tilbake til. Foreløpig vil jeg bare poengtere at man både i utdanning av lærere og i annen profesjonsutdanning er blitt mer oppmerksom på betydningen av å utnytte ulike former for utplassering i yrkespraksis som læringsarena. Bakgrunnen for det er økt innsikt i praksiskunnskap, bl.a. på bakgrunn av analyser som den Janik bidrar med. Men forholdet mellom det som kalles ”praksisundervisningen” og ”teoriundervisningen”, som i lærerutdanningen vil si undervisningen på praksisskolen og undervisningen på høgskolen, er fortsatt problematisk. Man kan stille spørsmålet: Bidrar undervisningen på høgskolen til å utvikle en begynnende funksjonell yrkeskunnskap? Både Janiks analyse og mange andre analyser av praksiskunnskap er uklare når det gjelder forholdet mellom det teoretiske og det praktiske (Hiim og Hippe 2001). Dette skaper uklarheter i forhold til hvordan lærerutdanning og annen profesjonsutdanning konkret kan tilrettelegges.

Å lære praksis som å følge regler kan belyses ut fra Dreyfus og Dreyfus modell for utvikling av kompetanse. Jeg skal siden komme tilbake til denne modellen. Noe av essensen dreier seg om at man lærer praktisk kunnskap gjennom å følge regler relatert til praktisk handling og utprøving i en rekke ”eksempelsituasjoner”, hvor læreren \ veilederen underveis i prosessen stadig henleder oppmerksomheten mot relevante trekk. Etter hvert som man har utviklet gode handlingsmønstre vil man ta større risiko, slik at man ”mislykkes” eller at situasjonen framstår som tvetydig. Janik framhever at det er når det oppstår et problem vi blir oppmerksom på den praktiske kunnskapen. Vi ”tvinges” da ut av våre vante rutiner og må tenke over og tolke situasjonen på nytt. Dermed blir vi også mer oppmerksom på hva vi kan og hva vi trenger å lære.

Praktisk kunnskap innebærer derimot ikke at teoretiske definisjoner anvendes på enkelttilfeller. Det er ikke snakk om å ”anvende” på forhånd eksisterende begrep eller gitte

teoretiske påstander i enkeltsituasjoner. Praktisk kunnskap kan ikke utvikles gjennom å anvende teoretiske regler på spesielle tilfeller. Dette er et meget viktig poeng i forhold til utdanning av lærere, som vi har vært oppmerksom på både i utdannings- og forskningsstrategien. Misforståelsen rimer i følge Janik med misoppfatningen at alle regler er regulative. Man er altså ikke oppmerksom på betydningen av konstitutiv regel – messighet. Jeg har sett en rekke eksempler på at man i lærerutdanning har vært opptatt av å ”anvende” teori i praksis. Man skal for eksempel etter en bolk med teoriundervisning på høyskolen ”anvende” Piagets utviklingsteori under utplassering på praksisskolen, eller man skal til skriftlig eksamen vise hvordan man kan ”anvende” psykologiske teorier på erfaringer fra praksis. Dette viser seg gjerne å være problematisk, og har en tendens til å munne ut i svært generelle, innholdsfattige og banale analyser.

Praktisk profesjonskunnskap oppstår i følge Janik gjennom bedømminger som utvikles gjennom eksempel. Bevisstheten strukturerer ikke handling gjennom å innordne enkelthandlinger under generelle prinsipper. Å lære gjennom eksempel handler ikke bare om å imitere en modell, det handler like mye om å oppdage meningsfulle likheter i ulike situasjoner, og lære at de beskrives med samme ord. Det dreier seg om å lære hva som er relevant for praksis gjennom ulikhetene i situasjonen. Det innebærer å se at det komplekset jeg har foran meg er en betydningsfull enhet. Studenter som lærer didaktikk for eksempel, må i en rekke ulike undervisnings- og læringssituasjoner erfare elever med ulike læreforutsetninger, ulike læringsmål, ulike læringsaktiviteter, osv. Dett er helt nødvendig for å forstå hva ”læreforutsetninger” eller ”mål” dreier seg om, for å forstå forholdet mellom ulike didaktiske begreper og hvordan det er klokt å handle. Didaktikk kan ikke læres som en teoretisk modell som skal ”anvendes” på praksisfeltet. Det må læres gjennom trening i å tolke og handle i mange forskjellige situasjoner. Praktisk kunnskap utvikles ved at vi trenes i å anvende samme ord for visse formål, handlinger og situasjoner, og oppfatter at de tilhører samme begrep.

Å tolke praksis innebærer å forstå hva den grunnleggende sett går ut på. Samtidig vil det i læringsprosesser være snakk om å imitere uten fullt ut å vite meningen med det som gjøres. Praktisk kunnskap er ferdigheter i å tolke og i å handle. Janik understreker at en praksis er en teknikk med en hensikt, det vil aldri være snakk om bare en teknikk. Det er alltid snakk om ”å hylle en viss verden” (ibid s 62). For lærere vil det være viktig med dyp innsikt i sitt eget mandat, relatert til utdanningens grunnleggende verdier og samfunnsbetydning. En praksis kan tolkes og utøves på flere måter, tilsvarende for eksempel et skuespill. Det betyr ikke at alle tolkninger er like gode. Gode tolkninger gir detaljerte og inngående beskrivelser av helheter. Dette vil være et viktig krav til praksisbasert lærerforskning, som også må stilles til dokumentasjon av forskningsprosessen. Forskningsarbeidene som er presentert i kapittel tre må vurderes i forhold til et slikt krav.

Grunnstrukturer i praktisk logikk

For å forstå yrkeskunnskapens grunnvoll og struktur er det i følge Janik viktig å se nærmere på forholdet mellom formell og praktisk logikk. Formell tenkning og logikk handler om å bedømme påstanders indre sammenheng. Proposisjoner eller påstander handler om saksforhold som kan verifiseres eller falsifiseres. Noen påstander er premisser, noen er slutninger eller konklusjoner. Formell logikk handler om logisk konsekvens mellom påstander og slutninger. Gyldige påstander har ingen logisk strukturbrist. Feil eller ”falskhet” kan likevel komme inn gjennom feilinformasjon av fakta (påstander) underveis. Formell logikk, med grunnstrukturen ”hvis p, så q”, har ikke tilsvarende gyldighet for praktisk som for formell teoretisk kunnskap.

Praktisk kunnskap innebærer ikke at vi framstiller det vi kan i proposisjoner eller påstander. Det er ikke det vi vanligvis gjør. Praktisk kunnskap er forbundet med nødvendigheten av å handle, ut fra en helhetlig oppfatning av situasjonen. ”Så snart den praktiske tenkningen blir formål for framstilling, opphører det å være praktisk”, sier Janik (ibid s. 70). Vi kan likevel snakke om praktisk kunnskap, men det vi sier kan ikke få form av proposisjoner, dvs. påstander som har sannhetsverdi som sin primære egenskap. Praktisk logikk er i følge Janik mer hermeneutisk enn analytisk. En utfordring vil være å finne en god formulering for det vi vil si om vår praksis. Dette har også sammenheng med hvilke konstituerende og regulative regler som skal være i fokus. Når er for eksempel pasientens svetting viktig, etter sykepleierens oppfatning? Hva betyr elevens dårlige karakter? Hvilken regel \ regler styrker vår bedømming? Hvordan vet man at man kan stole på regelen? Praktisk logikk innebærer at vi snakker om det vi kan, men ikke om hvordan vi kan det. Det dreier seg om å rekonstruere regel – messigheter som er innebygd i praktisk tenkning. Vi artikulere kunnskap eller en påstand om betydningen av pasientens svetting eller elevens karakter, og det som motiverer denne påstanden. Videre angir vi regler som forsvare vår motivering av påstanden, og hva vi tok hensyn til da vi påberopte oss disse reglene.

Påstandene i et praktisk resonnement bærer til forskjell fra den formelle logikkens slutninger alltid med seg en kontekst som en nødvendig bakgrunn for påstandene. I formell logikk underbygges påstandene logisk eller eventuelt med fakta. I praktisk logikk må de underbygges med hensikter, meninger, hva noe går ut på. Praktisk argumentasjon må alltid forkortes, den bygger på selvfølgelige regler som alltid allerede ligger til grunn. Et praktisk resonnement strekker erfaringen fra det som har skjedd inn i framtiden, gjennom generaliseringer og sammenlikninger. Forsvar for en praksis i en gitt situasjon, for eksempel en undervisningssituasjon, kan være eksempler eller historier fra liknende situasjoner. Prinsipper eller regler kan være vanskeligere å uttrykke, mener Janik. De får dessuten sin mening fra og styrkes gjennom konkrete eksempler. Når vi forsvare våre praktiske handlinger og formulerer regler eller prinsipper for våre resonnement, så er ikke disse påstandene sanne eller falske i samme betydning som den formelle logikkens påstander. Det vil ofte handle om å klargjøre begreper, kontekst og intensjoner, for eksempel i en undervisningssituasjon. Forsvar for de praktiske handlingene våre er det artikulerte resultatet av refleksjon over regelmessigheter som konstituerer tenkningen og handlingen vår. De reglene som her kommer til uttrykk er derfor både konstituerende og regulative. Eksemplene på lærerforskning som ble presentert og diskutert i kapittel tre og fire er preget av denne formen for praktisk logikk.

Sosiale aspekter i praktisk logikk

Janiks analyser fokuserer i utgangspunktet mye på det man kan kalle praktiske ferdigheter. Et av hans eksempler handler om å følge regler når man lærer de første tangotrikkene. Mer komplekse ferdigheter er involvert i eksempelet om å ha et skjønnsmessig blikk for pasientens svetting. Ingen av disse eksemplene fokuserer på praktisk profesjonell handling relatert til andre subjekter i en felles sosial kontekst. Pasienten blir her mer å oppfatte som et objekt for sykepleierens bedømming av situasjonen. Dette peker så langt jeg kan se mot praksis relatert til tekniske, instrumentelle ferdigheter, og mot tekniske aspekter ved praktisk yrkeskunnskap. Janik sier da også som vi har sett at praksis er en teknikk med en hensikt. Vesentlige sider ved yrkespraksis kan imidlertid også dreie seg om omsorg relatert til samarbeid og samhandling, for eksempel i sykepleieryrket eller i læreryrket. Dette forutsetter dialog og empati. Også disse aspektene må etter min oppfatning bli belyst i en epistemologi om praksis. I forhold til strategien for å utvikle lærerkunnskap og forske i læreryrket har slike aspekter stor betydning.

Janik kommer inn på forhold ved sosial praksis i spørsmål om omstridte begreper og forsvar av praksis, og viser her bl.a. til Habermas' teori om kommunikativ handling. Eksempler på omstridte begreper kan være "kunst", "demokrati", "forskning", "tilpasset undervisning". Slike begreper er ikke bare beskrivende, men også vurderende. De innebærer gjerne ettertraktede resultater. De er komplekse – for eksempel "demokrati" handler om både likhet og frihet. Forholdet mellom "delene", for eksempel likhet og frihet, kan beskrives på ulik måte, og ethvert resultat har sammenheng med forholdet mellom "delene". Begrepene har altså en åpen struktur. Slike omstridte begreper spiller en stor rolle i mange typer praksis. All praksis kan i prinsippet bestrides, framholder Janik. Her vil jeg supplere med at all praksis kanskje bør bestrides, med tanke på læring og utvikling. I læreryrket er felles diskusjoner om praksis en grunnleggende side ved selve virksomheten, noe jeg skal komme mer inn på bl.a. i tilknytning til Habermas.

Som en ytterligere illustrasjon av praktisk logikk viser Janik til jussens område og sedvaneretten. Det finnes situasjoner hvor folks praksis kan forsvares av sedvane, selv om det ikke finnes noen formell lov. Praksis kommer på sett og vis forut for formelle regler. Bruk av tidligere dommer som grunnlag for å tolke lover og som presedens viser noe av det samme. Selve juryordningen er også et uttrykk for at formelle lover skal kunne vurderes og tolkes kollektivt ut fra sunn fornuft i forhold til enkelttilfeller og eksempler. Slike eksempler, uttrykt i vanlig språk snarere enn i vitenskapelig kode, synliggjør noe av samfunnets "tause kunnskap". Skolen og læreryrket har her felles med jussen at det dreier seg om en møteplass mellom profesjonelle utøvere av et samfunnsmandat og vanlige mennesker som skal ha innflytelse over virksomheten. I skolen er denne medinnflytelsen et hovedansvar. Det betyr at kollektiv refleksjon over prinsipper og praksis blir desto viktigere. Forskningsarbeidene i kapittel tre viser eksempler på hvordan dette konkret kan gjennomføres.

Absolutte forutsetninger i praktisk logikk

Når det vi gjør ikke fungerer lengre, fører det til økt oppmerksomhet på bestemte sider i en situasjon. Det fører til spørsmål, refleksjon og bevisst læring. Når vi stiller et spørsmål, bruker vi begreper som inngår i uendelige kjeder av begreper og anvendelsesmåter. Mange av disse forutsetningene blir oppfattet som selvinnsynlige og blir aldri stilt spørsmål ved. De fungerer som en slags usynlig grunnvoll for forskningen vår. Janik kaller dette "absolutte forutsetninger", men understreker samtidig at dette ikke betyr at de er absolutt gitt. De kan gå fra uinteressante til sentrale faktorer når heller ikke de lengre fungerer. Han mener det er viktig å se på de forutsetningene for vår virksomhet som det ofte ikke blir stilt spørsmål ved. Selve læreryrkets absolutte forutsetninger vil handle om yrkets identitet. Utgangspunktet for forskningsarbeidene som ble presentert i kapittel tre var i stor grad sider ved lærernes praksis som lærerne selv mente ikke fungerte tilstrekkelig bra. Det blir for eksempel framholdt at undervisningen i samfunnsfag ble oppfattet som teoretisk og livsfjern, at elevene ikke i tilstrekkelig grad tilegnet seg en begynnende yrkeskompetanse i barne- og ungdomsarbeiderutdanningen eller i elektrofag, at likestillingsarbeidet for jenter ikke fungerte godt nok, osv. Dette medførte at oppmerksomheten ble rettet mot sider ved egen og kollegers praksis som en tidligere ikke hadde vært så opptatt av. Man stiller for eksempel nye spørsmål til ulike sider ved læreplanen eller til betydningen av å utplassere elevene, osv. I denne sammenhengen er det interessant at hovedfagstudenter som har arbeidet med lærerforskning gir uttrykk for at de har utviklet større yrkesstolthet som lærer. Jeg tolker dette som at de gjennom refleksjon over vesentlige sider ved sin lærervirksomhet har styrket sin læreridentitet.

Filosofi er refleksjon over absolutte forutsetninger som inngår i vår tause kunnskap, sier Janik. Refleksjon kan ut fra dette oppfattes som en grunnleggende prosess i praksisbasert kunnskapsutvikling og forskning. Et hovedpoeng er imidlertid også i følge Janik at refleksjonen foregår i et fellesskap.

Praktiske eksempler og litteratur

Praktisk kunnskap er i følge Janik taus eller ureflektert i sin natur. Hvis man vil formidle praktisk kunnskap til noen, må man vise gjennom eksempel. Eksempler er **ikke** bare illustrasjoner av påstander. Han nevner fabelen som en påminnelse om indirekte formidling av kunnskap. Skjønnlitteraturen har en viktig oppgave i å gi uttrykk for sannheter som trivialiseres og tappes for innhold om de blir uttrykt direkte.

Dette er et meget viktig poeng også i forhold til skriftlig presentasjon av praktiske eksempler i lærerforskning. Gode beskrivelser av sentrale hendelser og situasjoner har noe "litterært" over seg. Det er viktig å ta vare på relevante detaljer og tvetydigheter. Dette krever en form for gode kvalitative data. Videre må det vurderes nøye når og hvordan beskrivelsene skal kommenteres og drøftes. Også her kan det være en fare for trivialisering. I arbeidet med strategien for å forske i læreryrket har vi tenkt mye over dette, særlig i forbindelse med presentasjonen av utviklingsprosessen i det enkelte prosjekt. Noen av forskningsarbeidene lykkes særlig godt med å presentere en levende prosess, noe vi også til en viss grad ser gjenspeilt i kapittel tre. Her er kanskje det viktigste utviklingspotensialet i forskningsstrategien, som vi har jobbet en god del med de siste årene. Hvis man følger Janiks tankegang, kan kvalitative eksempler på dyktige læreres yrkesutøvelse gi nykommere og andre lærere muligheter for å oppdage nye sider ved sin virksomhet. Sider som de kanskje har fundert på og stilt spørsmål ved kan bli belyst, uten at dette betyr at det blir gitt noe entydig og endelig svar.

Janiks syn på forskning og utdanning i forhold til yrkeskunnskap

Janik hevder at viktige former for praktisk kunnskap inngår i ulike typer yrkeskunnskap, og at yrkeskunnskap handler like mye om fortrolighetskunnskap som om formell utdanning. Den tause fortrolighetskunnskapen kan ikke læres ved å lese bøker eller høre forelesninger. Den læres ved å gjøre ting, den sitter i sanser, blikk, osv. Forholdet mellom formell utdanning og tilegnelse av yrkeskunnskap framstår her som noe uklart, slik jeg ser det. Hvilken rolle spiller egentlig den formelle utdanningen, ut fra Janiks oppfatning? Er det sider ved yrkeskunnskapen som ikke er praktisk? Hva slags kunnskap er i så fall dette, og er det den man lærer "på skolen"? Er det slik at all yrkesutdanning helst burde foregå i arbeid hos en utøvende "mester", slik at man fikk anledning til å tilegne seg fortrolighetskunnskap? Eller hva bør innholdet i den formelle profesjonsutdanningen være, og hvordan kan det tilrettelegges? Janik sier jo at en hovedhensikt med en epistemologisk tolkning av yrkeskunnskap er å forbedre og videreutvikle yrkeskunnskapen. Da er det viktig med større innsikt i hvordan yrkes- og profesjonsutdanningen kan tilrettelegges. Dette er spørsmål jeg har vært svært opptatt av i forhold til lærerutdanning, utvikling av lærerkunnskap og forskning i læreryrket (Hiim og Hippe 2001).

Janiks synspunkter på forskning om yrkeskunnskap kan bidra til å belyse noe av dette. Han understreker at tolkningene av fortrolighetskunnskap og taus kunnskap bestemmer den innretningen forskning om yrkeskunnskap må velge "for å gi et rettviseende bilde av praxis" (Janik 1996, s.118). Han antyder videre noe om en slik forskningsinnretning. I forskning på yrkeskunnskap må vi artikulere det vi kan uten å vite at vi kan det. Det gjelder å sette ord på

kunnskap som grunnleggende sett er taus og fortrolig. Konvensjonelle objektivistiske sosiologiske metoder vil i følge Janik være til liten hjelp for å forstå yrkeskunnskap. En mer relevant tilnærming vil være antropologisk metodologi og metode. Å forske på yrkeskunnskap kan sammenliknes med å trenge inn i en kulturs språk og seder. Samtidig sammenlikner han forskerens oppgave med en trener eller en veileder for for eksempel dansere eller idrettsutøvere. Idrettsutøveren gjør noe feil, men vet ikke hvor feilen ligger. Hun trenger en som kan hjelpe til med å rette oppmerksomheten mot feilen, tolke og sette ord på den og lære videre av praksis. Treneren eller forskeren kan i følge Janik oppfattes som en engasjert sympatisør med dem man trener. Forskerens oppgave kan videre være å skaffe yrkesutøveren nye metaforer og analogier fra litteratur og idehistorie, for å nå fram til bedre selvforståelse.

Jeg har inntrykk av at Janik her er påvirket av forskningsgruppen rundt Bo Gøranzon i Stockholm, som har arbeidet med studier av yrkeskunnskap. Bl.a. har forskeren Ingela Josefson vært med i denne gruppen. Hun er nå tilknyttet et masterstudium i profesjonskunnskap på høyskolen i Bodø, hvor man arbeider ut fra grunnprinsipper som ble etablert i denne gruppen (Josefson 1991, 1998). Både Janiks og Josefsons tilnærminger representerer etter mitt syn interessante innfallsvinkler til å forske i yrkeskunnskap. Vår strategi for å forske i læreryrket skiller imidlertid lag med den mer konkrete tilnærmingen som blir antydnet her på vesentlige punkt. Man får inntrykk av at forskeren er en som kommer utenfra, som bidrar med oppmerksomhet og med litterære metaforer og analogier, dels hentet fra skjønnlitteratur. I vår strategi er det et viktig anliggende at forskeren kommer innenfra og kombinerer virksomheten som yrkesutøver og lærerforsker. Læreryrket er imidlertid spesielt i denne sammenhengen. Hvis man skulle tenke seg en overføring av vår forskningsstrategi til andre yrker eller profesjoner, så vil dette bety at yrkesutøverens pedagogiske eller kanskje snarere didaktiske oppgaver blir vektlagt sammen med de mer faglige oppgavene. Læring hos alle som deltar er et hovedanliggende både for Janik og i vår forskningsstrategi. Jeg mener det er viktig å kombinere yrkesutøvelse og forskning fordi yrkesutøveren selv, i vårt tilfelle læreren, er den som har best kjennskap til sin virksomhet og erfarer den fra innsiden. ”Trenere” som bidrar med nye perspektiv og nødvendig distanse kan være kolleger og elever. Jeg ser heller ikke uten videre noe selvfølgelig behov for skjønnlitterært ”input”, selv om dette sikkert kan være en berikelse. I forhold til læreryrket kan for eksempel teorier fra psykologi, sosiologi, filosofiske begreper, skolehistorie og idehistorie bidra med relevante og viktige perspektiver på virksomheten. Forutsetningen er imidlertid at dette fungerer som metaforer, analogier og forståelsessystemer, ikke som løseverne disipliner eller teknologiske prosedyrer. Fokuset må være på tolkning av de praktiske oppgavene.

Janik framhever at forskningsprosessen må foregå som en kollektiv refleksjonsprosess, fordi erfaring i seg selv foregår kollektivt. Dette har sammenheng med at kunnskap handler om å følge regler. Ingen kan følge regler alene, det er for eksempel ingen som kan lære å snakke alene. Noen må gi oss eksempler vi skal følge og stimulere oss til å følge dem på rett måte. Janik siterer her Wittgenstein – all kunnskap har utspring i erfaring, men ikke i min erfaring. Våre ulike trenere – i tidlig barndom foreldrene våre – viser oss hva vi skal gjøre og hvordan.

Forskning i yrkeskunnskap handler for Janik om å lære å snakke om det yrkesutøveren vanligvis tar for gitt. Dette kan skje i en dialog mellom treneren eller forskeren og en gruppe yrkesutøvere. Dialogen kan foregå på flere måter. Man kan diskutere hva man gjør, særlig i forhold til situasjoner hvor man har et problem, hvor noe ikke fungerer helt slik man ønsker. Man kan sette i gang ”minnearbeid” om egen eller andres yrkesutøvelse, hvor ulike eksempler trekkes fram. Man kan finne fram til casestudier som åpner for kompetente diskusjoner. Man kan diskutere yrkesutøveren – læreren, sykepleieren – som idealtipe. Yrkesgruppen som

deltar i forskningen kan kollektivt utarbeide eksempler på hva deres yrkesutøvelse består i. De skal da levere eksempler eller modeller i fortellende form, fortellinger som gir anledning til refleksjon. Ulike casestudier kan så sammenliknes, med tanke på å se felles strukturer og mønstre i yrkesutøvelsen.

Poenget med å forske i yrkeskunnskap er ut fra dette å rekonstruere yrkesutøverens erfaring. Taus kunnskap kan på den måten som her er antydnet "framstilles" analogt i kollektivt utviklede, kritiske eksempler, basert på kritisk granskning av praksis. Yrkesutøvere trenger i følge Janik å lære at det i bunnen på alt de gjør finnes noe som kan kalles kunnskap, og de må lære å uttrykke det de kan. Eksempler fra litteratur kan bidra til å utvikle et vokabular som gjør det mulig å uttrykke yrkesutøverens egen måte å se på.

En slik innfallsvinkel til å forske i yrkeskunnskap har vesentlige fellestrekk med vår strategi for å forske i læreryrket, med noen andre former for pedagogisk aksjonsforskning og noen former for aksjonsforskning mer generelt. Jeg skal komme mer tilbake til dette i del tre. Kollektiv refleksjon og dialog utgjør et grunnleggende element i vår strategi og i ulike former for aksjonsforskning. Likevel fins det basale ulikheter blant forskjellige former for aksjonsforskning og praksisbasert forskning som bl.a. er relatert til den epistemologiske forståelsen av hva dialogen innebærer. For Janik er det som vi ser et hovedpoeng at dialog er det som muliggjør refleksjon og erfaringslæring. Fokus er imidlertid på refleksjon over yrkesutøverens oppgaver, med henblikk på å rekonstruere og sette ord på yrkeskunnskapen. Ut fra en noe videre forståelse av praksis kan en fokusere på den felles sosiale virkeligheten, for eksempel hos ulike deltakere i et skolesamfunn, dvs elever, foreldre, lærere. Refleksjonen vil da omfatte både elevenes, lærernes og foreldrenes deltakelse i det arbeidet som foregår, dels fra ulike perspektiver. Hensikten vil være både faglig og sosial læring, utvikling og frigjøring, i en felles språklig rekonstruksjon og ny konstruksjon av så vel faglige som sosiale sider ved kunnskapsprosessen. Jeg mener denne ulikheten i perspektiv i forståelsen av praksis er svært vesentlig. Den gjenspeiler seg i hvilke kunnskapsaspekter som blir fokusert og dokumentert i den forskningen som blir utført. I noen former for aksjonsforskning blir det hovedsakelig lagt vekt på å dokumentere dialog relatert til sosiale prosesser og organisasjonsmessige endringer. I andre former blir det lagt hovedvekt på å dokumentere refleksjon relatert til konkret utøvelse av arbeidsoppgaver og faglige, yrkesmessige spørsmål. Disse ulikhetene har sammenheng med tolkningen av praksis, med "hvem sin" praksis det forskes i og med hvem som leder forskningen og fører den i pennen.

I strategien for lærerforskning blir lærerens undervisningspraksis og arbeidsoppgaver fokusert, samtidig med at dette nødvendigvis må ses i sammenheng med elevenes læringspraksis. Det betyr at man forsker i en felles praksis, men med et hovedfokus på lærerens arbeid. Læreren leder forskningen og fører den i pennen, men er helt avhengig av et tett forskningssamarbeid med elever og andre deltakere i prosessen. Det betyr at Janiks rekonstruksjon av praksiskunnskap blir svært vesentlig, men ikke helt tilstrekkelig som grunnlag for å kunne bestemme den epistemologiske grunnvullen i læreres yrkeskunnskap.

Når det gjelder de mer konkrete antydningene om hvordan man kan rekonstruere yrkeskunnskap, er det tilsynelatende også en del felles med vår strategi for å utvikle og dokumentere lærerkunnskap. Dialogen med en trener som kan bidra til å rette oppmerksomheten mot det vesentlige og sette ord på det man gjør er viktig, men spørsmålet er hva slags trener og hvem som kan fungere som trener. I en forskerutdanning av praktiserende lærere blir det et hovedanliggende at deltakerne kvalifiserer seg for å være hverandres og kollegers trenere. Videre må man lære å legge til rette for "å bli trent" eller å

lære av elever og andre samarbeidspartnere. Dette er basert på en oppfatning av at inngående kjennskap og personlig involvering i forhold til den aktuelle virksomheten er et viktig grunnlag for å kunne fungere som trener. Å diskutere i forhold til problemsituasjoner er et kjerneprinsipp også i vår strategi, og utgangspunktet for den enkelte lærerforskerens arbeid er som vi bl.a. ser i kapittel tre et opplevd profesjonelt problem. Jeg vil imidlertid understreke at det blir lagt stor vekt på å gjøre noe med sentrale problemer gjennom systematisk aksjon og samhandling med andre, ut fra deres forståelse av problemet. På denne måten oppnår man en dialog i forhold til praktisk handling i en kontinuerlig prosess. Eksempler og muntlig case som utgangspunkt for diskusjon, videre språkliggjøring og læring er sentralt også i vår strategi for lærerutdanning, forskerutdanning og forskning i læreryrket, noe som også kommer fram i kapittel to om forskerutdanningen og i kapittel tre om eksempler på forskningsarbeider.

Janik og læreres yrkeskunnskap – en oppsummering

Hva er praksis og teori i læreryrket ut fra Janiks perspektiv?

Janiks anliggende er først og fremst å klargjøre praksisens epistemologi. I diskusjonen om praksisbegrepet og i de eksemplene han bruker, blir praksis definert som ulike typer handling. Eksemplene på praktisk handling er ”å snakke sant”, ”å løpe fort”, ”å skrive et musikk- eller et prosastykke”, ”å danse tango”, ”å se og tolke svettingen til en pasient”. Videre er det mer generelt snakk om å utøve ulike yrkeshandlinger, for eksempel en lege som bedømmer en pasients helsetilstand og tilrettelegger et behandlingsopplegg. Praksis i læreryrket vil dreie seg om å tilrettelegge elevers eller andre deltakers læreprosesser i ulike konkrete situasjoner, ut fra en rasjonell bedømming av situasjonen. Samtidig framhever Janik en form for teknisk aspekt, og sier at praksis er en teknikk med en hensikt. Det tekniske aspektet blir bl.a. relatert til motoriske og sansemessige ferdigheter i eksempler som å kjøre bil eller danse tango. Dette kan skape et visst inntrykk av at praksis primært dreier seg om en form for håndverksmessige eller ”kroppslige” ferdigheter, til forskjell fra mer intellektuelle ferdigheter. Janik sier også at den tause, fortrolige kunnskapen ”sitter i kroppen”. Spørsmålet blir da hva slags kunnskap som ”sitter i kroppen” i læreryrket når læreren tolker læreplaner og legger til rette læreprosesser. Hva betyr ”teknikk” i en slik sammenheng?

Janik sier videre at praksis er kunnskap som konstitueres i handling, istedenfor å innhentes gjennom studier. Hva slags kunnskap er det da som konstitueres i handling i læreryrket, snarere enn å innhentes gjennom studier? Det framstår som litt uklart hva Janik mener med teori, men han knytter det til begrepet ”påstandskunnskap”, som omhandler påstander og hypotetiske påstandssystemer om saksforhold som kan verifiseres og falsifiseres. Teori dreier seg om å forklare observasjonsdata. Teoretisk kunnskap dreier seg om å lære hva, ikke hvordan. Ut fra dette kan en stille spørsmål om hva teori vil si i forhold til læreryrket. Praksis kan på sin side ikke uttrykkes i påstander eller systemer av logiske proposisjoner, fordi praktiske begreper består av regler som er situasjonsavhengige. Den kan likevel verbaliseres, men da snarer i form av eksempler og noen overordnede ”tommelregler”. Spørsmålet er da hva slags begreper, eksempler og tommelregler det vil være snakk om i læreryrket. Jeg skal kort prøve å belyse disse spørsmålene.

Begrepet ”teknikk” kan tolkes som ”ordnet handling” eller ”innøvd handlingsmønster” i veldig vid forstand. Det vil da si at det omfatter ferdigheter i å anvende et begrep eller begrepssystemer. Begrepet kan omfatte det å se noe som et ordnet visuelt inntrykk eller mønster med en bestemt betydning, å høre noe som en ordnet, betydningsfull enhet, å utøve et meningsfylt mønster av bevegelser, å tolke noe – språklige ytringer eller en tekst – som en meningsfylt helhet, å kunne uttrykke meningsfylt språk, osv. Betydningen eller meningen vil

avhenge av hensikten. En slik utvidet betydning av begrepet teknikk innebærer at både kroppslige og intellektuelle ferdigheter er klart involvert. I læreryrket vil det for eksempel være snakk om å kunne se og bedømme en lærings- og undervisningssituasjon med en gruppe elever, og spontant kunne handle adekvat. Dette innebærer bl.a. at man kan tolke og forstå elevenes ansiktsuttrykk, deres ytringer og reaksjoner, og bedømme dette i forhold til hva situasjonen krever av handling. Alt dette ”sitter i kroppen” som ordnede handlingsmønstre eller en form for teknikk. Handlingsmønsteret er utviklet på grunnlag av erfaring med en rekke liknende situasjoner. Teknikk betyr her altså ikke at man har lært seg å utøve forhåndsbestemte prosedyrer eller ”metodikker” som er gitt på forhånd.

Dette harmonerer med at praktisk kunnskap konstitueres gjennom handling. Likevel blir det problematisk å hevde at praktisk kunnskap ikke innhentes gjennom studier, og at man der lærer teoretisk kunnskap som måles gjennom skriftlige prøver til eksamen. Det kan skape et inntrykk av at praktisk kunnskap er mer meningsfylt eller relevant enn teoretisk kunnskap i forhold til yrkesrettet utdanning, for eksempel lærerutdanning. Så lenge forholdet mellom den praktiske og den teoretiske kunnskapen blir så lite belyst, kan det nærmest se ut som det dreier seg om to relativt grunnleggende sett ulike typer kunnskap. Janik sier at praksis alltid er konkret. Muntlige og skriftlige eksempler er en abstraksjon, mens teori som hypotetisk – deduktive systemer representerer et ytterligere abstraksjonsnivå. Det sies lite om forholdet mellom disse ulike nivåene.

Jeg mener det er viktig å klargjøre hva teoretisk kunnskap er i forhold til læreryrket, og hvilken funksjon den kan ha. Jeg er usikker på hva slags kunnskap som konstitueres gjennom å lese bøker eller studere teori i den betydningen som er gitt her, i en profesjonsrettet utdanning. Man kunne kanskje kalle det en slags formell kunnskap, hvor man for eksempel lærer å gjøre rede for begreper som ”assimilasjon” og ”akkomodasjon”. Men hvordan står dette i forhold til hvordan man grunnleggende sett lærer seg begreper? Hva betyr de teoretiske begrepene ”assimilasjon” og ”akkomodasjon” for lærerstudenten? Hva betyr det i forhold til studentens egen yrkesutøvelse som lærer? Det Janik sier om å lære begreper som å lære å følge regler i utviklingen av praktisk kunnskap er klargjørende. Man kan likevel vanskelig tenke seg at det finnes teoretiske begreper som læres på en helt annen måte, spesielt når det gjelder teoretiske begreper i en yrkesrettet utdanning. Kanskje det snarere er slik at alle profesjonsbegreper primært konstitueres i handling. Lærerkunnskap blir da konstituert gjennom erfaring med ulike læreroppgaver.

I forhold til læreryrket er det heller ikke en selvfølge at teori må bety hypotetisk – deduktive påstandssystemer som skal forklare observerte data. Teori kan også defineres som hermeneutiske tolkningsmønstre som skal bidra til å forstå en situasjon, ikke til å forutsi og forklare den ut fra hypotetisk deduksjon. I læreryrket er kommunikasjon og dialog en grunnleggende side ved virksomheten. Teori i den betydningen Janik skisserer kan betraktes som delvis irrelevant. Yrkesaktivitet og praktisk kunnskap som krever dialog i selve utøvelsen er knapt nevnt i Janiks eksempler. Dialogen blir forbundet med det å lære yrket og yrkesteknikken. Det kan være en viss sammenheng mellom praksis som utøvelse av teknikk i noe snevrere forstand og en teknologisk forståelse av teoribegrepet.

Janiks analyser av praksisbegrepet er interessante, og bidrar til å tydeliggjøre nødvendigheten av praksisbasert kunnskapsutvikling i lærerutdanning og i læreryrket. Dikotomien praksis \ teori skaper imidlertid problemer, og gjør det vanskelig å se hvordan formell yrkes- og profesjonsutdanning kan tilrettelegges. Forsøket på å utvikle epistemologi om praksis uten å se dette mer eksplisitt i forhold til teoribegrepet byr på problemer.

Hvordan kan man tilegne seg lærerkunnskap, og videreutvikle læreres yrkeskunnskap gjennom forskning?

Å tilegne seg profesjonell lærerkunnskap innebærer ut fra Janiks perspektiv at man gjennom utøvelse av læreroppgavene i mange ulike situasjoner lærer grunnleggende praktiske begreper som muliggjør velordnet handling, og etter hvert bedømmelse av komplekse undervisningssituasjoner. I en slik læreprosess vil systematisk tilbakemelding fra en veileder eller en "mester" være nødvendig for å rette oppmerksomheten mot vesentlige aspekter ved lærerens ulike arbeidsoppgaver. Dialogen er nødvendig for å etablere den form for regel – messighet som konstituerer de grunnleggende praktiske begrepene i læreryrket. Lærerstudenten trenger for eksempel hjelp til å se hva "læreforutsetning", "mål" og "læringsaktiviteter" kan bety, og hva det kan innebære av kompetent handling fra lærerens side. Å tilegne seg profesjonell lærerkunnskap betyr ikke at man øver seg på å "anvende" teoretiske begreper, i betydningen formelle hypotetiske påstandssystemer, i praksis. Profesjonelle begreper har sitt utspring i praktisk handling og erfaring, og kan bare tilegnes gjennom handlingseksempler og veiledning i mange konkrete arbeidssituasjoner som lærer. Det betyr at ulike former for praktisk arbeidserfaring, for eksempel i praksisskoler eller i egen praksis, vil være nødvendig både i grunn- og videreutdanning av lærere.

I tillegg til dette kan muntlige og skriftlige eksempler på yrkesutøvelse bidra til å utvikle læreres og lærerstudenters praksiskunnskap. Eksemplenes oppgave er da å vise paradigmatisk handling, ikke å bevise eller illustrere formelle teorier. Eksemplene må vise fram sentrale utfordringer og problemsituasjoner i læreryrket, hva utfordringene i situasjonen består i, hva lærer, elever og andre deltakere gjør og opplever, og hvordan lærere kan bedømme situasjonen. Eksemplene kan med fordel være tvetydige, dvs. at det ikke bare finnes en tolkningsmulighet eller en gitt "løsning". Konkrete hendelser, anekdoter og dialoger vil være med på å gi liv til eksemplene. Hensikten er å gi studentene muligheter for engasjement, felles refleksjon og læring.

Janik sier som nevnt lite om hvilken betydning teori har i forhold til yrkeskunnskap, men har interessante innfallsvinkler når det gjelder forskning. Forskningens oppgave blir presentert som å rekonstruere yrkeskunnskapen og gi et riktig bilde av praksis. Forskning om lærerkunnskap kan da bidra med bilder eller eksempler som kan brukes i lærerutdanningen. Janik sier videre at ulike eksempler kan sammenliknes for å komme fram til mønstre, overordnede strukturer og begreper om kunnskapen i yrket. Man legger merke til at begrepene på denne måten kan utvikles fra praksis. Jeg mener at både eksempler og begrepsstrukturer som er utviklet slik om læreryrket, kan betegnes som en form for teori eller yrkest teori. Dette blir da en annen betydning av begrepet teori enn det Janik skisserer.

Janik framhever også metaforer og analogier fra litteratur, idehistorie osv. som en mulig kilde til å tolke og sette nye ord på yrkesutøvelsen. I forhold til læreryrket er det nødvendig at all kunnskap fra andre fagfelt og disipliner fungerer som et tolkningssystem i forhold til virksomheten som lærer. Utgangspunktet for å trekke dette inn må være dialoger mellom lærere, lærerstudenter og lærerutdannere, med eksempler på yrkesutøvelse som felles referanse. Også slike tolkninger vil kunne utgjøre en form for "yrkest teori". I prosjekter som er utført med grunnlag i forskningsstrategien er det lagt vekt på dette. For eksempel i prosjektet om likestilling av jenter i guttedominert utdanning blir jentenes utdannings situasjon sammenliknet med og tolket inn i et minoritetsperspektiv, som dels har utspring i arbeid med helt andre minoritetsgrupper og i sosiologiske begreper. Det er imidlertid behov for å klargjøre hva denne form for tolkning innebærer og hvilken rolle teori i mer tradisjonell forstand vil spille i en slik sammenheng.

Man kan få et visst inntrykk av at Janik legger opp til å forske på og dokumentere yrkesutøvelsen slik den faktisk foregår. Systematisk endring er lite i fokus, selv om felles refleksjon og dialog vil medføre utvikling. Konkrete beskrivelser og eksempler på hvordan utøvelsen av læreryrket foregår, og dokumentert refleksjon over utfordringene i yrket, vil være vesentlig. Jeg mener imidlertid at forskningen også med fordel kan innebære konkret utprøving og handling i praksisfeltet. Dette er bare mulig når forskningsprosessen styres av læreren selv. Kontinuerlig planlegging, gjennomføring, vurdering og endring er for det første en vesentlig side ved selve lærervirksomheten. Undervisning og læring er i seg selv endringsprosesser som foregår i tid. Eksempler og refleksjoner må gjenspeile dette. For det andre er det i seg selv viktig at praktisk refleksjon er knyttet til utprøving og handling. Praktisk refleksjon foregår ikke bare som en dialog mellom en som lærer og en veileder, det foregår også som en ”dialog” mellom tanke og utprøvd handling. Dialog knyttet til en handlings- eller aksjonsprosess er derfor en viktig side ved å forske i og utvikle lærerkunnskap. Dette peker mer mot pedagogisk aksjonsforskning utført av lærere enn mot antropologisk forskning i form av for eksempel klasseromsforskning utført av eksterne forskere.

For øvrig mener jeg at de fleste av Janiks poenger – om eksempler på og konkrete beskrivelser av profesjonelle handlinger, eksempler på dialoger, anekdoter om viktige episoder, analyse av felles mønstre og strukturer på tvers av eksempler, nye tolkninger i lys av litterære eller andre metaforer og analogier – er vesentlige. Mye av dette har vi forsøkt å legge vekt på i lærerutdanningsstrategien, noe som også vil bli utdypet i del tre. Her er det imidlertid mye som kan utvikles videre, både i konkrete forskningsprosjekter innen lærerforskning og når det gjelder metodologisk og metodisk litteratur om denne typen forskning.

Det kan diskuteres hvor relevant tradisjonell teori, i den betydningen Janik har skissert, er i læreryrket (Hiim og Hippe 1993, 2001). Forskning i lærerkunnskap har som hensikt å dokumentere og videreutvikle relevant profesjonskunnskap, i form av konkrete eksempler og begrepsstrukturer på ulike generaliseringsnivå. Dette kan forstås som en type ”yrkest teori”. Spørsmålet er hva slags teori og hva slags kunnskap som eventuelt trengs i tillegg.

Kapittel ti. Læreres yrkeskunnskap og Molanders analyser av ”arbeidets kunnskapsteori”

Tre innfallsvinkler til studier av yrkeskunnskap

Også den svenske filosofen Bengt Molander har bidratt med interessante perspektiver på yrkes- og praksiskunnskap. Han sammenlikner to hovedinnfallsvinkler til studier av yrkeskunnskap som han analyserer i forhold til arbeidets epistemologi (Molander 1997). Den ene innfallsvinkelen er tradisjonell kvalifikasjonsforskning, den andre er en pragmatisk, hermeneutisk tilnærming som særlig er knyttet til forskningsgruppen rundt Bo Gøranzon på det svenske arbeidsforskningsinstituttet, som ble omtalt i kapittel seks. Også en tredje innfallsvinkel blir diskutert, nemlig dialogbasert arbeidslivsforskning \ aksjonsforskning med grunnlag i Habermas` teorier om rasjonalitet og kommunikasjon, slik dette er blitt praktisert av Bjørn Gustavsen med tilknytning til det norske arbeidsforskningsinstituttet. De tre tilnærmingene er ulike når det gjelder syn på kunnskap og arbeid, og studerer yrkeskunnskap

på ulike måter og dels med ulik hensikt. De skiller seg fra hverandre når det gjelder forholdet mellom forsker og utforsket, kontroll over språk og begreper, forholdet mellom utvikling og endring og når det gjelder tidsperspektivet. Sammenlikningen mellom disse tilnærmingene kan bidra til en ytterligere klargjøring av lærerens yrkeskunnskap og hva en pragmatisk forståelse av læreres profesjonskunnskap innebærer. Molander er selv mest forankret i en pragmatisk kunnskapstradisjon, og er opptatt av Wittgenstein spesielt, men understreker at det ikke gis noe endelig svar på hva som er den "beste" måten for å forstå eller forske på yrkeskunnskap (Molander 1993).

Kvalifikasjonsforskningens syn på kunnskap og arbeid

Kvalifikasjonsforskningen har særlig forankring i tyske og danske arbeidslivsstudier. En vanlig oppfatning i kvalifikasjonsteori er at det som kan kalles "intellektuelle oppgaver" innebærer et mer kvalifisert og kvalifiserende arbeid. Med dette menes arbeid som innebærer problemløsning, selvstendig planlegging, ansvar, og dessuten, i følge Molander, anvendelse av generelle teorier istedenfor kontekstuel bestemt erfaring. En vanlig oppfatning i kvalifikasjonsteori og kvalifikasjonsforskning er at problemløsning innebærer følgende: For det første en intellektuell bevisstgjøring og forståelse av problemet. Dette følges av en planlagt løsning. Deretter omsettes løsningen i praktisk handling. Man merker seg at det her er et skille mellom problemforståelse og planlagt løsning på den ene siden, og omsetting av løsningen i praktisk handling på den andre, noe som spiller en betydelig rolle i kvalifikasjonsforskningen.

Det blir videre fokusert på hvilke krav utførelsen av bestemte arbeidsoppgaver nødvendigvis stiller. Kvalifikasjonskrav refererer dermed til objektive egenskaper ved arbeidsoppgaver. Forholdet mellom utdanning og arbeid kan illustreres slik:

utdanning	stiller (objektive) krav til kvalifikasjon	arbeid
	gir kompetanse som kvalifiserer for	

(etter Molander 1997)

Det betyr at yrkeskunnskapens innhold stammer fra arbeidsoppgaver som gir objektive kvalifikasjonskrav. Dette legger viktige premisser for kvalifikasjonsforskningen. Forskningen kan for eksempel dreie seg om å kartlegge objektive kvalifikasjonskrav i et yrke, la oss si læreryrket, og eventuell avstand mellom disse kravene og yrkesutøverens faktiske kunnskaper. Hensikten kan være å tilby en mest mulig effektiv opplæring i forhold til de aktuelle kravene.

Tradisjonell kvalifikasjonsforskning har i følge Molander røtter til marxistiske utdanningsanalyser og til virksomhetsteori. Grunnleggende ideologi har ofte handlet om å øke arbeideres og yrkesutøveres makt gjennom styrkede kvalifikasjoner. Man har vært opptatt av hvordan kapitalismens utvikling medførte en utarming av arbeidet. Automatisering og stordrift førte til at mye av tanke- og planleggingsarbeidet ble tatt bort fra verkstedet eller der hvor den praktiske virksomheten foregår, og flyttet til en sentral planleggingsavdeling. Yrkesutøveren ble redusert til en som skal utføre arbeidsordre. Denne oppsplittingen mellom tanke og arbeid og mellom språk og utøvelse er noe av grunnlaget og kjernen i scientific management - tradisjonen. Hovedideen her er at arbeid kan splittes opp i en rekke standardiserte delfunksjoner som det kan gis ganske nøyaktige språklige instruksjoner for.

Arbeiderens oppgave er å utføre avtalte funksjoner slik det på forhånd er bestemt (Hiim og Hippe 2001).

Kvalifikasjonsforskningen stiller seg kritisk til at yrkesutøvernes kunnskap på denne måten blir redusert bort fra dem. På den annen side er den også preget av en form for målrasjonell tenkning, noe jeg skal komme tilbake til. I scientific management kommer det tydelig fram hvordan kunnskap og makt kan stå i et spennings- og motsetningsforhold. Man kan påberope seg hva produksjonen krever av organisering og kunnskap, ut fra et vitenskapelig, objektivt perspektiv. Kravet til arbeideren er å passe inn i arbeidsmiljøet for å utføre de langt på vei objektivt definerte oppgavene. I den grad yrkeskunnskap kan gjøres om til språklig formulerte instruksjoner, vil makt over språket også si makt over arbeidet.

Kvalifikasjonsforskningen påpeker sammenhenger mellom kapitalismens utvikling og Taylorismen. Den kritiserer en organisering av arbeidet hvor mennesket blir redusert til en maskin og frarøvet mulighetene for utviklende problemløsningsarbeid. Videre kritiserer den det grunnleggende synet på arbeid og kunnskap for å være for enkelt. Forholdet mellom arbeider og arbeidsmiljø kan ikke forstås som to ulike faktorer hvor den ene – arbeideren – skal ”passe inn” i forhold til krav gitt av den andre. Det er snarere en gjensidig avhengighet mellom arbeidsutøver og arbeidsmiljø som har utspring i den grunnleggende gjensidigheten mellom menneske og natur. Teorigrunnlaget i kvalifikasjonsforskningen er her nært knyttet til virksomhetsteori, hvor det som ”formidler” relasjonen mellom menneske og natur nettopp anses for å være menneskets arbeid eller virksomhet. Dette betyr at det fundamentalt sett ikke kan være snakk om en absolutt gitt ytre virkelighet, som kan manifestere seg som gitte, endelig språklig formulerte krav til arbeidsutførelse. Menneskelig virksomhet er en prosess som kommer til uttrykk gjennom stadig nye relasjoner mellom ”mennesket” og ”verden”. Sett fra et slikt utgangspunkt vil Taylorismens reduksjon av arbeidet og yrkeskunnskapen stå i fare for å føre til stagnasjon.

Molander mener imidlertid at kvalifikasjonsforskningen på tross av sin kritikk av Taylorismen og scientific management – tradisjonen selv står i fare for å bli strukturell og objektiviserende. Den har også bakgrunn i en teoretisk vestlig kunnskapstradisjon, hvor kunnskap blir oppfattet som avbildning av virkeligheten, relatert til ”sannhet”. Kunnskapen kan manifesteres ut i språklige påstander og språklig – matematiske teorier. Den kan manifesteres inn i den menneskelige bevissthetens fenomener som ”forestillinger”, ”overbevisninger” eller ”planer”. I sin ytterste konsekvens betyr dette at kunnskap kan reduseres til teoretisk viten, lover og formler. Man tror at teori kan ”fange” praktikerens kunnskap, og at teori kan ”lede” praktikerens. Kvalifikasjonsforskningen er selv definisjons- modell- og teori- innrettet, hevder Molander. Dette kommer bl.a. til uttrykk gjennom hvordan man ser på forholdet mellom utdanning og arbeid, som jeg var inne på tidligere. Arbeidet stiller mer eller mindre objektive krav til kvalifikasjoner. Utdanningen skal på sin side bidra med kompetanse som kvalifiserer for det aktuelle arbeidet. Kvalifikasjoner blir betraktet som noe som kan undersøkes objektivt og uttrykkes språklig. Man kan for eksempel belyse kvalifikasjonskrav på et gitt område ved hjelp av nasjonal statistikk. Typisk i kvalifikasjonsforskning er at arbeidsoppgavene eller virksomhetens krav spesifiseres, slik at de kan omsettes i utdanning.

Dette innebærer i bunn og grunn et teoretisk, instrumentelt syn på yrkeskunnskap, påpeker Molander. Forskningen og de spesifiserte kvalifikasjonskravene har til hensikt å forutsi og beherske forhold som gjelder utdanning, selv om målet kan være endring av maktrelasjoner og sosial frigjøring.

Dette synliggjør et dilemma i kvalifikasjonsforskningen. På den ene siden kritiserer man arbeidets og yrkeskunnskapens reduksjon og tingliggjøring. På den annen side ønsker man gjennom utdanningsforskningen og utdanningssystemet å gjennomføre teoribasert, objektivistisk styring av kunnskapsutviklingen. Dette dilemmaet har etter Molanders oppfatning sammenheng både med uklarhet i selve kvalifikasjonsbegrepet og med en uklarhet i det kunnskapsfilosofiske grunnlaget, som gjelder syn på virksomhet og grensen mellom det subjektive og det objektive (Molander 1997).

Læreres yrkeskunnskap i lys av noen premisser i kvalifikasjonsforskningen

Synspunkter på arbeid og yrkeskunnskap som gjøres gjeldende i kvalifikasjonsforskningen kan ha betydelig interesse mer spesifikt i forhold til læreres yrkeskunnskap. En grunnleggende oppfatning av profesjonell problemløsning som en todelt prosess er utbredt, men ganske problematisk, ikke minst i forhold til læreryrket. For det første kan ikke problemer i lærerens yrkesutøvelse tolkes og defineres av læreren alene. Dette ser vi eksempler på i prosjektene som er omtalt i kapittel tre. Problemer og utfordringer som gjelder for eksempel utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv, skoleutvikling og tilrettelegging for jenter som minoritet, å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert utdanning av barne- og ungdomsarbeidere, elevmedvirkning i vurdering osv. må tolkes og forstås gjennom en felles bevisstgjøringsprosess hvor involverte parter deltar. For det andre er det ikke slik at en intellektuell forståelse av problemet følges av en planlagt løsning som så blir omsatt i handling. Forståelse, planlegging og handling foregår snarere som en helhetlig prosess hvor lærerens og de andre deltakernes forståelse utdypes og endres gjennom konkrete planer som uttrykkes og kommer til liv i handling, i handlinger som endres og bidrar til å endre problemforståelsen og planene, osv. Kravet i forskningsstrategien om en sekvensiell utviklingsprosess med delplaner som følges av gjennomføring, observasjoner \ logger og vurdering, nye delplaner osv. kan kanskje misforstås dit hen at det dreier seg om en todelt problemløsningsprosess. Poenget er snarere motsatt. En innledende grovplan representerer en felles foreløpig forståelse som nettopp skal utdypes og endres i løpet av en utviklingsprosess. Grovplanen representerer ikke noe som skal prøves ut i en form for målrasjonell handling. Hensikten med å strukturere prosessen i sekvenser gjennom delplaner er å legge til rette for at man stopper opp underveis, reflekterer over arbeidet som gjøres og eventuelt identifiserer nye dilemmaer eller problemstillinger. Slik kan man nettopp unngå at arbeidsprosessen blir styrt av en forhåndsbestemt plan som først blir vurdert når arbeidet er gjennomført. En todeling i på den ene siden forståelse og planer og på den andre siden praktisk handling samsvarer i liten grad med hvordan læreryrket faktisk utøves, noe jeg også mener framgår i beskrivelsene av utviklingsprosesser i kapittel tre og to.

Kvalifikasjonsforskningens fokus på forholdet mellom arbeidsoppgaver og krav til kvalifikasjoner og utdanning kan ha interesse i forhold til læreryrket. I kvalifikasjonsforskningen blir det lagt vekt på at yrkeskunnskapens innhold stammer fra virksomheten, dvs. arbeidsoppgavene, og at dette da må bestemme innholdet i utdanningen. I lærerutdanningen har ikke dette vært noe selvfølgelig utgangspunkt. Her har tradisjonelle vitenskapsdisipliner i langt større grad enn analyser av virksomheten lagt premissene for utdanningsinnholdet, noe som har medført store problemer i forhold til relevans i utdanningen (Jordell 1986, NNR 2002). Kvalifikasjonsforskningens fokus på analyser av virksomheten som grunnlag for utdanningsinnholdet kan synes vesentlig. Likevel kan det være problematisk å operere med objektive krav på kvalifikasjoner. Forholdet mellom arbeidsoppgavene og yrkesinnholdet på den ene siden og utdanningen på den andre er komplisert. Det er knapt mulig å kartlegge og kategorisere for eksempel læreroppgaver på en måte som munner ut i objektive, presist formulerte språklige beskrivelser, som i sin tur kan gi objektive krav til

lærerutdanningen. Forholdet mellom utdanningen og arbeidet kan ikke oppfattes eller beskrives som et enkelt en – til – en – forhold. Det vil være ulike måter å tolke og kategorisere arbeidsoppgavene på, de ulike arbeidsoppgavene griper over i hverandre, og det er i seg selv problematisk å redusere praktisk arbeid til verbalspråklige beskrivelser. Tolkning og forståelse av eventuelle beskrivelser vil i seg selv kreve erfaring i forhold til de aktuelle arbeidsoppgavene (Hiim og Hippe 2001). Vår strategi for grunntidning og forskerutdanning av lærere har som premiss at yrkeskunnskapens innhold stammer fra arbeidsoppgavene, og at utdanning og forskning må struktureres med grunnlag i arbeidet. Krav til utdanning som bl.a. kommer til uttrykk i læreplaner må ha dette som utgangspunkt. Dette representerer slik jeg ser det noe av innholdet i det litt misvisende begrepet om ”yrkesretting” som ligger til grunn for rammeplanen for lærerutdanning fra 2003, som kanskje heller burde vært erstattet med ”yrkesbasering” eller ”yrkesforankring” (UFD 2003). Kravene må imidlertid formuleres og forstås som relativt åpne tolkninger, som skal refortolkes og konkretiseres av ulike deltakere i utdanningen, dvs. studenter, ulike kategorier lærerutdannere og veiledere. Dette er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig relevans og fleksibilitet i møte med ulike enkeltsituasjoner og ulike deltakere. Ideelt sett kan formulering av utdanningskrav i læreprosessen tenkes som en kollektiv refleksjonsprosess hvor erfarne lærere \ yrkesutøvere setter ord på sin kunnskap i dialog med lærerutdannere, studenter og berørte samfunnsdeltakere.

Kvalifikasjonsforskningens kritikk av scientific management – tradisjonen er svært relevant i forhold til læreryrket (Braverman 1977). Mål – middel – didaktikken som fikk et nytt oppsving på 80- og 90- tallet, har utspring i denne tradisjonen. Læreplaner for grunnskolen og spesielt videregående skole som ble utviklet i Norge på 90- tallet er målstyrende og svært presise. De har som uttalt hensikt å stille kvalifikasjonskrav som kan måles og vurderes objektivt. Kvalifikasjonene er splittet opp i teoretiske kunnskapskrav \ mål, praktiske ferdighetskrav \ mål og holdningskrav \ mål, både når det gjelder allmennutdanning og ikke minst yrkesutdanning. De teoretiske kunnskapene skal i hvert fall når det gjelder yrkesutdanning læres først, for så å ”anvendes” i utførelsen av praktisk arbeid i utdanningens siste del.

Læreplanene er nødvendigvis uttrykk for en oppfatning både av elevenes læring og av lærerens arbeid. I mål – middel – didaktikken blir elevenes læring oppfattet som en styrt kvalifiseringsprosess med gitte, objektive kvalifikasjonskrav. Lærerens arbeid blir på sin side langt på vei styrt av planer som er utarbeidet av andre. Utfordringene er definert på forhånd, planene for å møte dem er lagt, mens lærerens oppgave er redusert til å utføre oppdraget på en måte som ”passer inn” i planene. Dette innebærer en reduksjon av lærerens yrkesinnhold som kan minne om den formen for reduksjon som blir kritisert i kvalifikasjonsteorien. Læreren frarøves i prinsippet mange av mulighetene for utviklende problemløsningsarbeid. Noe av grunnlaget for en slik reduksjon er imidlertid en form for objektivistisk, målrasjonell tenkning og en oppsplitting mellom tanke og handling som det også fins elementer av i kvalifikasjonsforskningen. Hensikten med utdanningsreformene og de målstyrende læreplanene på 90- tallet var å styrke elevenes formelle og reelle kompetanse. Meningen var, kan hende, også å styrke deres kunnskapsmakt og frihet. Makt og frihet gjennom styring representerer imidlertid et betydelig dilemma. Vår strategi for lærerutdanning og forskning i læreryrket er i prinsippet vanskelig forenlig med målrasjonell tenkning. Lærerens arbeid oppfattes grunnleggende sett som en selvstendig virksomhet hvor problemløsning og kunnskapsutvikling foregår i en fortløpende prosess sammen med andre.

Arbeid og kunnskap i lys av den praktiske kunnskapstradisjonen

Molander knytter det han kaller den praktiske kunnskapstradisjonen til håndverk, musikk, og lignende. Han mener den kan karakteriseres ved at det ikke har forekommet noen skilsmisse mellom begrep og arbeid, begrepet er i og ”virkeliggjøres” i arbeidet. Kunnskapen finnes i det som gjøres, i ”hvordan”. Virksomheten føres videre og lever videre. Kunnskap ses som en prosess, snarere enn som en avbildning, den blir aldri ferdig. Det er snakk om kunnskap som en ”forkroppsliget” aktivitet i verden, som stadig søker seg videre. Denne prosessen innebærer kunnskap om verden, ”men ikke i en slik form at den kan fanges av påstander og teorier abstrahert fra den virksomhet som kunnskapen, den levende kunnskapen, eksisterer i” (Molander 1997, s. 28).

Molander er i likhet med Janik opptatt av forskning om yrkeskunnskap som er blitt gjennomført av gruppen rundt Bo Gøranzon på det svenske arbeidsforskningsinstituttet. Noe av det vesentlige ved denne forskningen er slik Molander ser det at den bidrar til de undersøktes egen refleksjon over hva deres kunnskap består i. På denne måten oppnår man kunnskap om kunnskap, uten verbale definisjoner og teorier, som man nettopp søker seg bort fra. Innfallsvinkelen er som vi var inne på i kapittel seks en form for hermeneutikk, hvor man gjennom en gjensidig refleksjonsprosess mellom forsker og yrkesutøvere vekker spørsmål og styrer oppmerksomheten mot kunnskap som bedømming og fortrolighet, knyttet til konkrete eksempler. Hensikten er å bli mer bevisst på og dels gi uttrykk for den tause kunnskapen. Yrkeskunnskap som bare delvis kan formuleres språklig kan også komme til uttrykk gjennom foto, billedkunst, drama osv. Yrkeskunnskap handler like mye om kroppslige forhold og om holdninger, for eksempel relasjoner til over- eller underordnede, som om teoretiske kunnskaper og tekniske ferdigheter. Likhet og ikke minst ulikhet mellom kompetanser kan være sentralt for å klargjøre hva yrkeskunnskapen består i.

Eksempelet er som nevnt i sentrum i Gøranzon – gruppens tilnærming til yrkeskunnskap. Molander poengterer at det er behov for å klargjøre nærmere valg av eksempler, hvordan de presenteres og i hvilken sammenheng. Forutsetter eksempelet erfaring, bl.a.? Dette er et viktig poeng også i forhold til å utvikle metodologi for å forske i læreryrket og utvikle læreres yrkeskunnskap. Ingela Josefson gir et eksempel på legers yrkeskunnskap relatert til forholdet mellom en nyutdannet og en erfaren lege (eksempelet er litt forkortet):

”Emma, en av deltakerne i studiet, forteller: Jeg traff en eldre mann i dag. Han skulle reise til Mallorca i morgen og ville undersøke en liten infeksjon. I døren på vei ut sier han: ”Jeg har kjent hjertet litt den siste tiden. Det kjennes som det sitter langt ute til venstre”. ”Jaha, sier jeg. ”Jeg skal undersøke pulsen din.” Den var 110. Skulle jeg ta EKG? Jeg visste at denne enkemannen i den seinere tid hadde fått en venninne som han pleide reise med to ganger i året. Det betydde mye for ham. Kan det virkelig være så farlig med pulsen? Nei, tenker jeg. Jeg må ta EKG. Det viser seg at han kan ha hatt et taust infarkt. Nei, tenker jeg. Han skal nå reise uansett. Da slår overjeget til. Jeg vet at jeg kommer til å våkne full av engstelse klokka halv fire i morgen tidlig. Altså sender jeg papirene til klin. fys., som svarer at det kan være et infarkt. Jeg ringer mannen hjemme og diskuterer saken med ham. Han vil så gjerne reise og sier han kan gå til undersøkelse når han kommer tilbake. Jeg overtaler ham til å komme til undersøkelse i kveld. (Josefson 1998, s. 12).

Josefson forteller at hun nevnte dette som et eksempel på dilemma i legens arbeid på en forelesning for nyutdannede leger. En ung lege sier: ”Dette er jo ikke noe dilemma. Vi har lært i utdanningen at pasienten har rett til sin egen sykdom. Her er reglene tydelige. Det er ikke min sak om han vil reise.” Josefson sier videre: ”Vårt utgangspunkt i studiet er at den

medisinske vitenskapen er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av legens yrkeskunnskap” (ibid 1998, s. 13).

Jeg skal diskutere bruken av eksempler nærmere i del tre. Foreløpig vil jeg påpeke at utgangspunktet for eksempelet er et dilemma i en konkret situasjon som yrkesutøveren nærmest føler seg tvunget til å reflektere over, både etisk og medisinsk. Refleksjonen bærer mer preg av en dagligdags språkform enn av medisinsk fagspråk, selv om den inneholder noen sentrale faguttrykk. Gjennom refleksjonen kommer ulike sider ved dilemmaet og yrkeskunnskapen til uttrykk. Interessant er også den unge legens tilflukt i en regel som grunnlag for yrkesutøvelsen. Eksempelet blir tydeligvis brukt med tanke på å skape muligheter for refleksjon og kunnskapsutvikling blant nye yrkesutøvere.

Det filosofiske grunnlaget for Gøranzon – gruppens studier av yrkeskunnskap er som nevnt Wittgensteins seinfilosofi, som blir relatert til et pragmatisk syn på kunnskap. Et hovedaspekt ved et pragmatisk kunnskapssyn er skissert av filosofen Nordenstam: ”Tilværelsen ses som aktiviteter styrt av en mengde uartikulerte forutsetninger. Handlingen føyer seg inn i eksisterende handlingstradisjoner, enten vi følger tradisjonen ”rutinemessig” eller søker å endre den kreativt. Å se verden i et pragmatisk perspektiv innebærer å se den som en mengde handlinger og handlingsmønstre som er forbundet med hverandre i et komplekst mønster, i en livsform. Ordet ”pragma” kan oversettes med ”handling”, mens ”pragmatisk” da kan bety ”refleksjon over handling og de sammenhenger de inngår i”. (Nordenstam 1983, Molander 1997 s. 41).

Filosofen Kjell Johannessen har gjort en pragmatisk tolkning av Wittgensteins seinfilosofi hvor han i følge Molander har skapt begrepet ”fortrolighetskunnskap” (Johannessen 1988, Molander 1997). Dette begrepet låses ikke, i følge Molander, av dualismene teoretisk \ praktisk, kroppslig \ intellektuelt, dualismer som forstyrrer forståelsen av yrkeskunnskap. Begrepet handler om fortrolighet med en virksomhet, med dens forutsetninger og oppgaver.

Vesentlige trekk ved Gøranzongruppens forskning om yrkeskunnskap er følgende:

- Hermeneutisk metode (gjensidig reflektert kunnskapsbygging)
- Betoning på fortrolighet
- Historisk refleksjon knyttet til handlingstradisjoner og livsformer
- Anvendelse av kunstnerisk gestaltning og overskridelse av tradisjonelle grenser mellom kunst og vitenskap
- Konkrete eksempler som basis for refleksjon

Presentasjon av resultater av en forskende, gestaltende prosess søker å føre den hermeneutiske prosessen videre i en åpen forståelse. Resultatene betraktes ikke som objektive, nøytrale og endelig gitt, men som et bidrag til å belyse for eksempel læreres yrkeskunnskap (Molander 1997).

Kunstsnekkeren Tomas Tempte er en av dem som har forsket i yrkeskunnskap med tilknytning til Gøranzongruppen (Tempte 1982). Han er opptatt av håndverkets yrkesetikk, som han mener handler om ”vilkår for arbeidets ære og utøvelse” (ibid s. 78). Yrkesetikken kan forandres av for eksempel ensidige krav om gevinst og effektivitet og manglende sosialt og politisk ansvar. Nye oppfinnelser og mekanikkens utvikling forandrer ikke i seg selv yrkesetikken, en god yrkesutøver er innstilt på å ta i bruk de hjelpemidler som fins. Spørsmål om godt og dårlig arbeid er i seg selv etiske spørsmål. Yrkesetikk er å oppfatte som en indre del av arbeidet, ikke som ytre regler. Kvalifisert arbeid omfatter indre etikk og en kjærlighet

til arbeidet og materialene som manifesterer seg i dyktig utførelse. Molander mener slike synspunkter bidrar til å synliggjøre det problematiske i å redusere "kvalifisert arbeid" til tekniske eller teoretiske spørsmål, slik som i mye av kvalifikasjonsforskningen. Den levende yrkesutøvelsen kan bare delvis uttrykkes i ord, og da ikke primært gjennom teoretiske påstander om saksforhold. Eksempelet foran fra Josefsons forskning illustrerer også noe av dette.

Josefson problematiserer forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, med utgangspunkt i utdanning av sykepleiere. Her er det blitt sagt at man i siste veiledningsperiode bør legge vekt på at sykepleierstudenten utvikler et mer abstrakt språk og kan diskutere alternativer til sin handling. Når studenten har lært seg å abstrahere kunnskapen kan hun se bort fra uvedkommende detaljer og anvende kunnskapen \ mønsterbildene i nye sammenhenger. Josefson sier: "Jeg mener motsatt. Den siste fasen i sykepleierens læring bør være en vei **bort** fra abstraksjonen, ikke **mot** den. Det er når den teoretiske kunnskapen fylles med praktisk erfaring at både påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap så smått kan bli levende" (Josefson 1991, s. 37, Molander 1997). Dreyfus og Dreyfus (1986) sier, som jeg seinere skal komme tilbake til, noe liknende. Molander refererer Josefsons nøkkel for praktisk kunnskapsutvikling som følgende: erfaring – kritisk refleksjon – eksempel, i en prosess "hvis vesentlige retning er fra abstraksjon til konkretisering" (Molander 1997, s. 47). Han mener en slik kunnskapsbygging finnes i den praktiske kunnskapstradisjonen når den fungerer som best, aldri i rendyrkede teoretiske kunnskapstradisjoner.

Disse synspunktene, som jeg oppfatter som en kjerne i denne tilnærmingen til yrkeskunnskap, er interessante, men problematiske. Man ser på sett og vis ut til å forutsette at profesjonsutdanningen begynner med at studentene lærer seg teori i betydningen generelle, abstrakte begreper og teoretiske regler. Disse begrepene og prinsippene skal så etter hvert "fylles med praktisk erfaring" i en siste fase "bort fra abstraksjonen". I vår strategi for lærerutdanning begynner vi med å legge til rette for at studentene kan gjøre praktiske erfaringer. De deltar i og opplever ulike former for praktisk lærerarbeid i form av for eksempel praksisutplassering, undervisningsøvelser, osv. Først etter at studentene har gjort konkrete erfaringer i praksis, forsøker vi sammen å sette ord på erfaringene. Deretter gjøres nye erfaringer, parallelt med videre språkliggjøring, innføring av generelle begreper og prinsipper og teori. Intensjonen er å legge til rette for en kontinuerlig "veksling" eller kanskje snarere en helhet mellom det konkrete og det abstrakte helt fra starten av utdanningen. Et hovedproblem i lærerutdanning er ut fra min erfaring nettopp at man har stor tro på muligheten for "å fylle teoretisk kunnskap med praktisk erfaring" i **ettertid**. Man har etter hvert sett betydningen av å styrke muligheten for praktisk erfaring og refleksjon over praksis, samtidig som man opererer med en form for gitte teoretiske begreper som det kan undervises i separat, og som så etter hvert kan fylles med innhold. Mye tyder imidlertid på at lærerstudentenes kunnskapsutvikling ikke foregår på denne måten. Mange av teoriene og de abstrakte begrepene det blir undervist i blir aldri konkretisert, de oppfattes som meningsløse og blir aldri ordentlig lært. Noen av teoriene har potensiell relevans i forhold til yrkesutøvelsen, andre har det bare i liten grad eller overhodet ikke. I vurderingen som ble gjort av lærerutdanningen i 2002 kom det fram at noen av de som underviste i teori, for eksempel i sosiologi, verken hadde kjennskap til eller var interessert i utøvelsen av læreryrket (NNR 2002). Man underviste i sitt vitenskapsfag, og gikk ut fra at lærerstudentene ville ha en eller annen nytte av det. Dette problemet er slett ikke enestående for lærerutdanning. Poenger er at man for det første ikke uten videre kan gå ut fra at den teoretiske kunnskapen er relevant og **kan** fylles med praktisk innhold. For det andre er det etter min oppfatning meget tvilsomt

om yrkeskunnskap kan forstås som en prosess hvor man først tilegner seg teoretisk kunnskap som så fylles med praktisk erfaring.

Det kan tenkes at jeg her drar tolkningen av Josefsons og Molanders synspunkter litt langt. Når jeg kanskje setter dette litt på spissen, er det fordi det etter hvert ser ut til å være en ganske vanlig oppfatning at teoretiske regler og begreper kan læres og fylles med praktisk innhold i en form for separate, parallelle prosesser. For øvrig er jeg enig i at den konkrete yrkeskunnskapen på sett og vis kan oppfattes som den mest avanserte. Utøvelse av avansert skjønn i læreryrket dreier seg om å kunne handle adekvat i en mengde konkrete undervisningssituasjoner, minst like mye ut fra oppmerksomhet på relevante ulikheter og nyanser som ut fra en forståelse av relevante fellestrekk. For å styrke muligheten for å utvikle slikt skjønn, trengs det praksisbasert forskning som beskriver profesjonell handling i konkrete situasjoner. Konkrete detaljer og nyanser må komme fram i kombinasjon med mer generelle tolkninger. Det er noe av dette vi har forsøkt å legge opp til i strategien for å forske i læreryrket, og det er noe av dette jeg har gitt eksempler på i kapittel tre og to, som skal utdypes i del tre.

Læreres yrkeskunnskap i lys av den praktiske kunnskapstradisjonen

Hvis man ser læreres yrkeskunnskap i lys av Molanders beskrivelse av den praktiske kunnskapstradisjonen, vil dette innebære at begreper om lærerens arbeid vil være uløselig knyttet til utøvelsen av arbeidet. Kunnskapen finnes i det læreren gjør, sammen med elever og andre deltakere i læreprosessen, i ”hvordan”. Dette er noe av grunnlaget for vår strategi for å forske i læreryrket. En hovedhensikt er å utvikle og belyse begreper om læreres yrkeskunnskap gjennom å beskrive eksempler på yrkesutøvelse, eller eksempler på ”hvordan”. Et praktisk perspektiv på lærerens yrkeskunnskap fokuserer på ”kroppslig” aktivitet i form av for eksempel blikk, å ”se” eleven eller elevgruppa, å ha følsomhet for elevenes eller andre deltakeres reaksjoner, å ha evnen til å lytte, å kunne inngå i et demokratisk samarbeid, osv. Slike forhold kan bare indirekte komme til uttrykk gjennom verbale beskrivelser av lærerens arbeid, som man har forsøkt å gi i eksemplene som er omtalt i kapittel tre.

Den praktiske yrkeskunnskapen kan i følge Molander best komme til uttrykk gjennom eksempler. Det blir viktig å klargjøre hva slags eksempler. Heller ikke Molander sier særlig mye om dette i sin analyse av Gøranzon – gruppens forskning. Det ser imidlertid ut til at eksemplene for en stor del har utspring i et dilemma eller en utfordring som gir grunnlag for refleksjon i en konkret situasjon. Beskrivelser og refleksjoner kommer dels til uttrykk gjennom et dagligdags språk, ispedd en del faguttrykk. I refleksjonen er man bl.a. opptatt av forholdet mellom generelle regler og den konkrete situasjonen. Også her er det en god del felles med eksemplene på læreres yrkeskunnskap i kapittel tre. Alle disse eksemplene tar utgangspunkt i en opplevd utfordring i læreryrket, relatert til bl.a. elevenes muligheter for medvirkning i vurderingsprosessen eller mangel på engasjement i samfunnsfagundervisningen. Lærerens yrkeskunnskap kommer til uttrykk gjennom refleksjon over den praktiske tilretteleggingen av læreprosessen, i samarbeid med elever og andre deltakere. Det blir lagt vekt på at både læreren \ lærerforskeren selv og deltakerne for øvrig kommer til orde både i selve refleksjonsprosessen og i dokumentasjonen. Dialogen representerer i seg selv en vesentlig side ved lærerens yrkeskunnskap. Også i disse eksemplene kommer lærerens yrkeskunnskap til uttrykk gjennom et ganske dagligdags språk, ispedd en del faguttrykk. Forholdet mellom generelle regler og prinsipper og utfordringer i konkrete undervisningssituasjoner blir eksplisitt diskutert i de ulike prosjektene, bl.a. når det gjelder tolkninger av læreplanen eller didaktisk teori.

Den pragmatiske kunnskapstradisjonens fokus på handlingsmønstre og livsformer som foregår i en historisk sammenheng er viktig i forhold til læreres yrkeskunnskap. I eksemplene i kapittel tre kommer den profesjonelle kunnskapen til uttrykk gjennom å beskrive et sett av handlinger og handlingsmønstre som foregår i en konkret kontekst, knyttet til livet i en elevgruppe på grunnkurs formgivning i videregående skole, lærere med ansvar for jenter i guttedominert utdanning eller kommuneansatte med ansvar for å utdanne omsorgsarbeidere. Handlingene blir beskrevet som en kronologisk prosess, hvor lærerens tidligere erfaring spiller en rolle i den profesjonelle tolkningen av det som skjer, og hvor hendelsene og tolkningene påvirker hverandre gjennom prosessen. Utfordringen er å gi en levende og gyldig beskrivelse av den aktuelle prosessen.

Også i forhold til lærerens yrkeskunnskap er det som blir kalt den fortrolige kunnskapen det sentrale, og det man i denne forskningen forsøker å uttrykke. Forsøk på å oppheve de problematiske dualismene mellom praktisk og teoretisk og mellom kroppslig og intellektuelt er sentralt i forskningsstrategien. Selve begrepet "fortrolighetskunnskap" er imidlertid slik det blir brukt relativt problematisk, etter min oppfatning. Det kan lett skapes et inntrykk av at "påstandskunnskap" og "fortrolighetskunnskap" dreier seg om relativt adskilte kunnskapsformer, slik at begrepene snarere bidrar til å styrke enn til å oppheve dualismen mellom teori og praksis. Dette skal jeg komme tilbake til i diskusjonen av Wittgenstein. En innfallsvinkel for å redusere dette skillet kan være at grunnlaget for læreres yrkeskunnskap er selve utførelsen av arbeidsoppgavene, og at all videre språkliggjøring, tolkning, abstraksjon og generalisering har dette som utgangspunkt. Begreper eller teorier som ikke har forankring i yrkesutøvelsen, er i forhold til yrkeskunnskapen uvedkommende.

Strategien for å forske i læreryrket har noen vesentlige trekk felles med Gøranzongruppen, men det er som vi ser også forskjeller. I vår strategi blir det lagt stor vekt på at yrkesutøveren, dvs. læreren, selv har hovedrollen som både forsker og yrkesutøver. Felles refleksjon og bevisstgjøring skjer i dialog med elever, kolleger og andre deltakere i lærings- og undervisningsprosessen. Dette gir et indre, fortrolig perspektiv på arbeidet som bare læreren selv kan ha. I vår strategi er det også lagt vekt på å beskrive eksempler på profesjonelle utfordringer og yrkesdilemmaer. Dette blir imidlertid samtidig relatert til en beskrivelse av yrkeshandlinger som foregår i en utviklingsprosess over tid. Denne beskrivelsen inneholder en rekke "mindre" eksempler på situasjoner, hendelser og profesjonelle valg som er bundet sammen i et overordnet hendelsesforløp eller et eksempel. Utgangspunktet er et overordnet problem, for eksempel elevmedvirkning i vurdering eller å utvikle mer opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag.

Den kunstneriske gestaltningen i Gøranzon – gruppen er interessant, og i prinsippet fullt forenlig med vår strategi. I et av forskningsarbeidene har lærerforskeren produsert en dokumentarfilm om læring på arbeidsplassen for elever som trenger spesielt tilrettelagt undervisning (Ingebrigtsen 2001). I andre forskningsprosjekter er det som en del av arbeidet blitt produsert ulike typer læremidler eller bøker som supplerende, alternative kunnskapsuttrykk (Fosbæk 1997, Melby 2002, Møller og Vagle 2002). Det konkrete arbeidet i praksis som ligger til grunn for den skriftlige dokumentasjonen er dessuten i seg selv et levende uttrykk for forskningsbasert kunnskapsutvikling, enten det dreier seg om å utvikle nye samarbeidsrelasjoner skole \ arbeidsliv, å utvikle konkrete former for elevmedvirkning i vurdering, osv. En pragmatisk tilnærming til å forske i læreres yrkeskunnskap nødvendiggjør en annen allsidighet i kunnskapsuttrykk enn man har sett i den tradisjonelle forskningen.

Det etiske aspektet ved yrkeskunnskapen er vesentlig i en pragmatisk tilnærming. Temptes poeng og at dette er dypt integrert i spørsmål om god og dårlig yrkesutøvelse er viktig også i forhold til læreryrket. Læreres yrkesetikk er forpliktet av grunnleggende samfunnsverdier om demokrati, likestilling og tilpasset opplæring. Men det er i konkrete situasjoner i det daglige arbeidet, gjennom godt og dårlig arbeid, at lærerens etiske verdier kommer til uttrykk. Det etiske aspektet i lærerens arbeid er kanskje ikke eksplisitt omtalt i eksemplene i kapittel tre, men er i høy grad til stede i alle prosjektene. Denne formen for pedagogisk aksjonsforskning er i seg selv en politisk, verdiladet prosess, knyttet til grunnleggende verdier i læreryrket. Det yrkesetiske aspektet har også sammenheng med et hermeneutisk grunnprinsipp om et åpent ”resultat” i forskningen, som Molander framhever hos Gøranzongruppen. Når man leser om forskningsprosjektene som er beskrevet i kapittel to og tre, finner man kanskje en god del man som lærer eller lærerutdanner er uenig i eller stiller spørsmål ved. Prosjektene gir ikke noe endelig og entydig svar på hvordan elevmedvirkning i vurdering eller skoleutvikling og likestilling for jenter skal gjennomføres, og eksemplene kan i seg selv reise både etiske og faglige spørsmål. Hensikten er å gi et gjennomtenkt eksempel på hvordan noen grunnleggende oppgaver kan utføres, og på konkrete utfordringer knyttet til oppgavene, ikke å komme med en ferdig ”oppskrift”.

Forutsetninger om kunnskap i de ulike tradisjonene

Forutsetninger om kunnskap i kvalifikasjonsforskningen, relatert til teori om regulering av handling

Kvalifikasjonsforskningen bygger i følge Molander på en oppfatning av at menneskelig atferd er bevisst, planlagt på forhånd og begrepsmessig gjennomtenkt. Dette er noe som skiller oss fra dyrenes instinktferd. Man kan skille mellom ”konsepsjon” og ”ekskursjon” eller mellom begripelse og utøvelse. Molander viser bl.a. til Braverman, som han mener går ut fra åpenbare dualismer (Braverman 1977, Molander 1997). Mennesket blir sammenliknet med en maskin med en styringsmekanisme. Den høyeste formen for yrkeskunnskap er en abstrakt forestilling som siden realiseres. Teorien om nivåer for regulering av handling har vært et viktig grunnlag i kvalifikasjonsforskningen (Volpert 1975, i Molander 1997). Teorien forutsetter en modell hvor det øverste nivået er intellektuelt, og hvor yrkesutøveren bygger på en selvbestemt handlingsplan for å nå et mål. Grunnmodellen går ut på at den kyndige bearbeider en motstand ved hjelp av et materielt redskap. Arbeidet gjennomføres av en mental styringsenhet og en instrumentell kropp. ”Spøkelset i maskinen” er intellektet.

Forandringsinnrettet handling forutsetter:

- Et mål for handlingen
- En vei til målet, et ”aksjonsprogram”
- Faser \ sekvenser i handlingsforløp:
 - Sette opp mål
 - Planlegge \ beslutte veien
 - Sette i verk planen \ aksjonsprogrammet
 - Vurdere om man nådde målet
 - Nye delmål, osv.
 - Kontrollere om ”hele” målet er nådd

Dette er en beskrivelse av handlingens hierarkisk – sekvensielle organisasjon. Det kan tilsynelatende likne på den sekvensielle organiseringen av pedagogisk aksjonsforskning, noe jeg skal komme tilbake til. Videre er det tre reguleringsnivåer på handling:

- **Sensomotorisk reguleringsnivå:** gjelder automatiserte handlinger, for eksempel kjøre bil og gire. Det er snakk om like situasjoner og ”automatiserte” eller like reaksjoner.
- **Perseptuelt – begrepslig nivå:** handler om varierte situasjoner og varierte handlinger eller reaksjoner, hvor det gjelder å identifisere relevante situasjonsbetingelser og tilpasse fleksible handlingsmønstre. Eksempel: en vanskelig forbikjøring eller sving
- **Intellektuelt nivå:** planer settes i verk ved hjelp av komplekst oppbygde handlingssekvenser. Betingelser, forløp og resultat av egne handlinger ”foregripes” i tankene. Eksempel: kjøre bil til ukjent adresse.

Dette kan sammenliknes med elementer i Dreyfus og Dreyfus` modell for utvikling av kompetanse som jeg skal komme inn på seinere. De ulike nivåene ”samvirker”. Det er viktig at de nederste nivåene blir automatisert, slik at det øverste nivået ”fritas” til komplekse problemer. Intellektet fungerer som mental problemløser og ”styrermann”, kroppen som instrument. Molander mener dette kan sammenliknes med Habermas` beskrivelse av teknisk erkjennelsesinteresse (ibid 1997). Teorien bygger i følge Molander på et prinsipp om at et system av regler og handlingselementer kan ”lagres”. Handling og språk blir betraktet som et system av enheter og regler som settes (mekanisk) i bevegelse. Språket blir i bunn og grunn å oppfatte som et abstrakt system.

Disse forutsetningene innebærer at arbeid kan betraktes som delt i en teoretisk planleggingsdel og en praktisk utøvingsdel, og at det kan organiseres i hierarkisk – sekvensielle, målstyrte sekvenser. Det øverste kunnskapsnivået er abstrakt og språklig. Refleksjon betyr her kun analyse av resultat.

Molander oppsummerer noen vesentlige trekk ved den vestlige, teoretiske kunnskapstradisjonen som han mener kvalifikasjonsforskningen er forankret i: (ibid 1997)

- Dualisme subjekt \ objekt, kunnskap er kunnskap om noe, atskilt fra subjektet.
- Anvendelse er noe separat, man kan **ha** kunnskap uten å kunne anvende den.
- Kunnskap ”avspeiler” virkeligheten.
- Kunnskap kan formuleres i ord og matematisk språk.
- Evighetslengsel – man lengter etter evig gyldig og universell kunnskap.

Kvalifikasjonsforskningens syn på yrkeskunnskap er basert på målrasjonell tenkning. Det er snakk om en designnrettet forskning hvor man har vært ute etter å finne operasjonelle og normative kriterier for hva som er kvalifisert og kvalifiserende arbeid, for eksempel relatert til læreryrket. Målet er anvendelse av dette, definert som noe ytre i forhold til egen forskning.

Forutsetninger om kunnskap i den praktiske kunnskapstradisjonen

Molander ser Gøranzon – gruppens forskning som et interessant forsøk på alternativ til dualismene i den vestlige kunnskapstradisjonen, mellom kropp og intellekt, mellom ”kunnen” og ”gjøren”. Han viser bl.a. til en undersøkelse av skogmestres arbeid, som tyder på at det er vanskelig å beregne hogst løsrevet fra bedømming i en konkret arbeidssituasjon. Skogmestrenes beregning var aldri bare mekanisk og rutinemessig, den var avhengig av kvalifisert bedømming i konkrete tilfeller (Gøranzon 1990, Molander 1997). Et annet eksempel er Michelangelos kuppel i St. Peterskirken, som kan betraktes som en kombinasjon av omfattende erfaring, bedømming underveis i arbeidet og arbeidsplaner. Man kan stille spørsmål ved oppdelingen av kunnskap i ”planer og beregning” og ”utførelse og bedømming”. Disse aspektene ser snarere ut til å utgjøre et ”dobbelt grep” eller en helhet. Det

som kan se ut som instinkt hos en håndverker er resultat av lang erfaring. Kunnskap og erfaring ”sitter i kroppen”, og behøver ikke hver gang å bearbeides og overveies.

Man kan også stille spørsmål ved oppfatningen av abstrakt kunnskap som et ”høyeste nivå”. Molander framhever at mye kan tyde på at det snarere kan oppfattes omvendt. Abstrakt yrkeskunnskap kan være nødvendig, men må nødvendigvis møte konkret, sanselig erfaring. Evnen til kvalifisert skjønn innebærer først og fremst evne til å se ulikheter og bedømme den enkelte situasjon på en hensiktsmessig måte. Den abstrakte kunnskapen dreier seg om likheter. Dette innebærer at en utvikling fra det abstrakte til det konkrete er vesentlig. En bevegelse fra det konkrete til det abstrakte kan oppfattes som et første stadium i kunnskapsutviklingen. Molander formulerer seg slik: ”En bevegelse mot det abstrakte (teoretisering) kan være nødvendig i kunnskapsbyggingen, men den er bare et første stadium, først i det konkrete oppstår **kunnskap** og lever videre” (ibid 1997, s. 58). Selv om jeg kanskje dels er enig i prinsippet, mener jeg formuleringen her er uklar og uheldig. Jeg kan ikke se at bevegelse mot det abstrakte er et **første** trinn, mens det konkrete forstås som det neste. For å utvikle yrkesbegreper er helheten og den kontinuerlige ”vekslingen” mellom praktisk utøvelse, språklig beskrivelse og abstraksjon vesentlig.

En pragmatisk kunnskapsforståelse innebærer en reaksjon på kunnskap som bare teoretisk, intellektuell fornuft, blottet for følelser, engasjement og instinkt. Kunnskapen sitter like mye i kroppen og yrkeskulturen som i intellektet og bøkene. Det er viktig for en yrkesutøver å lære å ”se” ulike situasjoner, å utvikle en ”følelse” for ulike reaksjoner. Dialogisk og praktisk fornuft er like vesentlig som teoretisk fornuft. Konkrete virksomheter er grunnlaget i språk og handling. Språket blir betraktet som en levende prosess, snarere enn som et objektivt gitt, abstrakt system. Man er mer opptatt av handlings – prosesser enn av handlings – systemer.

Yrkeskunnskap kan belyses med grunnlag i håndverksarbeid. Dette krever ”gestaltning, det forutsetter forestillinger om utseende, tilvirkning og funksjon, det krever beslutninger hele veien i prosessen som igjen krever mental energi, det krever handling og nye materialer for oppretting. Det bygger på tidligere generasjoners erfaring. Det er snakk om en gestaltende, sanselig intellektualitet, som inneholder følelser og kropp. En pragmatisk kunnskapstilnærming fornekter ikke planlegging og abstraksjon, men plasserer dette hele tiden innenfor rammen av en konkret, kroppslig – handlende virksomhet. Planer fins bare metaforisk ”i hodet”, sier Molander. En plan blir til i sin gjennomføring. Fins den som levende kunnskap, lever den videre.

Forutsetningene i en praktisk kunnskapstradisjon innebærer at arbeid blir betraktet som en helhetlig, praktisk – teoretisk prosess hvor planlegging, bedømming og utøvelse er nøye sammenvevd. Det øverste kunnskapsnivået er kvalifisert skjønn, som forutsetter reflektert praktisk erfaring. Refleksjon vil her si å minnes og tenke etter og samtidig se seg selv og feste seg selv i det en har gjort og gjør (ibid s. 69).

Noen vesentlige trekk i den praktiske kunnskapstradisjonen, som Molander hevder er å finne for eksempel i håndverk, jordbruk og legekunst, kan oppsummeres slik:

- Kunnskapen fins i levende deltakelse og dialog med andre, i arbeid med materiale og verktøy.
- Kunnskap er kunnskap - i - handling, levende kunnskap i verden.
- Kunnskap \ anvendelse utgjør en enhet.
- Kunnskap avbilder ikke, men leder fra spørsmål til spørsmål og fra oppgave til fullførelse.

- Kunnskap er i bunnen taus, selv om ord og matematisk språk kan være hjelpemidler
- Kunnskap har forankring i levende tradisjoner.

Forskning med et pragmatisk utgangspunkt vil ha ”praktisk intellekt” som et nøkkelbegrep og være basert på hermeneutisk metode, som dreier seg om gjensidig refleksjon med dem man forsker med. Det er ikke snakk om ”anvendelse” av resultater i tradisjonell forstand. Forskningsresultater som publiseres er del i en fortsatt refleksjonsprosess, de gir ikke ”normative kriterier”. Forskningen har form av hermeneutisk innrettede casestudier.

Læreres yrkeskunnskap i lys av forutsetninger om kunnskap i de to tradisjonene

Tradisjonelle oppfatninger av læreres yrkeskunnskap har mange trekk fra en teoretisk kunnskapstradisjon. Det var tidligere ikke uvanlig å omtale læreren som en ”åndsarbeider”, i motsetning til en ”kroppsarbeider”. Forestillingen om objektivt gitt kunnskap som skal ”formidles” til elevene har stor plass. Læreren oppgave blir mer assosiert med at elevene skal ”få” eller ”ha” kunnskap enn med kunnskap som anvendes. Læreren primære arbeidsredskap har vært betraktet som det abstrakte språket og ordet. Den kunnskapen som formidles til elevene skal være mest mulig universell, med tanke på seinere anvendelse. Læreren som kulturformidler blir i stor grad forbundet med en språklig, teoretisk kulturtradisjon.

Kvalifikasjonsforskningen som Molander beskriver, har kanskje særlig vært konsentrert om tekniske og håndverkspregede yrker. Teorien om nivåer for regulering av handling og handlingens hierarkisk – sekvensielle organisering har imidlertid visse paralleller i teorier om målstyring og kvalitetssikring som fortsatt gjør seg gjeldende i læreryrket, som jeg tidligere har vært inne på. Ut fra teori om handlingsregulering kan man imidlertid hevde at dersom læreren yrkesutøvelse skal være mest mulig kvalifiserende og kvalifisert, så forutsetter dette rikelig anledning til selvstendig planlegging av arbeidet. Målstyring og ekstern kontroll av virksomheten gjennom detaljerte læreplaner eller vurderingsordninger er mulig, men skjer på bekostning av læreren profesjonalitet. Hvis man viderefører en slik tankegang til elevenes læring, så innebærer det at målstyring eller andre former for ekstern detaljkontroll kan medføre en fare for å redusere elevenes profesjonalitet i læringsarbeidet.

Ut fra premissene i kvalifikasjonsforskningen kan man i prinsippet finne fram til objektive kriterier som beskriver sentrale læreroppgaver og lærerkvalifikasjoner. Slike beskrivelser kan så legge grunnlaget for lærerutdanningen. Noe av forskningen omkring lærerutdanning har delvis hatt et slikt utgangspunkt (Jordell 1986). Man har vært opptatt av å finne fram til kriterier for hva som karakteriserer dyktige læreres arbeid i forhold til utøvelsen av undervisningsoppgaver. Dette kunne så legges til grunn for å kvalifisere nye lærere.

En pragmatisk innfallsvinkel vil gi en helt annen oppfatning av læreres arbeid og yrkeskunnskap. Også her kan det stilles spørsmål ved oppsplitting av planer og utførelse. I læreryrket kan dette i stor grad betraktes som en helhet. Dyktige læreres arbeid foregår knapt slik at man først utarbeider en plan som deretter følges oppskriftsmessig, for til slutt å bli vurdert. Det er snarere slik at det forekommer en komplisert kombinasjon av erfaring, arbeidsplaner og bedømming underveis. Også dyktige lærere ser ut til å handle på ”instinkt”. Lang erfaring gjør at kunnskapen ”sitter i kroppen”, det kreves ikke lange overveielser i hver ny situasjon. Man kan imidlertid problematisere hva som ligger i en ”plan”. Ofte blir dette forutsatt å være nærmest tekniske prosedyrer for gjennomføring. En plan kan imidlertid også ha preg av å være et refleksjonsnotat hvor læreren tenker over sin erfaring og sine

profesjonelle intensjoner, gjerne i samarbeid med elever, kolleger og andre som skal delta i læringsarbeidet. Planene som er omtalt i kapittel to og tre er av en slik karakter. I strategien for å forske i læreryrket er hensikten med planer, observasjon og logger å bidra til å strukturere og styrke en felles refleksjonsprosess, basert på erfaringer i læringsarbeidet.

Også i læreryrket kan kvalifisert skjønn oppfattes som kunnskapens høyeste nivå. Man kan imidlertid vanskelig tenke seg en bevegelse fra det abstrakte mot det konkrete, slik både Molander og Josefson er inne på. Dette kunne i så fall legge grunnlag for at utdanningen blir tilrettelagt teoretisk, og at lærerstudentene så i ettertid kan "fylle" de teoretiske begrepene med substans, enten når de kommer ut på praksisskolen eller når de kommer ut i jobb. Det er heller ikke uten videre slik at abstraksjon fra det konkrete utgjør et slags første nivå, før en bevegelse tilbake mot det konkrete, selv om dette er et klarere utgangspunkt. I lærerutdanningen foregår det for det første ofte liten abstraksjon med utgangspunkt i konkret, praktisk erfaring, både fordi mange av de gitte teoretiske begrepene savner praktisk relevans og fordi det har vært tradisjoner for at praksis- og teoriundervisning foregår atskilt. Dette gjelder også mange andre profesjonsutdanninger. For det andre kan en stille spørsmål ved om kunnskapsutviklingen foregår i "nivåer" fra konkret til abstrakt til konkret, hvor det konkrete nivået er det høyeste. Forholdet mellom det konkrete og det abstrakte kan oppfattes som mer helhetlig og kontinuerlig gjensidig. Utøvelse av avansert praktisk skjønn i læreryrket er riktig nok karakterisert av kvalifisert bedømming i konkrete, praktiske situasjoner. Evne til å se situasjonen i et metaperspektiv, til å lære gjennom bevisst refleksjon over relevante likheter og ulikheter, representerer også et meget sentralt aspekt ved læreres yrkeskompetanse. Et komplekst, kontinuerlig og bevisst samspill mellom konkrete, abstrakte og generelle aspekter er noe av det som karakteriserer denne profesjonelle læringskompetansen. Det er en slik yrkeskompetanse vi særlig søker å legge til rette for i forskerutdanning av lærere. Lærerens utviklingskompetanse som er omtalt i rammeplanen fra 2003 må handle om dette (UFD 2003).

En pragmatisk forståelse av lærerens yrkeskunnskap betyr at engasjement, følelser og instinkt blir tillagt like stor betydning som teoretisk og intellektuell fornuft. Kunnskapen sitter like mye i kroppen, i lærerens blikk og gehør, og i yrkes- og skolekulturen, som i intellektet og bøkene. Lærerens dialogiske og praktiske fornuft er like vesentlig som teoretisk fornuft. Yrkeskunnskapen kommer til uttrykk i et levende språk og gjennom beskrivelser av levende prosesser, mer enn som teoretiske redegjørelser for abstrakte systemer. Lærerens yrkeskunnskap forutsetter oppmerksomhet om elevenes og andre deltakers opplevelser og reaksjoner, den forutsetter beslutninger i læreprosessen som krever mental energi og handling. Den bygger på erfaring hos tidligere generasjoners lærere og elever.

Definisjonene av didaktikk og pedagogisk aksjonsforskning som er referert tidligere, bygger i stor grad på et pragmatisk syn på kunnskap, læring, undervisning og arbeid (Hiim og Hippe 1989, Hiim 2003). Både lærerens didaktiske arbeid og forskning i læreryrket blir betraktet som helhetlige, praktisk – teoretiske prosesser hvor planlegging, bedømming og utøvelse er nøye sammenvevd. Kritisk refleksjon er nødvendig for å utvikle lærerkunnskap. Det kan som Molander er inne på bety å minnes og tenke etter, og samtidig se og feste seg selv i det en gjør, sammen med andre. Men det kan også handle om intensjoner og planer videre. Grunnlaget i refleksjonen er dialog om profesjonelle handlinger, hendelser, opplevelser og reaksjoner, med henblikk på utvikling og forbedring.

En karakteristikk av læreres yrkeskunnskap i lys av noen vesentlige trekk i den praktiske kunnskapstradisjonen vil være følgende:

- Læreres yrkeskunnskap finnes i levende deltakelse og dialog med andre, i samarbeidet med elever og andre deltakere om det faglige og sosiale innholdet.
- Læreres yrkeskunnskap er kunnskap – i - handling, levende kunnskap i verden.
- Profesjonell kunnskap og anvendelse utgjør en enhet.
- Læreres yrkeskunnskap avbilder ikke, men leder fra spørsmål til spørsmål og fra oppgave til fullføring.
- Læreres profesjonelle kunnskap er i bunnen taus, selv om ord og teori kan være hjelpemidler.
- Læreres yrkeskunnskap har forankring i levende tradisjoner.

Et pragmatisk syn på lærerens profesjonskunnskap må ses i nær sammenheng med oppfatninger av elevenes kunnskapsutvikling. Det vil være en motsetning mellom et pragmatisk syn på lærerkunnskap og et teoretisk syn på elevkunnskap. Dette skal jeg komme mer inn på i tilknytning til diskusjonen av Wittgenstein og Heidegger.

Å utvikle og dokumentere læreres yrkeskunnskap gjennom forskning vil med et pragmatisk utgangspunkt ha ”praktisk intellekt” som nøkkelbegrep. Det vil være basert på hermeneutisk metode og gjensidig refleksjon med dem man forsker med, dvs. elever og andre deltakere i en organisert læreprosess. Forskningen har form av hermeneutisk innrettede casestudier av lærerens arbeid. Forskningsresultater som blir publisert gir ikke ”normative kriterier” eller prosedyrer for utøvelse av lærerarbeid. Undervisnings- og læringsprosesser som blir beskrevet kan tolkes på flere måter, og resultatene er del i en fortsatt refleksjonsprosess. Resultatene kan oppfattes som eksempler på praktisk lærerarbeid, og på dilemmaer, hendelser, opplevelser, handlinger og forståelsesstrukturer relatert til det aktuelle arbeidet.

Strategien for å forske i læreryrket har et pragmatisk kunnskapsfundament. En hovedhensikt med dette forskningsarbeidet er å klargjøre og systematisere dette fundamentet.

Et dilemma i virksomhetsteori, og læreres yrkeskunnskap

Molander (1997) framhever at virksomhetsteorien utgjør en vesentlig bakgrunn for kvalifikasjonsforskningen, og nevner spesielt Leontiev og Vygotsky. Han løfter fram en kunnskapsteoretisk spenning i virksomhetsteorien som marxistisk grunnlagt psykologi, en spenning som gjelder forholdet mellom virksomhet og avbildning. Det faller utenfor rammene for dette prosjektet å gå nærmere inn på virksomhetsteori, men jeg skal forsøke å gi en kort oversikt over hva spenningen består i, siden dette representerer et viktig dilemma i forståelsen av yrkeskunnskap.

Teorien om handlingens hierarkisk – sekvensielle organisering i mål, planer, iverksettelse, vurdering og kontroll, nye planer, ny iverksettelse osv. bygger som vi har sett på tre reguleringsnivåer for handling. Disse er det sensomotoriske, det perseptuelle – begreplige og det intellektuelle. Forholdet mellom disse nivåene er imidlertid problematisk. Fra et kvalifikasjonsteoretisk perspektiv har man i følge Molander forestilt seg at nivåene og forholdet mellom dem er et resultat av en lang naturhistorisk utviklingsprosess. Men også den samfunnshistoriske utviklingen regulerer forholdet mellom nivåene. Samvirket kan brytes i stykker av arbeidsoppsplitting i samfunnet, hvor for eksempel planlegging og vurdering blir atskilt fra utøvelse. Forholdet mellom en delvis mekanisk handlingsreguleringsmodell og et historisk perspektiv er likevel ikke enkelt. Forestillingen om at utøvelse i prinsippet kan skilles fra planer og kunnskap om utøvelse bygger på en oppfatning av at planer og utøvelse avspeiler hverandre.

Virksomhetsteorien tar avstand fra en oppfatning av at kunnskap innebærer å være tilskuer. Kunnskapsutvikling skjer som en gjensidig virksomhet mellom en objektiv påvirkning og et aktivt subjekt. Forholdet $S > R$ erstattes av $S < \text{virksomhet} > R$. Samtidig betones likevel den objektive virkeligheten og dens subjektive "gjenspeiling" i menneskets bevissthet, sier Molander (ibid s. 75). Vitenskapen skal blottlegge den objektive virkeligheten. En uforløst konflikt mellom kunnskap som gjenspeiling og kunnskap som virksomhet blir tydelig når målet for kunnskapsutviklingen er den vitenskapelige virksomheten selv.

Man har forestilt seg at psykisk "gjenspeiling" utvikles gjennom relasjoner med omverden i virksomhet, at det ikke er snakk om "passiv" gjenspeiling. Samtidig er en marxistisk oppfatning at subjektets engasjement er objektivt determinert. Her blir paradokset enda tydeligere. Forholdet objektivt \ subjektivt blir en relasjon **fra** ytterverden som det primære **til** det subjektive som det sekundære. Det blir likevel til syvende og sist snakk om en sanselig avbildning som er en modell av en objektiv virkelighet, noe som nettopp er grunnlaget i en teoretisk kunnskapstradisjon.

Persepsjon blir i en slik tilnærming betraktet som kunnskapens hovedform, og vil da si den umiddelbare fornemmende gjenspeilingen av virkeligheten. Denne formen har nådd et høyt stadium av fullkommenhet gjennom menneskets utvikling. Molander viser til Leontiev, som har uttrykt seg slik: "Det virkelige og virksomme mennesket persiperer ytre objekter ved hjelp av sin hjerne og dens organer" (Leontiev 1986, s. 106). Dette er et bilde av kunnskapens utvikling som ikke rommer den reflekterende erfaringen innen en virksomhet med virksomheten som utgangspunkt, sier Molander (1997, s. 79).

For å oppsummere: På den ene siden har vi menneskelige virksomheter, praxis, som formidling mellom subjekt og objekt, en relasjon som må oppfattes historisk (ikke for eksempel psykologisk). Dette peker mot praksisfilosofi og en pragmatisk kunnskapstradisjon. På den annen side har vi kunnskap som persepsjon og avbildning, bestemt av den objektive virkeligheten. Dette peker mot en typisk teoretisk kunnskapstradisjon. Det er denne siste siden som legitimerer vitenskap til å komme nærmere "det objektive" i en viss atskilthet fra praxis. Den praktiske kunnskapstradisjonen sier på sin side i følge Molander at det er virksomheten selv, den fortsettende virksomheten, som bærer kunnskapen.

Virksomhetsteoriens kunnskapsfilosofiske grunnlag kan dermed peke mer mot forskning utenfra som objektivt beskriver lærerens virksomhet, enn mot forskning innenfra selve virksomheten, eventuelt utført av læreren selv. Målet for forskningen har sammenheng med den grunnleggende oppfatningen av lærerens arbeid. Fra et virksomhetsteoretisk perspektiv kan en tenke seg objektive kunnskaper om læreres arbeid som kan bidra til å styre lærerutdanning og yrkesutøvelse. Sett fra et pragmatisk perspektiv vil hensikten med forskningen være en systematisk refleksjons- og utviklingsprosess hos alle som deltar, med lærerens yrkeskunnskap som referansepunkt. Hensikten med dokumentasjonen vil være å bidra med eksempler på reflektert yrkesutøvelse og utvikling, som kan gi nye tolkningsmuligheter og inspirasjon i lærerutdanningen og for praktiserende lærere.

Fra virksomhetsteoriens grunnleggende utgangspunkt framstår kunnskap som sitter "i hjernen" og et intellektuelt, teoretisk – begrepslig nivå som "det høyeste". Dette er også interessant ut fra at varianter av virksomhetsteori har spilt en relativt stor rolle i lærerutdanningen de siste årene. Elevenes sosiale og faglige aktivitet eller virksomhet blir framhevet som betydningsfull for deres konstruksjon av begreper, språk og kunnskap.

Virksomhet framstår imidlertid i relativt stor grad som et middel for å utvikle høyere, språkliggjort, teoretisk kunnskap. Begrepet virksomhet blir dessuten ofte tolket litt diffust, og kan vise til relativt abstrakte, teoretiske elevaktiviteter. Fra et pragmatisk utgangspunkt kan en stille spørsmål ved hvorvidt det er fruktbart å betrakte intellektuell, teoretisk – begrepslig og formell kunnskap som en ”høyere” kunnskapsform. En vil legge like mye vekt på kroppslige, sansemessige, ferdighetsmessige, sosiale, situasjonsavhengige, konkrete og praktiske aspekter ved kunnskap. Med dette som utgangspunkt vil andre sider ved vår kulturarv kunne komme sterkere i fokus som grunnlag for skolens og lærernes virksomhet.

Dialogbasert arbeidslivsforskning og yrkeskunnskap

Den tredje innfallvinkelen til forskning på arbeid og yrkeskunnskap som Molander fokuserer på er dialogbasert arbeidslivsforskning (Molander 1997, Gustavsen 2002). Dette er en tradisjon som særlig har vært forbundet med Arbeidslivsforskningsinstituttet i Oslo, og som i utgangspunktet særlig dreide seg om demokratiutvikling og sosiale og organisatoriske endringer på arbeidsplassen (Emery og Thorsrud 1969). Den dialogbaserte arbeidslivsforskningen har forbindelseslinjer tilbake til Lewins aksjonsforskning. Aksjonsforskning i arbeidslivet har enkelte paralleller i kritisk pedagogisk aksjonsforskning som jeg skal komme mer inn på i kapittel tolv. Foreløpig er hensikten å se kort på noen kunnskapsfilosofiske premisser i denne tilnærmingen og hvordan den belyser utvikling av yrkeskunnskap.

Spørsmål om hva vi mener med ”dialog” blir viktig i forhold til denne tilnærmingen, siden dialogen her utgjør en basis i forskningen. Også i vår strategi for å forske i læreryrket spiller dialog en grunnleggende rolle. I vid betydning betyr ”dialog” meningsutveksling. Men det kan også betraktes som et ”instrument” i endringsarbeid. Dialog i en sokratisk tradisjon er i følge Molander knyttet til kunnskap om hvordan verden er og hva vi bør gjøre – den har både teoretiske og praktisk – moralske aspekter. Kunnskap som etterstrevs i dialogen er vel så mye personlig innsikt som å bygge teorier. Dialogen er ikke her bare et middel, men også uttrykk for en kunnskapsform og en livsform. Dialogen er stadig uavsluttet og lever videre som stadig fortsettende selvutvikling og kunnskapsutvikling. Dialog er også en side ved ideen om folkestyre og alles rett til å delta likeverdig i det allmenne. Den er uttrykk for en ide om en livsform og en samfunnsform som er demokrati. Dialogisk innsikt – bygging og demokrati kan som livsform betraktes som sitt eget mål.

Molander viser til Bjørn Gustavsens prosjekt ”Ledelse – Organisering – Medbestemmelse” (LOM – prosjektet) som et eksempel på dialogbasert arbeidslivsforskning (Gustavsen 1988). Hovedhensikten med prosjektet er å forene uenighet og komme fram til felles praktisk handling og utvikling på arbeidsplassen. Man ønsker å styrke kommunikasjonsfellesskaper hvor ulike personalgrupper samvirker. En av de viktigste oppgavene er å spre forandringsinitiativ gjennom kommunikasjon. LOM – programmet har noen hovedkrav til dialogen som også er av interesse i forhold til praksisbasert lærerforskning:

- Dialogen skal gi muligheter for å utvikle synspunkter og ideer.
- Alle berørte parter kan delta.
- Alle skal helst være aktive, det er et felles ansvar at alle slipper til.
- Deltakerne i dialogen er i prinsippet likestilte, og det skal tilrettelegges for det.
- Grunnlaget for deltakelse er arbeidserfaring i vid forstand, relatert til det arbeidet og den arbeidsplassen dialogen gjelder. Deltakerne skal være involvert i sider ved virksomheten.
- Erfaringen eller deler av den må være relevant, selv om dialogen kan dreie seg om spørsmål som går ut over forhold som gjelder den enkeltes arbeid.

- Alle må kunne begripe det som diskuteres.
- Alle argumenter er legitime.
- Alle argumenter må ha en "representant".
- Alle roller kan diskuteres.
- Man må tåle uenighet.
- Det bedre argument skal respekteres.
- Dialogen bør produsere overenskomster som ligger til grunn for praktiske avgjørelser.

Den dialogiske prosessen blir satt i sentrum i denne formen for arbeidslivsforskning. Den blir betraktet som kunnskapsbærende, som kunnskapens "rom". I den skapes og eksisterer den levende kunnskapen. "Virkeligheten blir bare opplyst i den utstrekning den avdekkes gjennom forandringsarbeid", sier Gustavsen (1990, s.160 – 161, i Molander 1997). Samtidig ser det i følge Molander ut til at han mener den verbale kommunikasjonen er opplysningens egentlige rom.

Et hovedgrunnlag for den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er Habermas' teori om kommunikasjon og dialog, som jeg skal komme mer inn på seinere (Gustavsen 2002). Habermas har slik Molander ser det et rendyrket teoretisk syn på kunnskap. "Hans tro på kunnskapens formulerbarhet synes ubrutt", sier Molander (1997, s. 89). Gustavsen søker på sin side å gjøre kommunikasjonsteorien mer pragmatisk. Han mener Habermas' metaprinsipper for god dialog kan anvendes praktisk – historisk slik som antydnet ovenfor, og at deltakerne da vil erfare framgang, selv om dette ikke kan undersøkes vitenskapelig i tradisjonell forstand. Dette er imidlertid dels i strid med Habermas' eget prosjekt, noe også Gustavsen selv er klar over (Gustavsen 2002). Et mulig paradoks er bl.a. at prinsippene "forfaller" til dogmer som i seg selv står i motsetning til dialogen. For Habermas er dessuten målet om rasjonell kunnskap og kommunikasjon relatert til gyldighetskrav som gjelder sannhet, sannferdighet og begripelighet (Habermas 1999). Hvordan dette forholder seg til deltakernes "erfaring av framgang" kan synes uklart.

Gustavsen hevder at språket endres i en dialog, og at språk og (annen) praksis ikke kan skilles fra hverandre. Dette betyr at språkforandringer og praksisforandringer må være koblet til hverandre. Kunnskap er uløselig knyttet til språk (Gustavsen 1992). Gustavsen knytter seg her til en konstruktivistisk posisjon, hvor kunnskap er noe som skapes gjennom språklige diskurser. Det finnes ingen direkte kognitiv adgang til virkeligheten, det finnes bare konkurrerende diskurser med ulike konstruksjoner av virkeligheten. Et hovedpoeng i arbeidslivsforskningen blir da å "koble sammen" ulike konstruksjoner, med henblikk på kunnskapsutvikling og endring.

I Gustavsens utviklingsprosjekter snakker man i følge Molander ikke om eller gir uttrykk for den handlingsbaserte, "tause" yrkeskunnskapen, men om forutsetningene for å gjøre et godt arbeid. Fokuset er ikke på yrkeskunnskapen direkte, men på dens organisatoriske betingelser. Ulike personers og gruppers yrkeskunnskap er ikke i sentrum i forsknings- og dokumentasjonsprosessen. Dialog og refleksjon har en annen betydning i Gustavson – tradisjonens arbeidslivsforskning enn i den pragmatiske forskningen om yrkeskunnskap. Betonningen av endring kan slik Molander ser det medføre at dialogen blir instrumentell, og en kommunikasjonsteoretisk ramme kan lett bli en instrumentell ramme i en designorientert forskning.

Dialogbasert arbeidslivsforskning og læreres yrkeskunnskap

Habermas` teori om kommunikativ handling er også et grunnlag i forhold til noen former for pedagogisk aksjonsforskning som bl.a. Carr og Kemmis (1986) har vært eksponenter for, som jeg skal komme mer inn på i kapittel tolv. Deres innfallsvinkel til praksisbasert lærerforskning har vesentlige trekk felles med den dialogbaserte arbeidslivsforskningen. Noe av utgangspunktet er bl.a. at dialog og demokrati som livsform må ivaretas både i elevenes utdanning og i forskning som gjelder utdanning og læreres arbeid. Praksis og teori i læreryrket kan betraktes som to sider ved en sosial, kommunikativ prosess som involverer lærere og elever. Lærerens oppgaver i denne prosessen og forskerens oppgaver i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen har en del trekk felles. Det dreier seg om å legge til rette for utvikling og læring i et sosialt fellesskap. Dette fellestrekket mener jeg det er viktig å fokusere på.

I pedagogisk aksjonsforskning er lærerens oppgave å legge til rette for både elevenes og sin egen læring. Dette er vesentlig i vår strategi. Fokuset i forskningen vil være både på lærerens yrkeskunnskap og på elevenes læreprosess og læringsresultater, som gruppe og individuelt, faglig og sosialt. Forholdet mellom hvilke aspekter som mest blir vektlagt kan variere, en variasjon som også vil komme til uttrykk i dokumentasjonen av forskningsprosessen. I den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er forskerens oppgave å legge til rette for utviklings- og endringsprosesser i arbeidslivet som også forutsetter læring. Fokuset er imidlertid først og fremst på læring i forhold til organisasjonsutvikling og endring, ikke på faglig og yrkesmessig kunnskapsutvikling, verken hos forskeren eller hos deltakerne. Dette gjenspeiler seg i hva som er i fokus for dialogen og refleksjonen, og i dokumentasjon av resultater, noe jeg skal komme tilbake til. I den grad lærerens aksjonsforskning blir influert av en tilnærming som den i arbeidslivsforskningen, kan dette medføre at organisatoriske og sosiale aspekter ved arbeidet blir prioritert, kanskje på bekostning av fag- og yrkesdidaktiske og faglige aspekter.

Når ledelsen av den pedagogiske aksjonsforskningen blir overlatt til eksterne forskere som arbeidet ut fra liknende prinsipper som i arbeidslivsforskningen, noe det er mange eksempler på, så kan dette innebære en tendens til at lærerne på sett og vis sier fra seg hovedansvaret for å legge til rette og dokumentere sin profesjonelle kunnskapsutvikling. I dokumentasjonen av denne typen prosjekter kan det bli slik at forskerens tilrettelegging av dialogprosesser relatert til lærerens kunnskapsutvikling kommer i fokus, og at dokumentasjon av lærerens yrkeskunnskap kommer i bakgrunnen. Forholdet mellom forsker – perspektivet og profesjons – perspektivet kan bli uklart, noe vi ser et eksempel på i doktoravhandlingen ”Forskermøte med en fortellende skole” (Bjørnsrud 2004). Her blir det lagt mye arbeid i å fortelle om hvordan forskeren la til rette for lærernes refleksjonsprosess, mens lærernes refleksjoner har relativt liten plass.

Molander kritiserer den dialogbaserte arbeidslivsforskningen for å være teoretisk. En slik kritikk kan også være relevant i forhold til deler av den pedagogiske aksjonsforskningen og dens oppfatning av læreres yrkeskunnskap (Carr og Kemmis 1986). Det kan bli en tendens til at verbalspråklig kunnskap dominerer, på bekostning av erfaringsbaserte, kroppslige, handlingsbaserte sider ved kunnskapen. Dette har også sammenheng med hva som er i fokus for refleksjon og dialog. Dialogen i arbeidslivsforskningen dreier seg om å skape grunnlag for å ta felles beslutninger i organisasjonen. Dette perspektivet blir også vektlagt i pedagogisk aksjonsforskning og i vår strategi. Dialogen i Gøranzon – tradisjonen handler på sin side mer om bevisstgjøring på praktisk erfaring \ yrkeserfaring, og innebærer ikke noe tilsvarende krav om beslutninger og ny handling. Jeg mener begge disse aspektene er vesentlige i lærerbasert forskning, og også det siste er sentralt i vår strategi. Den pragmatiske kunnskapstradisjonen

bidrar til å kaste lys over grunnleggende trekk ved læreprosesser som gjelder betydningen av fortrolig erfaring og konkrete handlinger. I kunnskapssamfunnet er medbestemmelse og organisasjonsutvikling på arbeidsplassen en viktig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å utvikle profesjonell kunnskap. Evne og anledning til å lære av eget arbeid gjennom systematisk refleksjon over selve arbeidsutførelsen er svært vesentlig. Dette gir også en faglig, yrkesmessig kvalifisering som er viktig for å delta som en ressurs i forhold til utvikling og endring. Lærere må som kunnskapsarbeidere gå foran i en slik prosess gjennom å kunne lære av sin egen virksomhet, og de må kunne legge til rette for at også elevene lærer å lære systematisk av sin erfaring. Hensikten i vår strategi for å forske i læreryrket er å ivareta begge disse aspektene.

Molander stiller seg kritisk til Gustavsens påstand om at virkeligheten blir opplyst gjennom endring, som er en vanlig påstand i aksjonsforskningen (Winter 1989). Bakgrunnen for kritikken synes å være at endringene i arbeidslivsforskningen framstår som relativt ensidig språklig motiverte og planlagte. Opplevde dilemmaer i yrkesutøvelsen knyttet til handling som bakgrunn for begrepsutvikling og språk trer i bakgrunnen. Også dette ser jeg som en vesentlig kritikk i forhold til å forske i læreryrket. Men her kan kanskje Gøranzons tilnærming kritiseres for å være for tilbakeskuende og lite handlingsrettet. Noe av hensikten med vår forskningstilnærming er at læreren legger til rette for å reflektere over sin løpende, nåtidige virksomhetsom en prosess, i samarbeid med elever og andre deltakere. Nåtidig, fortløpende virksomhet er på sett og vis mer konkret enn fortidige hendelser som framkalles i refleksjonen.

Dialog, felles refleksjon og endring er grunnleggende i vår strategi for å forske i læreryrket. En vesentlig hensikt med dialogen er felles bevisstgjøring om forhold som gjelder elevenes arbeid og læring, som er uløselig knyttet til lærerens arbeid og læring. En slik bevisstgjøring vil gi grunnlag for utvikling og endring både i forhold til lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid. Det er imidlertid ikke snakk om noe entydig og endelig mål for endring som er gitt på forhånd. Målet og selve utviklingsprosessen kan snarere oppfattes som to sider ved samme sak, hvor målet er en stadig mer innsiktsfull og kompetent prosess. Vi ser eksempler på dette i målene for aksjonsforskningsprosjektene som er omtalt i kapittel tre. Målet er for eksempel å utvikle elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, å legge til rette for mer opplevelsesbaserte læreprosesser i samfunnsfag, å utvikle levende nettverksam arbeid skole \ arbeidsliv, å legge til rette for å utvikle begynnende yrkeskompetanse i skolebasert utdanning av barne- og ungdomsarbeidere, å legge til rette for kollegaveiledning og skoleutvikling med tanke på å ivareta jenter i guttedominert utdanning. Slike mål forutsetter løpende dialog og felles handling i levende prosesser, de kan ikke nås en gang for alle gjennom instrumentelle handlingsprosedyrer. Utviklingsprosessen forløper som en handlings- refleksjons- og beslutningsprosess, hvor språklig formulerte beslutninger bare er et aspekt, som hviler på handlinger, hendelser og opplevelser.

Oppsummering av de tre innfallsvinklene til yrkeskunnskap, relatert til lærerkunnskap

Alle de tre innfallsvinklene som nå er diskutert, forsker på forhold som gjelder arbeid og yrkeskunnskap. De bygger på ulike kunnskapsfilosofiske forutsetninger som medfører ulike oppfatninger om hva arbeid og yrkeskunnskap er. Kvalifikasjonsforskningen bygger på en teoretisk kunnskapstradisjon, hvor forskningsobjektet er atskilt fra den som forsker. Den har et objektiviserende arbeidssett, hvor begreper, modeller og teorier er viktige instrument for å avgrense forskningsfeltet. Resultatene forutsettes å være språklig formulerbare og objektive. Yrkeskunnskap anses for å bestå av språklig formulerbare kvalifikasjoner relatert til gitte

arbeidsoppgaver. Forhold som gjelder teoretisk planlegging representerer den høyeste kunnskapen. Lærerens yrkeskunnskap vil i lys av dette bestå av oppgavebaserte kvalifikasjoner som kan og bør formuleres språklig, den består ikke av en "sum" av vitenskapsdisipliner. Teoretiske og verbalspråklige aspekter ved lærerens yrkeskunnskap vil likevel være i sentrum, dels på bekostning av utøvelsesaspektet.

Gøranzon – tradisjonen går på sin side bevisst ut over tradisjonelle grenser for vitenskapelig forskning. Den har ikke noe kategorisk skille mellom et forskningsobjekt og et forskende subjekt, og søker ikke objektiviserende begreper, teorier og modeller. En grunnleggende oppfatning er at språket skapes i dialog hvor ulike gestaltninger stilles mot hverandre, og at sannheten alltid er mangetydig. Den studerer kunnskap i en praktisk tradisjon og plasserer seg selv i en slik tradisjon. Yrkeskunnskap studeres i et reflekterende samarbeid mellom forsker og yrkesutøver, gjerne med utgangspunkt i opplevde yrkesdilemmaer. Yrkeskunnskap anses for å være bare delvis fomulerbar, og har mange uttrykksformer, knyttet til utøvelse av yrkeshandlinger. Yrkeskunnskap bygger på en helhet av levende yrkestradisjoner og kroppslig, fortrolig erfaring med konkrete arbeidsoppgaver. Vesentlige aspekter ved tradisjonen og erfaringen er og må forbli taus, men disse aspektene gir samtidig grunnlag for språklige begreper. Teoretiske begreper kan være nødvendig, men må "fylles" med praktisk erfaring. Skjønnsmessig utøvelse i konkrete arbeidssituasjoner representerer den høyeste kunnskapen. Lærerens yrkeskunnskap vil i lys av dette bestå av arbeidserfaring som kan formuleres språklig, men mer i et dagligdags språk enn i et formelt teoretisk språk. Den vil også bestå av teoretiske begreper fylt med praktisk erfaring. Forholdet mellom erfaring og teoretiske begreper framstår etter mitt syn som noe uklart.

Også den dialogbaserte arbeidslivsforskningen eller aksjonsforskningen går ut over tradisjonelle rammer for forskning. Dialogen blir oppfattet som kunnskapens rom, og forskerens oppgave er å legge til rette for dialog og medvirkning. Verbalspråklige aspekter ved kunnskapen er i fokus, ut fra en oppfatning av at kunnskap kan formuleres. Dialogen omhandler snarere betingelser for god yrkesutøvelse enn yrkesutøvelsen selv. Mål om organisatorisk endring basert på konsensus peker delvis mot et målrasjonelt syn på kunnskap, kunnskapsanvendelse og yrkeskunnskap. Å legge til rette for dialog, medvirkning og felles beslutninger om betingelser for god læring og godt arbeid framstår ut fra dette som vesentlige aspekter ved læreres yrkeskunnskap. Verbalspråklige sider ved læreres, elevs og andre deltakers kunnskap trer fram, dels på bekostning av det praktiske og kroppslige.

Alle de tre tilnærmingene kan i følge Molander bruke en form for casestudier, men det blir svært ulikt hva man legger i dette begrepet. I forbindelse med casestudier har en ofte vært opptatt av spørsmål som gjelder generaliserbarhet. Molander ser dette som et problem som "helt og holdent hører hjemme i en teoretisk kunnskapstradisjon med dens oppdeling i teori og empiri og dens "evighetslengsel" (Molander 1997 s. 100). I en i vid forstand hermeneutisk kunnskapstradisjon handler det etter hans oppfatning mer om **kommuniserbarhet**, og om å fortsette en kommunikasjon slik at den fører til bedre forståelse. Et godt stykke på vei er jeg enig i dette. I de lærerbaserte casestudiene som er gjort ut fra vår strategi er det en hovedutfordring å kommunisere erfaringsbasert kunnskap, både underveis i forskningsprosessen og i den avsluttende dokumentasjonen. Krav om generalisering kan virke forstyrrende på flere plan i denne prosessen. Generalisering kan bidra til at yrkeskunnskapen blir forflatet og banalisert, og til å styre oppmerksomheten bort fra vesentlige nyanser og detaljer. Forholdet mellom det konkrete og det generelle er imidlertid komplisert, og det spørres hva man mener med generalisering. Generelle forståelsesstrukturer er nødvendig for å skape

orden i yrkeskunnskapen, men må ses i nær sammenheng med det konkrete. Jeg skal komme mer inn på dette i diskusjonen av Wittgensteins og Heideggers syn på kunnskap.

Av de tre tradisjonene som er blitt diskutert har strategien for lærerforskning og utvikling av lærerkunnskap mest felles med Gøranzon – gruppen og den pragmatiske tilnærmingen, men den har også enkelte trekk felles med de andre tradisjonene. Den høyeste kunnskapen kan ut fra vår tilnærming være praktisk utøvelse av skjønn som innebærer en bevisst evne til å utforske og lære av egen utøvelse. Vi ser i disse tre tradisjonene at kunnskapsbegrepet har stor betydning både for hvordan man forstår undervisning og tilrettelegging av læreprosesser og hvordan man forsker på eller i slike prosesser. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på et utvidet kunnskapsbegrep med utgangspunkt i Wittgensteins filosofi.

Kapittel elleve. Læreres yrkeskunnskap og Wittgensteins filosofi om språk og erfaring

Kort introduksjon av temaer hos Wittgenstein, og min tilnærming til presentasjon og tolkning av temaene

Wittgensteins filosofi kan ha stor betydning for forståelsen av praktisk kunnskap og læreres yrkeskunnskap. Janik, Molander og Gøranzon – gruppen er opptatt av Wittgenstein som et filosofisk grunnlag for forskning om yrkeskunnskap. I noen former for pedagogisk og annen aksjonsforskning har Wittgensteins filosofi spilt en rolle, men den har etter min oppfatning et større potensial for å belyse grunnleggende begreper på dette feltet enn det som er blitt utnyttet.

Wittgensteins filosofi handler om språk og erfaring. Utgangspunktet må dels forstås som kritikk av logisk empirisme, som er relatert til maskin – metaforen for det erfarende og handlende mennesket. Wittgenstein mener analytisk filosofi og logisk empirisme innebærer en misforstått oppfatning av hva språk og filosofi er. Han anvender selv en spill - metafor om menneskelig språk, dels som et alternativ til en mekanistisk avbildingsmetafor. En grunn til å velge spillmetaforen kan være at vi har en tendens til å oppfatte språk og erfaring som styrt av regler, og at de ”på en måte” er det. Men så problematiserer Wittgenstein hva regler og anvendelse av regler betyr. Gjennom en rekke eksempler, metaforer, allegorier, analogier osv. viser han problemer og spørsmål som bl.a. handler om hva språk er, hva en regel er, hva erfaring er. Wittgenstein mener at språk, regler og erfaring bare kan undersøkes gjennom å utforske språket slik det blir brukt, gjennom å beskrive språklig og regel - følgende praksis. Man må undersøke begreper slik de brukes, fra ulike kanter og i ulike sammenhenger. Filosofien er slik Wittgenstein ser det deskriptiv. For å beskrive menneskelig erfaring og språk er man imidlertid avhengig av språk. Menneskets livsform er gitt som en språkpraktiserende livsform.

Et problem i filosofien er at språket selv dels er blitt ”fanget” i en dominerende metafor som omhandler splittelse mellom ”menneske” og ”verden” og en naturhistorisk, naturvitenskapelig og dels mekanistisk forståelse av mennesket. Dette bidrar til å gjøre beskrivelsen vanskelig, og det er også noe av bakgrunnen for at det kan være vanskelig å forstå Wittgenstein. Vi er selv fanget i tradisjonelle metaforer som kan gjøre det vanskelig å oppfatte andre innfallsvinkler.

Wittgenstein ønsker å bidra med innsikt i problemer som gjelder språklig praksis og erfaring, ikke minst i hvordan man kan nærme seg og belyse slike problemer. Han er ikke ute etter å komme fram til endelige svar og filosofiske systemer. Dette ville stå i motsetning til noe av grunntanken i hans prosjekt - at det ikke er mulig å gi noe endelig, entydig bilde eller avbildning av menneskelig erfaring og språklig praksis, basert på noen vesentlige strukturer. Wittgenstein er anti – essensialist, og for eksempel Husserls ide om fenomeners absolutte, endelige vesen vil ut fra hans oppfatning innebære en ide om språklig og begrepsmessig ”avbildning” gjennom endelig gitte essenser og essens – systemer. En slik ide ville i siste konsekvens innebære at filosofien kom ”i mål”.

Sett fra Wittgensteins utgangspunkt er det ikke mulig å redusere menneskelig språkanvendelse og erfaring til gitte systemer og vesens – begreper. Dette vil gi overforenklete og misvisende begreper om hva språk er, og det vil legge filosofien død. Spillmetaforen skaper et bilde av språk som levende aktivitet, som praksis med grunnlag i menneskelige livsformer som utvikles og endres. Både språk og filosofi er noe vi gjør, mer enn noe som ”er”. ”Språkspill” henspeiler i følge Åmås (2003) også på at barn lærer seg å mestre språk gjennom lek. Uttrykket er derfor bare delvis ment metaforisk, det skal også til dels tas bokstavelig.

Wittgensteins motvilje mot å redusere filosofien til teoretiske systemer og generaliseringer og hans utstrakte bruk av eksempler og metaforer gjør det vanskelig å presentere og diskutere hans filosofi. Risikoen er stor for å havne i det paradokset at man reduserer hans tenkning nettopp på en slik måte han var i mot. Jeg tror det er viktig å understreke at enhver tolkning i ganske stor grad vil fjerne seg fra Wittgensteins egne beskrivelser, og derfor for en stor del må stå for egen regning. Bruk av sitater fra Wittgensteins egne formuleringer og eksempler vil i noen grad kunne motvirke at man fjerner seg fra hans tenkning og reduserer den til generelle påstander, selv om det vil være en betydelig fare for at eksemplene mister noe av sin mening ved å tas ut av sin opprinnelige sammenheng. Jeg vil derfor legge vekt på utstrakt bruk av sitater i min presentasjon og tolkning. Min måte å tolke og presentere Wittgenstein på er for en stor del basert på bruk av sitater som er nøye valgt ut og stilt sammen med tanke på å belyse det erfaringsbegrepet jeg har stilt i fokus. Dette innebærer en form for ”gruppering” som Wittgenstein selv er forsiktig med og kanskje ikke ville satt pris på, fordi det kan bidra til for stor eller misforstått forenkling og utydeliggjøring av kvaliteter og sammenhenger i erfaringsbegrepene. Grupper av sitater og enkeltsitater blir forsøkt satt inn i en sammenheng og kommentert underveis i presentasjonen av hvert begrep. Jeg har imidlertid valgt å være relativt tilbakeholden med kommentarene i selve presentasjonen av begrepene, med henblikk på å la Wittgensteins stemme komme til orde gjennom sitatene. Etter å ha presentert en metafor eller et erfaringsbegrep, for eksempel ”spillmetaforen” eller ”bruk av regler og eksempler”, ser jeg på lærerkunnskap ut fra min tolkning av de perspektivene som jeg mener er kommet fram. Her har jeg stilt meg friere i forhold til Wittgensteins tekst. Jeg vil samtidig understreke at dette ikke er ment som noen omfattende tolkning av Wittgenstein. Mitt hovedanliggende er å se nærmere på hva slags betydning hans oppfatninger av språk og erfaring kan ha i forhold til læreres yrkeskunnskap.

På tross av de problemene som er knyttet til denne måten å presentere og tolke Wittgenstein på, tror jeg presentasjonen kan gi et visst innblikk i Wittgensteins tenkning som tross alt til en viss grad er gitt på dens egne premisser, og som kan gi grunnlag for å se betydningen den kan ha for læreres yrkeskunnskap. Wittgenstein understreker at han ønsker å bli lest i et langsamt tempo. Det vil det være behov for også i forhold til de sitatene som er tatt med her.

Før jeg går mer direkte inn på Wittgensteins filosofi, kan det være hensiktsmessig å presentere noen av de temaene og problemstillingene jeg har valgt ut av de han beskjeftiger seg med i ”Filosofiske undersøkelser”, som jeg i hovedsak baserer min undersøkelse på.

Wittgenstein utforsker hva vi gjør med språket, hvordan det brukes, og kaller dette undersøkelser av språkets grammatikk. Språket inneholder bilder som tilslører ulikheter og skaper forvirring, og han mener det er behov for rydding og klargjøring. For å oppnå større klarhet, er det nødvendig å se nærmere på hvordan ord brukes. Wittgenstein oppfatter ordenes bruk som å være nøye vevd inn i en livsform. Det som er gitt er livsformer, som alltid allerede er der. Å forstå et begrep er å ta del i en livsform.

Wittgenstein er opptatt av forholdet mellom hva slags erfaringsaspekter som kan formuleres, hva som kan vises gjennom handling og hva som kan vises gjennom kunstneriske uttrykk (Åmås 2003). Han er opptatt av å synliggjøre språkets og ordenes dybde, mangedimensjonalitet og grenser – det som ikke kan sies. Ord og begreper har slik Wittgenstein ser det visse ”familielikheter” som varierer i ulike brukssammenhenger, snarere enn gitte generelle egenskaper eller essenser. Hans egen bruk av eksempler, metaforer og poetiske uttrykk har sammenheng med et behov for å unngå generalisering og teoretisering, og han kaller selv i forordet ”Filosofiske undersøkelser” for et album. I eksemplene er det viktig å se på det som ikke er likt.

Wittgensteins arbeid kan ses som et kulturkritisk prosjekt, hvor han kritiserer vår kulturs endimensjonale oppfatning av språk, erfaring og filosofi. Som en del av denne kritikken undersøker han det han selv kaller ”erfaringsbegreper”, relatert til språklig praksis. Han begynner ”Filosofiske undersøkelser” med å se nærmere på metaforen om språk som påpekende innlæring og avbildning, som å feste navnelapper på ting, så å si. Med dette utgangspunktet introduserer han sin egen metafor om språkspill, som blir knyttet til bruk av regler. Han vil gjennom ulike eksempler på spill undersøke nærmere hvordan språkspill spilles. Han undersøker språk og språkets regel – messighet gjennom eksempler på anvendelse av språk. Noen av de språkspillene eller begrepene Wittgenstein belyser i første del av ”Filosofiske undersøkelser” dreier seg om følgende: ”å forstå”, ”å mene”, ”å følge en regel”, ”å fornemme”, ”å tenke”, ”å forestille seg”, ”å planlegge”, ”å forvente”. Gjennom de ulike eksemplene kommer det fram uklarheter, motsetninger og sammenhenger i begrepsbruken.

I del to blir mange av de samme erfaringsbegrepene belyst ut fra nye innfallsvinkler. Sentrale begreper her er ”fornemmelser”, ”forestillinger”, ”å se og bemerke et aspekt”, ”å mene”, ”å ha til hensikt”, ”tvil” og ”sikkerhet (sannhet)”. Alle spillene inngår i og er viktige i beslektede språkspill, og alle har sammenheng med hverandre. Wittgenstein understreker selv at han ikke er ute etter å gi noen uttømmende beskrivelse av spillene eller begrepene og deres sammenheng. Hans hensikt er snarere å kaste et visst lys over dem og over problemer som kommer til syne i begrepsbruken.

I fortsettelsen vil jeg presentere og kommentere noen av Wittgensteins eksempler og synsmåter. Hensikten er ikke å forsøke seg på en ”fullstendig” framstilling, noe som ville være like umulig som å gi en fullstendig presentasjon og tolkning av en roman eller en diktsamling. Hensikten er likevel å ta fram et relativt omfattende utvalg av eksempler slik jeg forstår dem, med tanke på å belyse viktige begreper om språk og erfaring sett i forhold til læreres yrkeskunnskap. Det å gjøre et utvalg vil nødvendigvis måtte medføre at mange nyanser og sammenhenger går tapt.

Wittgenstein sier i avslutningen av "Filosofiske undersøkelser" at "Forvirringen og goldheten i psykologien kan ikke forklares med at den er en ung vitenskap" (s. 340). Han synes å mene at kunnskapsutviklingen på psykologiens område blir hemmet av forvirring i dens grunnbegreper og dels også av en villedende mekanistisk metafor. Jeg vil hevde at beslektede problemer i dag delvis gjør seg gjeldende i forhold til læreres yrkeskunnskap. Wittgensteins innfallsvinkler til språk og erfaring kan etter min oppfatning bidra med svært vesentlige perspektiver.

Noen sentrale begreper hos Wittgenstein

Kritikk av språk som påpekende innlæring, og introduksjon av spillmetaforen

Wittgenstein begynner "Filosofiske undersøkelser" med å sitere fra Augustins "Bekjennelser": "Når de andre (de voksne) nevnte et ord og like etterpå gjorde en bevegelse i retning av et eller annet, skjønte jeg at det de sa, var navnet på den tingen de ville vise meg, og det husket jeg"... "Når jeg således hadde hørt ordene gjentatt ofte i sine forskjellige setningsforbindelser og med hvert ord på sin plass, lærte jeg litt etter litt hva de betegnet.... og kunne ved hjelp av dem få sagt det jeg ville" (s. 12). Wittgenstein kommenterer dette slik: "I dette bildet av språket finner vi opprinnelsen til den ide at hvert ord har en betydning. Betydningen er tilordnet ordet. Den er den gjenstanden ordet står for" (s. 12). Han fortsetter med å undersøke nærmere hva en slik oppfatning innebærer, og prøver gjennom ulike eksempler å vise at den er altfor enkel. Et mekanistisk, reduksjonistisk syn på språk innebærer en oppfatning av at ordenes betydning avspeiler "gjenstander" i verden. Man lærer først å assosiere ord til substantiv og verb, så følger andre typer ord etter hvert, ut fra en liknende påpekende innlæring.

Wittgenstein viser i denne sammenhengen følgende bilde: " "Ved å forbinde stangen med vektstangen, setter jeg i stand bremsen." Ja, hvis man forutsetter hele den øvrige mekanismen. Bare i kombinasjon med den øvrige mekanismen er vektstangen en bremsestang, uten sitt støttepunkt er den ikke engang en vektstang, men kan være alt og intet" (s. 15). Gjennom dette og andre bilder og eksempler får Wittgenstein fram at et ords betydning avhenger av en grunnleggende livsform og en kontekst som ordet og setningen opptrer i. I en enkel uttalelse som "Det regner" vil betydningen avhenge av konteksten. Han sier: "Den påpekende definisjonen forklarer bruken – betydningen – av ordet når det allerede er forklart hvilken rolle ordet i det hele tatt skal spille i språket" (s. 28). "Man må allerede vite (eller kunne) noe for å spørre etter benevnelsen. Men hva er det man må vite?" (s. 30). Poenget er at spørsmålet om en benevnelse hviler på en kontekst.

Wittgenstein tar avstand fra en oppfatning om at det i enhver påstand skjuler seg en antakelse om at noe er tilfelle, en slags hypotese om et saksforhold. Dette forutsetter at det fins noe "bak" påstanden, en slags "dobbelt" verden. Wittgenstein framhever dessuten at det finnes utallige former for setninger, og at språket ikke kan reduseres til å omfatte for eksempel bare påstander, spørsmål og ordre. Både ord og setninger kan ha mange betydninger og anvendelser. Mangfoldet i språkets verktøy og oppbygging tilsvarer bruken (s. 25). Istedenfor å spørre om hva noe – et begrep – for eksempel et spørsmål eller en sjakkbrikke - **er**, vil det være mer klargjørende å spørre **hvordan** det **brukes** i ulike sammenhenger. "De filosofiske problemene oppstår når språket er uvirksomt", sier Wittgenstein (s. 35).

En oppfatning av språket som en avspeiling av en gitt virkelighet kan ha sammenheng med spørsmål om virkelighetens enkle bestanddeler, som ofte har vært stilt i filosofien. "Hva er de enkle bestanddelene i en stol?" spør Wittgenstein. "Trestykkene som den er framstilt av? Eller

molekylene eller atomene?” ... Og hva betyr ”enkle”? ”Det gir slett ingen mening å snakke om ”stolens enkle bestanddeler rett og slett” ” (s. 39). Språket og begrepene må forstås i den konkrete bruken, i brukssammenhengen. Dette innebærer en form for holistisk oppfatning av språk og erfaring, dels i motsetning til et reduksjonistisk utgangspunkt. En holistisk oppfatning kommer også til uttrykk i følgende formulering: ”Vi tenker kanskje: Den som har den uanalyserte formen mangler analysen, mens den som kjenner den analyserte formen dermed har det hele. Men kan jeg ikke si at et aspekt går tapt i det siste tilfellet akkurat som i det første?” (s. 51).

Wittgensteins spillmetafor har sammenheng med en type holistisk utgangspunkt, hvor språk blir oppfattet som levende virksomhet med utgangspunkt i en livsform. Han nevner selv mange ulike eksempler på spill, og sier i den anledning følgende: ”Se likheter dukke opp og forsvinne” (s. 52). ”Vi ser et komplisert nettverk av likheter som griper inn i hverandre og krysser hverandre. Likheter i det store og i det små. Jeg kan ikke finne noen bedre betegnelse for disse likhetene enn ordet ”familielikheter”, for de forskjellige likhetene overlapper og krysser hverandre helt som mellom medlemmene i en familie: kroppsbygning, ansiktstrekk, øyefarge, ganglag, temperament osv. Og jeg vil si at ”spillene” utgjør en familie” (s.53). Språklig virksomhet kan oppfattes som et spill som blir utført som mange ulike konkrete ”småspill”. Spillene har en ”vits” eller en form for hensikt, og spilles ut fra regler som har sammenheng med hensikten. Wittgenstein understreker imidlertid at det finnes svært mange ulike typer spill, og at begrepets bruksmåte og konturer er uklare (s. 55).

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

En reduksjonistisk oppfatning av språk som avspeiling og en holistisk oppfatning av språk som levende virksomhet vil gi svært ulike innfallsvinkler i forhold til læreres yrkeskunnskap. Det gir ulike grunnlag for hvordan vi oppfatter at læring og språk kan foregå, både i elevs læring og i lærerstudentens og lærerens egen profesjonelle kunnskapsutvikling. En reduksjonistisk tilnærming eller trekk fra en slik tilnærming spiller fortsatt en stor rolle både i praktisk lærerarbeid, i lærerutdanning og i lærerrelatert forskning. Dette viser seg særlig i troen på å utvikle og overføre kunnskap gjennom generelle teoretiske begreper. Det er som om utdanningen skulle utstyre elever og studenter med en rekke kart, som man mener forholdsvis lett kan anvendes på terrenget som er avbildet. Forskerens rolle blir å utvikle slike kart, til bruk for nye og praktiserende lærere. Wittgenstein representerer en helt annen tilnærming, som vektlegger det helhetlige, det kontekstuelle og det praktiske, som kan gi et dypere perspektiv i forhold til vår strategi for lærerforskning og utvikling av læreres yrkeskunnskap.

Om regler og eksempler

Hva er så betydningen av ordene ”spill” og ”regler” – hvordan blir de brukt? Det er her som i andre begreper snakk om noen ”familielikheter” som ikke kan komme fullstendig til uttrykk gjennom språklig formulering. Man må isteden **vise** hvordan begrepene brukes gjennom **eksempler** som skal forstås i en bestemt forstand. Wittgenstein understreker: ”Men med dette mener jeg **ikke** at han nå skal se det som disse eksemplene har felles, og som jeg av en eller annen grunn ikke har kunnet uttale. Tvert imot mener jeg at han skal **anvende** disse eksemplene på en bestemt måte. Eksemplifiseringen er her **ikke** et indirekte middel til forklaring – i mangel av et bedre. For også enhver allmenn forklaring kan misforstås. Det er rett og slett **slik** vi spiller spillet (jeg mener språkspill med ordet ”spill”)” (s. 55). Istedenfor å tenke at det å ha forstått en forklaring – for eksempel av begrepet ”spill” eller ”regler” – innebærer noe i retning av å ha et paradigme eller et slags bilde i bevisstheten om det forklarte, kan man spørre: ”Hvordan har vi **lært** betydningen av ordet – for eksempel

”god”? Med hva slags eksempler, i hvilke språkspill? (Da vil du lettere se at ordet må ha en **familie** av betydninger)” (s.59).

Wittgenstein foreslår videre: ”Sammenlikn det å **vite** og det å **si**:

- hvor høyt Mont Blanc er i meter
- hvordan ordet ”spill” blir brukt
- hvordan en klarinett lyder” (s. 59).

Ordet ”vite” blir brukt på svært ulike måter i disse eksemplene.

Hvor går så grensene for det uvesentlige med hensyn til likhet? Har vi regler for alle tilfeller, for eksempel for bruken av ordet ”stol”? Wittgenstein sier at denne ideen gikk opp for ham: ”at vi nemlig i filosofien ofte **sammenlikner** bruken av ord med spill og kalkyler som blir utført etter faste regler, men ikke kan si at den som bruker språket, **må** spille et slikt spill. Men dersom man nå sier at det språklige uttrykket vårt **bare nærmer seg** den slags kalkyler, står man på randen av en misforståelse. For da kan det se ut som om vi i logikken snakker om et **idealspråk** Mens logikken jo ikke handler om språket – respektive om tanken – i samme forstand som en naturvitenskap om et naturfenomen; i høyden kan man si at vi **konstruerer** ideale språk. Men ordet ”ideal” ville her være villedende, for det lyder som om disse språkene var bedre, mer fullkomne enn omgangsspråket vårt, som om det måtte en logiker til for endelig en gang å vise menneskene hvordan en riktig setning ser ut. Men alt dette kan framstå i rette belysning når man har vunnet større forståelse over begrepene forståelse, mening og tenkning. For da vil vi også innse hva som kan forlede oss (og som har forledet meg) til å tenke at den som uttaler en setning og mener eller forstår den, dermed utfører en kalkyle etter bestemte regler” (s. 61 \ 62).

Hva betyr da ordet ”regel” eller ”den regelen han går fram etter”? (s. 62). Anvendelsen av et ord er ikke overalt begrenset av regler, sier Wittgenstein, like lite som et spill er det. Dette ville i så fall peke mot regler for anvendelse av regelen osv. i en uendelig regress, som en uendelig forklaring av begreper som inngår i forklaringen. Regelen står der som en veiviser, og veiviseren er i orden når den under normale forhold oppfyller sitt formål (s. 63, s. 66). Dette har sammenheng med hvor presis regelen er – hvor presist er presist? Det avhenger av hva som er hensiktsmessig – i forhold til sammenhengen og målet.

Wittgenstein understreker i denne forbindelse at hans undersøkelse er grammatisk snarere enn logisk, den gjelder språkets, språkspillenes og reglenes **anvendelse**, snarere enn ”bakenforliggende” logikk eller logisk struktur. Når vi spør ”hva **er** språket”, ”hva **er** setningen” eller ”hva **er** regelen”, har vi forutsatt som problem at språket er skjult for oss. Og så skal svaret gis en gang for alle, uavhengig av erfaringen. ”Tenkningen, språket, forekommer oss nå å være det enestående korrelatet til, det enestående bildet av verden”, hevder Wittgenstein. ”Begrepene setning, språk, tenkning, verden, står bak hverandre i en rekke, og hvert av dem er ekvivalent med det neste” (s. 70). Han mener det er en illusjon at det vesentlige er ”å gripe språkets uforliknelige vesen. Dvs. den orden som består mellom begrepene setning, ord, konklusjon, sannhet, erfaring, osv. Denne ordenen er en **over** – orden mellom **over** – begreper, så å si. Men hvis ordene ”språk”, ”erfaring”, ”verden” har noen anvendelse, må den jo være like ydmyk som anvendelsen av ordene ”bord”, ”lampe”, ”dør” (s. 71). ”Vi misforstår den rollen idealet spiller i vår uttrykksmåte”, sier Wittgenstein (s. 72). Når vi er blendet av idealet, ser vi ikke den virkelige anvendelsen av for eksempel ordet ”spill” eller ”regel”. Vi tror idealet ”må finnes”. Når vi spør om tegnets betydning, har vi en tendens til å prøve å finne fram til det ”egentlige” tegnets, for eksempel regelens, vesen og gitte egenskaper. I undersøkelsen av språk er det, istedenfor å forutsette og lete etter idealer,

essenser og gitte egenskaper, viktig å holde seg til det faktiske språket, mener Wittgenstein. Jo nøyere vi undersøker det, desto sterkere blir motsetningsforholdet mellom det og logisk krystallrenhet, som var et forhåndskrav (s. 73).

Man kan interessere seg for et fenomen på flere måter. Når vi for eksempel snakker om sjakkbrikker, er det i forhold til spilleregler og spill, ikke i forhold til fysiske egenskaper. ”Hva er et ord?” er da analogt med ”hva er en sjakkbrikke?” (s. 74). Ordets betydning avhenger av dets funksjon i en sammenheng. Man kan si at ordets funksjon og sammenhenger inneholder reglene for bruken av ordet. Wittgenstein mener at bruken av ordene – som han kaller grammatikken – savner oversikt (s. 78). Undersøkelsen av språket må ikke være (natur)vitenskapelig. Han sier: ”Og vi må ikke oppstille noen form for teori. Det må ikke være noe hypotetisk i undersøkelsene våre. All forklaring skal bort, og bare beskrivelsen får lov å tre i dens sted. Og det er de filosofiske problemene som gir denne beskrivelsen dens lys, dvs. dens formål” (s. 75). Om det vanskelige i dette uttrykker han bl.a.: ”Et bilde holdt oss fanget. Og vi slapp ikke ut av det, for det lå i språket vårt, og det virket som språket bare gjentok det for oss, ubønhørlig” (s. 76).

En tradisjonell oppfatning av språk er i følge Wittgenstein at ”setningens allmenne form er: Det forholder seg på den og den måten” (s. 76). Man kunne ut fra dette si ”at en setning er alt som kan være sant eller falskt.” Dette er igjen ”det samme som å si at en setning er det som vi i språket vårt anvender sannhetsfunksjonens kalkyle på” (s. 82). Ut fra dette kunne man få inntrykk av at alle setninger er påstander eller kalkyler om saksforhold. Men dette bygger på et dårlig bilde, mener Wittgenstein (s. 83). Man kan ikke redusere alle de ulike bruksmåtene av setninger over på en formel.

Vi kan ha et begrep om en setning hvis vi har et begrep om hva vi forstår med ”spill” og ”regler”. Regler for setninger er innleiret i setningenes funksjon i sammenhenger. Anvendelse av en regel, et begrep, et ord, et bilde, en setning, er et kriterium for forståelsen, sier Wittgenstein. Hvis man vil lære noen en regel, må man vise vedkommende bruken gjennom eksempler. Wittgensteins egne filosofiske undersøkelser dreier seg om å undersøke og beskrive ulike språkspill om språk og erfaring gjennom eksempler, og det er dette han kaller ”grammatikk”.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Wittgensteins perspektiver på reglens og eksemplens funksjon i språket gir interessante innfallsvinkler til lærerkunnskap og forskning i læreryrket. Vi har lett for å legge vekt på allmenne begreper og forklaringer, som vi tenker oss som en slags struktur- og bildeoverføring. Forskning relatert til læreryrket vil da dreie seg om å utvikle slike strukturer for ulike aspekter av lærerens virksomhet, noe som er en vanlig oppfatning. Wittgenstein framhever på sin side betydningen av å **vise** gjennom aktiv bruk av begreper i konkrete eksempler. Eksemplens rolle er **ikke** først å fremst å vise det generelle, men å vise mangfoldet. Han legger selv vekt på dette i sin filosofi, som han først og fremst oppfatter som beskrivende. Siden det er språkfilosofi og ikke naturvitenskap, logikk eller matematikk som er hans arbeidsfelt, kan han heller ikke redusere språket over på enkle formler, for eksempel påstandsform. Dette ville i så fall kun representere enkelte av språkets mangfoldige bruksmåter.

Lærerens arbeidsfelt er læring og språkutvikling i vid forstand. En holistisk tilnærming til språk og erfaring gir derfor viktige perspektiver, både i forhold lærerens arbeid og når det gjelder forskning i læreryrket. En slik tilnærming peker mot at det å vise, det konkrete, bruk

av ulike typer eksempler og ulike uttrykksformer blir viktig både i lærerens arbeid og i lærerforskningen. I læreryrket og i lærerforskningen vil en misforstått, forenklet oppfatning av språk og erfaring kanskje skape større problemer enn i mange andre virksomheter, siden språket i vid forstand er læringens "redskap". Problemer som en idealistisk, essensialistisk språkforståelse innebærer dreier seg særlig om ensidig og overdreven abstraksjon, generalisering og teoretisering, i undervisning så vel som i forskning. Dett vil bli nærmere belyst gjennom Wittgensteins undersøkelser av sentrale erfaringsbegreper og språkspill, som vi skal se på i fortsettelsen. Jeg har gitt en overskrift til de spillene som er mest i fokus i min presentasjon, men de ulike spillene er tett sammenvevd, og blir undersøkt i mange sammenhenger.

Å forstå, mening og regel - følgende

Hva betyr "det å forstå"? Anvendelsen er og blir et kriterium for forståelsen, sier Wittgenstein (Dvs. anvendelsen av en regel, et begrep, et bilde) (s. 90). Wittgenstein sammenlikner det å forstå med det å beherske, å mestre en teknikk, ut fra eksempler som "å kunne alfabetet", "å kunne matematiske likninger", osv. Men hva mener vi da med å beherske? Når kan vi noe? Kan vi si om en person at han kan noe når han ikke gjør det, eller mens han ikke utfører det? Hva er det da vi mener? (s. 91). Vi har en tendens til å oppfatte det å forstå som en slags sinnstilstand eller som en tilstand i vårt "mentale apparat", for eksempel i hjernen, og tenker at denne tilstanden av latens er det som ligger til grunn for **uttrykkene** for beherskelsen eller forståelsen. Dette er imidlertid et problematisk bilde, bl.a. siden forholdet mellom apparatets "tilstand" og dets "virkninger" forblir uklart. Vi forsøker å begripe den mentale prosessen som synes å skjule seg bak ulike fenomener som ledsager det å forstå. Men sier Wittgenstein, "selv om jeg hadde funnet noe som forekom i alle tilfeller av forståelse, hvorfor skulle så det være forståelsen?" (s. 93). Han sier videre: "Prøv en gang å la helt være med å tenke på forståelsen som en "mental prosess"..."(Det at en smertefølelse øker eller avtar, det å oppfatte en melodi, en setning – det er mentale prosesser)" (s. 94). I stedet foreslår han å se nærmere på under hvilke omstendigheter vi sier at vi forstår noe.

"Å forstå" kan ses i sammenheng med ordet "å lese". Wittgenstein gjør oppmerksom på at han i undersøkelsen av "å lese" "ikke regner det å forstå meningen med det leste med til "det å lese", å lese er her den aktiviteten som består i å omsette skrevet eller trykt tekst til lyd; men også det å skrive etter diktat, avskrive trykt tekst, spille etter noter og liknende" (s. 94). Wittgenstein framholder at ordet "å lese" blir anvendt ulikt, for eksempel alt ettersom vi snakker om begynneren eller den øvede leseren (s. 96). En person, for eksempel en elev, kan dessuten sitte med en bok foran seg og late som han leser, han kan si opp ordene utenat, ord kan bli lest av en lesemaskin, osv. Mellom dette kan det være glidende overganger. Når kan man si om en person at han kan lese? Wittgenstein ser på flere anvendelser og forsøk på forklaringer av ordet: "å lese så og så mange ord riktig", "å ha en bestemt opplevelse av overgangen fra tegn til talt lyd", "å avlede sin gjengivelse av forbildet, dvs. teksten" (s. 99). Hva betyr da "avlede"? Svaret løser seg opp. "Hva er det da det karakteristiske ved leseropplevelsen består i?" spør Wittgenstein. Og sier: "Her er jeg fristet til å svare: "De ordene jeg uttaler, **kommer** på en særlig måte. De kommer nemlig ikke slik de ville komme dersom jeg for eksempel fant på dem" " (s. 101). Men vi tenker ikke vanligvis at ordene kommer slik at vi føler en "innflytelse fra bokstavene" (s. 105).

Bokstavene og forholdet mellom ord og skrifttegn kan ses som konvensjoner som kunne vært annerledes. Wittgenstein minner imidlertid om at vi er omtrent like fortrolige med det visuelle ordbildet som med det auditive (s. 103). Bokstaver og lyd utgjør en enhet når vi leser som kan

sammenliknes med et kjent ansikt og navnet på personen (s. 106). Når en elev begynner å lese, er forandringen en forandring i hans **holdning**, sier han i en annen forbindelse (s. 97).

De ulike eksemplene peker mot at det blir vanskelig å tenke seg det å lese som noe mekanisk og atomisert, som en sum av ulike aspekter ved en mekanistisk prosess, eller som en ”avledningsprosess”. Slike innfallsvinkler belyser kanskje noen aspekter ved det å lese, men ikke de viktigste. Vår oppfatning av det å lese har delvis bakgrunn i et gjenspeilingsbilde: Virkeligheten gjenspeiles i ord, begreper og forestillinger, som så kan gjenspeiles i bokstaver og skrevet tekst. Teksten utgjør et forbilde som kan gjengis eller avbildes fra teksten. Wittgenstein viser at bildet skaper problemer når man går nærmere inn på betydningen av det å lese.

Han fortsetter med følgende eksempler: Å lese kan ses i sammenheng med ”det å bli ledet”. Wittgenstein spør hva opplevelsen av det å bli ledet et sted består i - for eksempel å bli ledet av stien som fører over et jorde, av en dansepartner, å bli ledet et sted med makt, å bli ledet av en strek på papiret. Man kan spørre om det å bli ledet er **en** opplevelse. Det er svært vanskelig å beskrive hva det å bli ledet innebærer – det kan virke som det dreier seg om opplevelsen av en ”eterisk, uåndgripelig **innflytelse**”, eller om opplevelsen av ”**fordi**” (s. 108). Det å gi og motta ordre henger sammen med det å lede. Hva betyr det så å utføre en ordre? Man kan påstå: ”Det riktige skrittet er det som stemmer med ordren – slik den var ment”, sier Wittgenstein (s. 114). Ut fra dette kan man tenke seg at ordren foregriper, ”slik bare det å mene noe kan foregripe virkeligheten” (s. 115).

”Vi bruker en maskin, eller bildet av en maskin, som symbol for en bestemt virkemåte”, sier Wittgenstein (s. 117). ”Vi snakker om den ideelt upåvirkelige maskinen som bare **kan** bevege seg på den og den måten”, dvs forutbestemt (s. 118). ”Muligheten er her noe som ligger virkeligheten svært nær” (s. 119). ”Vi kunne si at maskinen, eller bildet av den, er begynnelsen til en rekke bilder som vi har lært å utlede av det første” (s. 118). Wittgenstein viser stadig hvordan dette bildet skaper problemer. ”Når man ikke forstår anvendelsen av ordet, tolker man den som uttrykk for en besynderlig **prosess**”, sier han ”(slik man tenker seg tiden som et besynderlig medium, sjelen som et besynderlig vesen)” (s. 120). Når vi leter etter essensen i opplevelser av å forstå, å bli ledet eller i det å utføre en ordre, kan vi ende opp med diffuse ”bakenforliggende mentale prosesser” ”eterisk innflytelse” eller ”foregripelse av virkeligheten”.

”Hvor blir forbindelsen etablert mellom meningen i ordene ”La oss spille et parti sjakk!” og alle spillets regler? Jo, i spillets regelsett, i sjakkundervisningen, i den daglige spillerpraksis”, sier Wittgenstein (s. 121). Han belyser forbindelsen mellom handling og regel i følgende dialog: - ”Jeg er blitt trent opp til å reagere på en bestemt måte på dette tegnet (veiviseren), og slik reagerer jeg nå. – Men dermed har du bare angitt en årsaksammenheng, bare forklart hvordan det er gått til at vi nå retter oss etter veiviseren, ikke hva dette – å følge – tegnet – egentlig består i. – Nei; jeg har jo også antydnet at en person bare retter seg etter en veiviser i den utstrekning det finnes en konstant bruk, en sedvane” (s. 121). Grammatikken for ”å følge regelen” handler om følgende: ”Å følge en regel, å gi en meddelelse, å spille et parti sjakk er **sedvaner** (skikk og bruk, institusjoner). Å forstå en setning vil si å forstå et språk. Å forstå et språk vil si å beherske en teknikk” (s. 122).

Wittgenstein peker på følgende mulige paradoks: ”En regel kan ikke bestemme et handlesett, da ethvert handlesett kan bringes til å stemme med regelen”. Svar: ”Hvis ethvert handlesett kan bringes til å stemme med regelen, kan det også stride mot den. Derfor finnes det her

verken overensstemmelse eller motsetning” (s. 122). Paradokset er relatert til en misforståelse om at regelfølgning dreier seg om tolkning hvor regelen foreligger som noe ”bakenforliggende”. ”Det finnes en oppfatning av en regel som **ikke** er en tolkning, men som i de enkelte konkrete anvendelser ytrer seg i det vi kaller ”å følge regelen” og ”å handle i strid med den” (s. 123). Det er en tendens til å si at å handle etter regelen bestandig er en tolkning. ”Men bare det å erstatte et uttrykk for regelen med et annet skulle man kalle ”tolkning””, sier Wittgenstein (s. 123). Og videre: ” ”Å følge regelen” er derfor en praksis” (s.123). Man kan kanskje også her si at regelen er innleiret i praksisen, i praksis’ regel – messighet.

”Å følge en regel er analogt med det å adlyde en ordre”, sier Wittgenstein (s. 124). Reglene har grunnlag i det felles menneskelige handlesettet. Det er dette som utgjør referansesystemet, som også hjelper oss til for eksempel å tolke en fremmed kultur eller språk. Men ”den som ennå ikke besitter **begrepene**, vil jeg lære å bruke ordene gjennom **eksempler** og **øvelse**”, sier han videre (s. 126). Og fortsetter: ”En undervisning som ønsker å holde seg til de eksemplene den anfører, atskiller seg fra en som ”viser ut over” dem. Han spør: ”Rekker da ikke forståelsen ut over alle eksempler?” (s. 125). Og – ”Forklarer du ham virkelig det du selv forstår? Får du ham ikke til å **gjette** det vesentlige?” (s. 126). Han utdyper bruken av eksempler gjennom å sammenlikne det å se likheter med det å følge et spor. Begynnelsen på en tallrekke kan sammenliknes med et synlig stykke av et spor som er lagt usynlig inn i det uendelige (s. 126 – 128). Å følge regelen eller regelmessigheten kan sammenliknes med å følge sporet. Hvis jeg bedømmer at eksempelet ”inngir meg det ene og det andre ansvarsløst, så å si, ville jeg ikke si at jeg fulgte det som en regel” (s.129). Ordene ”overensstemmelse” og ”regel” er fettere, sier Wittgenstein. ”Riktig og galt er det menneskene **sier**, og det er i **språket** menneskene stemmer overens. Dette er ingen overensstemmelse i **meninger**, men i **livsform**” (s. 132 –133).

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Wittgensteins undersøkelser av ”å forstå” og ”å følge regler” gir viktige perspektiver på å legge til rette for læring og å utvikle lærerkunnskap. Han fokuserer på forståelse som anvendelse av begreper, regler eller bilder. Læring vil ut fra dette ikke dreie seg om mentale prosesser, skjulte ”disposisjoner”, tilstander i et ”mentalt apparat” og liknende. Å lese og skrive dreier seg ikke om å avlede gjengivelser fra et forbilde. Læring handler snarere om å utvikle fortrolighet med anvendelsen av begreper, med bruken av ord og setninger, om å utføre handlinger i meningsfulle kontekster. Forståelsen er i utførelsen. Både vår dagligdage forståelse og mange tradisjonelle teorier om læring har til dels som bakgrunnsbilde en modell av eleven \ studenten som en programmerbar maskin. Programmeringen eller undervisningen handler da for en stor del om at maskinen, dvs. eleven, skal kunne gjengi essenser og vesentlig kunnskap **om**. Forskning relatert til læreryrket vil ut fra dette bildet handle om å utvikle gode programmer og prinsipper for læring. Læreren vil da ikke være den som utvikler slike programmer, men den som bruker dem i sitt arbeid med elevene.

Wittgensteins undersøkelser peker eksplisitt mot betydningen av å lære gjennom eksempler og øvelse. Det er snakk om eksempler som viser, snarere enn beviser. Eksemplene vil være langt fra tilfeldig valgt. De skal vise sentrale begreper og sammenhenger mellom begreper som inngår i kulturer og livsformer. Elevene må bli fortrolig med helheten og livsformen for å lære den sammenhengen og den ”vitsen” eller hensikten begrepene inngår i. Forskning relatert til læreryrket kan med dette utgangspunktet handle om eksempler som viser hvordan man kan legge til rette for læring gjennom eksempler, øvelse og utførelse på ulike felt. Forskningen må utføres av eller eventuelt i tett samarbeid med lærere som er fortrolige med det eksemplene handler om.

Om språk og fornemmelser (følelser)

Wittgenstein undersøker videre hvordan språket forholder seg til fornemmelser og følelser. Å ha smerter er et mye brukt eksempel. Hvordan **henviser** ord til fornemmelser? spør Wittgenstein (s. 133). For eksempel: "Jeg har smerter!" Betyr det "Jeg vet at jeg har smerter?" Er det en slags påstand om et saksforhold? Andre kan tvile på min smerte, ikke jeg selv. "Jeg har smerter!" **viser** smerte, det forteller ikke **om** den, det erstatter på sett og vis gråten. "For hvordan kan jeg ville gå inn med språket mellom smerteytringen og gråten?" spør Wittgenstein (s. 134).

Språket uttrykker også fornemmelser og sinnsstemninger. "Jeg har smerter!" uttrykker en privat, "indre" fornemmelse, kunne vi si. Men setningen: "Fornemmelser er private" kan sammenliknes med denne: "Kabal spiller man alene", sier Wittgenstein (s. 135). Man kunne også si at "Det vesentlige ved den private opplevelsen er ikke at enhver har sitt eget eksemplar, men at ingen vet om den annen har **denne** eller noe annet. Det ville altså være mulig å anta – skjønt ikke verifisere – at en del av menneskeheten hadde en rød – fornemmelse, en annen del en annen (s. 143). Forestillingene om at ord, for eksempel ordet "rød", betegner egne, "indre" fornemmelser og noe "ytre" som møter oss alle, skaper problemer. Wittgenstein peker gjennom mange eksempler på hvordan tradisjonelle oppfatninger splitter opp, atomiserer og reduserer språket. Ideer om private fornemmelser, om å vite **at** man har smerter, **at** man opplever noe, osv. har utgangspunkt i ideer om en "dobbel" verden hvor et opplevende subjekt opptrer løst fra en ytre verden som et opplevd objekt. Han sier: "Se på himmelens blå og si til deg selv: "Så blå himmelen er!" Hvis du gjør det umiddelbart, uten filosofiske baktanker, faller det deg ikke inn at dette fargeinntrykket skulle tilhøre bare **deg**" (s. 143). Det uttrykker en opplevelse – i – verden, ikke en "privat opplevelse", ikke en "egenskap ved himmelen", osv.

Man kan for eksempel ikke si "Jeg vet hva smerte betyr, jeg vet bare ikke om det er det jeg har" (s. 148). "Jeg identifiserer selvsagt ikke fornemmelsen min ved hjelp av kriterier, jeg bruker det uttrykket som svarer til den", sier Wittgenstein (s. 149). "Bare om det levende mennesket og det som likner på mennesket kan man si at det har fornemmelser, at det ser, er blindt, hører, er døvt, er ved bevissthet eller bevisstløst" (s.145). "Men i eventyret kan jo selv gryten se og høre!" (Ja visst, men den kan også snakke)", sier Wittgenstein (s. 145). Å uttrykke seg språklig er en vesentlig side ved menneskets livsform.

Ordet "beskrive" kan forvirre oss i denne sammenhengen. Man uttrykker for eksempel smerte, kanskje mer enn å beskrive den. Wittgenstein sier dessuten at "Å tenke på en beskrivelse som et verbalt bilde av kjennsgjerningene har noe villedende over seg" (s. 149). Man har lett for å tenke på bilder som henger på veggene våre, som kan synes å avbilde hvordan en ting ser ut, hvordan den er konstruert, så å si uvirksomme bilder (s. 149). Og videre: "Hvis man konstruerer grammatikken for fornemmelsesuttrykket etter mønstre av "gjenstand og betegnelse", faller gjenstanden ut av betraktning som irrelevant" (s. 150). "En forestilling er ikke et bilde, men et bilde kan svare til en forestilling", sier Wittgenstein (s. 152). En forestilling om smerte er for eksempel ikke et bilde. En oppfatning av forestillinger som indre bilder og fornemmelse som en indre prosess gjør det vanskelig å se hva det vil si å fornemme, og hva fornemmelsesuttrykk betyr. Wittgenstein sier at paradokser omkring hva fornemmelser, for eksempel smerter, betyr, kun forsvinner "hvis vi bryter radikalt med den ideen at språket bestandig fungerer på en måte, at det bestandig tjener samme formål: Å overføre tanker, hva enten det er tanker om et hus, smerter, godt og ondt eller hva som helst" (s. 153).

Tradisjonelle, mekanistisk pregede oppfatninger som gjelder ”gitte forestillinger”, ” skjulte mentale prosesser”, ”avbildning av kjennsgjerninger”, ”avbildning og gjengivelse av saksforhold” ”bakenforliggende regler”, ”bakenforliggende tolkninger” osv. gjør det vanskelig å se fornemmelsene, det sanselige og helheten i erfaringen. ”Jeg kan like lite, eller like godt, anskueliggjøre synsfornemmelsen for meg selv som smertefornemmelsen”, sier Wittgenstein (s. 155). Man kan kanskje si at fornemmelsen av for eksempel smerte viser seg gjennom sitt uttrykk. Uttrykket kan være verbalt, men kan også ha andre former, for eksempel et skrik eller et ansiktsuttrykk.

Wittgensteins undersøkelser av fornemmelser og språk bidrar til å tydeliggjøre ulikheten mellom språkspill. Det blir klarere at språket fungerer på mange ulike måter og har mange formål. Dette kan ses i forhold til en logisk – positivistisk oppfatning som reduserer språk til påstander om ytre eller indre saksforhold. Undersøkelsene og eksemplene retter dessuten søkelyset mot at en oppfatning av påstander som uttalelser **om** saksforhold er noe problematisk. Sett fra et positivistisk synspunkt er saksforhold noe som finnes i en gitt, ytre verden og erfares gjennom sansene. Men selve sansefornemmelsene – for eksempel fornemmelsen av ”rødt” – har noe ”privat” ved seg, tilsvarende en fornemmelse av ”smerte”. En mekanistisk metafor medfører stadig problemer. Begrepene ”påstandskunnskap”, ”taus kunnskap” og ”fortrolighetskunnskap” har dels utspring i Wittgensteins undersøkelser av fornemmelser og språk. Jeg er usikker på om disse begrepene virker klargjørende, eller om også de kan bidra til en oppsplittet forståelse av språk og erfaring. Dette skal jeg komme tilbake til i den oppsummerende diskusjonen.

Perspektiv på lærerkunnskap

Tradisjonell undervisning har i stor grad vært forankret i reduksjonistiske oppfatninger av språk, hvor språkets funksjon først og fremst har vært oppfattet som å overføre tanker. Man har langt på vei satt likhetstegn mellom det å formidle gjennom påstander, og det å undervise. Det har vært stor tro på muligheten for å lære og tilegne seg felles kulturarv gjennom påstandspreget språklig formidling.

Wittgensteins analyser av språk og fornemmelser bidrar til å rette oppmerksomheten mot språkets ulike funksjoner, som må ses i sammenheng med det å uttrykke mangfoldet og de mange dimensjonene i menneskets erfaring og livsform. Dette mangfoldet kan ikke reduseres til en form, dvs. påstander. Ulike former for språklige uttrykk vil være egnet for ulike erfaringer og sider ved erfaringer. Språklige uttrykk kan oppfattes som direkte erfaringsuttrykk – ikke som en indirekte formidling av bakenforliggende saksforhold. Noen erfaringer eller erfaringsaspekter må dessuten delvis eller helt komme til uttrykk på andre måter enn gjennom verbalspråk. For å forstå blir det viktig å åpne seg for og lytte til det som sies – istedenfor å se etter noe som ”ligger bak”.

Dette retter søkelyset mot behovet for en mer helhetlig og mangfoldig oppfatning av språkets funksjoner som utgangspunkt for utdanning, undervisning og læring. Grunnlaget for lærings- og undervisningsarbeid må være en bevissthet om språkets ulike muligheter og begrensninger i forhold til å uttrykke og meddele ulike former for erfaring. Wittgensteins undersøkelser peker mot nødvendigheten av mangfoldighet og variasjon i kunnskapsuttrykk for å ivareta mangfoldet i kunnskap og erfaring. En reduksjonistisk oppfatning av språk vil medføre at kunnskapen blir redusert og tømt for erfaringsinnhold. Både elever og lærere trenger å erfare og lære å lytte til og anvende en mangfoldighet av språk- og kunnskapsuttrykk.

Forskning i læreryrket må ha dette som grunnlag. Forskning som handler om å tilrettelegge læring gjennom et mangfold av språk- og uttrykksformer kan ikke selv reduseres til påstander om saksforhold. Den må snarere selv gi eksempler på og selv anvende ulike kunnskapsuttrykk.

Tenkning, forestilling, plan og forventning

Wittgenstein kritiserer stadig tradisjonelle oppfatninger av "bakenforliggende" regler, strukturer, begreper og tolkninger, "avbildning" av kjennsgjæringer, "skjulte" mentale prosesser, osv, som er preget av en mekanistisk metafor om et en – til – en – forhold mellom et erfarende subjekt og en erfart ytre virkelighet. Dette medfører en forenklet tro på en slags "parallel" mellom det språklige og det mentale og mellom det mentale og virkeligheten, som samtidig innebærer en oppsplitting i flere "lag". Han stiller imidlertid følgende spørsmål til seg selv: "Er du da ikke bare en forkledd behaviorist? Er det du sier, ikke i grunnen bare at alt bortsett fra den menneskelige atferd er fiksjon?" (s. 154). Han sikter til sin egen oppfordring om å undersøke språket slik det faktisk brukes, knyttet til at alt viser seg eller er å finne i bruken. Han understreker at han ikke mener at det ikke fins for eksempel mentale prosesser. Problemet er at vi ikke har undersøkt på en tilstrekkelig måte hva dette betyr.

"For å innse betydningen av ordet "å tenke", iakttar vi oss selv når vi tenker. Det vi da kan iaktta, vil være det ordet betyr!" sier Wittgenstein. Og videre: "Men det er jo ikke slik dette begrepet blir brukt. (Det ville svare til at jeg, uten kjennskap til sjakk, ville finne ut hva ordet "å sette sjakk matt" betyr ved nøye å iaktta det siste trekket i et sjakkparti) (s 156).

Hva har vi lært å bruke ordet "å tenke" om, spør Wittgenstein (s. 159). "Når jeg tenker i språket, foresvever det meg ikke "betydninger" ved siden av det språklige uttrykket, språket selv er vehiklet for tenkningen", sier han (s. 160). Det som utgjør tenkningen er ikke en prosess som ledsager ordene. Wittgenstein problematiserer et oppsplittet bilde av tenkning og språk gjennom en rekke spørsmål og eksempler: "Si en setning og tenk den, si den med forståelse. – Og si den så ikke, gjør bare det du gjorde som **ledsagelse** til den da du sa den med forståelse" (s. 161). Eller: " "Det kan bare den si som er **overbevist** om det". Hvordan hjelper overbevisningen ham når han sier det? Er den da **til stede ved siden av** det talte uttrykket? (Eller blir den overdøvet av det, som en svak tone av en høy, slik at man så å si ikke kan høre overbevisningen lenger hvis man uttrykker den høyt? Hva om en person sa: "For å kunne synge en melodi etter hukommelsen, må man høre den i bevisstheten og så synge etter den?" " (s. 161). Har man tanken før uttrykket? "Hva besto tanken i slik den var til stede før uttrykket?" (s. 162).

Det er ikke vanligvis slik at vi først planlegger setningen og språkformen for noe vi vil si, og så sier det. "Hensikten er innleiret i situasjonen, i de menneskelige sedvaner og institusjoner. Hadde man ikke en sjakkspillteknikk, ville jeg ikke kunne ha til hensikt å spille sjakk" sier Wittgenstein. "I den utstrekning min hensikt på forhånd omfatter setningens form, er det bare mulig fordi jeg behersker det språket jeg sier den i" (s. 162). Videre sier han: "Det å tenke er ingen ulegemlig prosess som gir talen liv og mening, og som man vil kunne løse fra det å snakke, omtrent som djevelen løste Schlemils skygge fra bakken. – Men hva skal nå det bety – "ingen ulegemlig prosess"? " (s. 163). Eksemplene peker mot at tanken er i uttrykket, og at tanke og uttrykk inngår i helhetlige livssammenhenger.

Wittgenstein sier også: "Spørsmålet angående formen og muligheter for verifikasjon av en setning er bare en særlig måte å spørre: "Hvordan mener du det?" Svaret er et bidrag til setningens grammatikk" – (dvs. anvendelse og betydning) (s. 168). Setningen kan være et uttrykk for en påstand som kan verifiseres, eller den kan inngå i et annet språkspill og være

uttrykk for noe annet. Tanker og språklige uttrykk \ setninger inngår i og avhenger av kontekster.

Oppfatninger om at kunnskap er noe som oppnås og eventuelt kan verifiseres via sansene er også problematisk. Det ville for eksempel være villedende å si: "Det er øyet som gir meg kunnskap om at det står en stol der" (s. 169). Kunnskap og erfaring kan heller ikke uten videre overføres via meddelelser til andre: "Du tar det at man kan meddele en person noe, som noe altfor selvfølgelig", sier Wittgenstein. "Vi er i en slik grad vant til å meddele oss gjennom talen, i samtalen, at det forekommer oss som hele vitsen ved meddelelsen ligger i at en annen oppfatter meningen med ordene våre – noe mentalt, at han så å si opptar den i sin bevissthet. Om han så også kan bruke den til noe – det hører ikke lenger med til språkets umiddelbare formål" (s. 171). Spørsmål om overføring av kunnskap har sammenheng med oppfatningen av tenkning som avbildning i form av forestillingsbilder. En forestilling kan dreie seg om en framstilling av noe, noe man gjør, en mental handling – for eksempel multiplikasjon "i hodet", snarere enn om et gitt bilde. "Det man skal spørre om, er ikke hva forestillinger er, eller hva som skjer når man forestiller seg noe, men hvordan ordet "forestilling" blir brukt", sier Wittgenstein (s. 173). " "Vesenet" er uttrykt i grammatikken", sier han videre (s. 173). For eksempel forestillingens "vesen" finner vi ikke ved å beskrive et bilde eller en prosess, men i bruken av begrepet. Regler og "tegn" for bruken av for eksempel ordet forestilling er ikke absolutt gitt og uttømmende, de er snarere å finne i åpen, regelmessig, dagligdags bruk. Wittgenstein minner om følgende: "Vi analyserer ikke et fenomen (for eksempel tenkningen), men et begrep (for eksempel begrepet tenkning) og altså anvendelsen av et ord. Det kan således se ut som om det er nominalisme vi bedriver. Nominalistene begår den feilen at de tolker alle ord som navn, at de altså ikke **virkelig** beskriver deres anvendelse, men så å si bare skriver ut en anvisning på en slik beskrivelse" (s. 176). "**Begrepet** "smerte" " (altså ikke navnet) "har du lært sammen med språket" sier han videre.

Hva er det vi mener når vi sier at vi forestiller oss noe? Man kan for eksempel visuelt forestille seg et værelse man sitter i - dvs. et værelse vi bare "ser for oss". Hva betyr det? Det betyr ikke at vi ser en ny gjenstand, et kvasi – fysisk fenomen som vi iakttar (s. 181). Hvis jeg sier "jeg har nå den og den forestillingen", så er ordene "jeg har" bare et tegn beregnet på den jeg meddeler meg til, "min forestillingsverden blir beskrevet **fullt ut** i beskrivelsen av forestillingen, for eksempel av værelset" (s. 181). En forestilling dreier seg ikke om et fenomen som eksisterer eller bare kan eksistere i min bevissthet, eller en ide. "Å forestille seg" er ikke en mental prosess. En forestilling – å forestille seg - for eksempel et værelse – handler om noe vi gjør vel så mye som om noe vi har, og det er alltid en forestilling om noe som inngår i en erfaringsammenheng.

Wittgenstein snakker i forbindelse med tenkning og forestillinger om "et bilde som tvinger seg på oss for hvert skritt vi tar" (s. 189), og sikter her til maskinmetaforen og dens oppsplitting (eller beslektede dominerende metaforer). Vi sier for eksempel: "Han var svært forpint og kastet seg urolig hit og dit". "Det virker paradoksalt på oss at vi i en og samme beretning blander legems- og bevissthetstilstander hulter til bulter om hverandre" (s. 188). Fra et positivistisk synspunkt ville vi si at dette er paradoksalt – "fordi vi vil hevde at setningen handler om både håndgripelige og uhåndgripelige størrelser". Men, spør Wittgenstein, "har du noe å innvende hvis jeg sier: "Disse tre støttene gir bygget stabilitet?" Er tre og stabilitet håndgripelige størrelser? Se på setningen som et redskap og meningen som redskapets anvendelse" (s. 188).

Mange av de problemene som oppstår i undersøkelsene av språket har bakgrunn i maskinmetaforen, og leder ut i nye paradokser, for eksempel om ”håndgripelige” objektive sansedata som erfaringens og tenkningens ”minste enheter” eller om forestillinger som ”bilder av mentale gjenstander” eller ”en mental prosess”. Forestillinger **kan** være bilder som anvendes i tenkningen. ”Et bilde blir manet fram som ser ut som om det bestemmer meningen entydig”, sier Wittgenstein (s. 189).

”Følelsen av en uoverstigelig kløft mellom bevissthet og hjerneprosess; hvordan kan det ha seg at den ikke spiller inn i dagliglivets overveielser? Forestillingen om denne artsforskjellen er forbundet med en lett svimmelhetsfølelse – som opptrer når vi utfører logiske kunststykker” (s. 185). Vi har en tendens til å tenke oss forestillinger som noe som fins i og oppfattes i bevisstheten – atskilt både fra fysiske hjerneprosesser og ytre handlinger og hendelser. Men – ”Hva betyr for eksempel ”Jeg oppfatter at jeg er ved bevissthet?” – hvorfor ikke si ”Jeg er ved bevissthet”? ” spør Wittgenstein (s. 187).

Man kunne si: ”Mellom ordren og dens utførelse er det en kløft. Kløften må lukkes ved hjelp av forståelsen” (s. 191). Og videre: ”Først idet vi forstår, framgår det at **det** er det vi skal gjøre. **Ordren** – det er jo bare lyder, streker av blekk.” Wittgenstein sier i fortsettelsen: ”Ethvert tegn synes **dødt** når det opptrer isolert. **Hva** er det som gir tegnet liv? Det lever i bruken”. Begrepet, regelen, regel – messigheten, er i forståelsen, som først og fremst er i **bruken** og i en **brukssammenheng**. Wittgenstein kommer stadig tilbake til erfaringens helhet. Tenkningens redskaper er begreper og sammenhenger mellom begreper, med grunnlag i en livssammenheng.

”Hvordan bærer setningen seg ad med å framstille?” kunne vi spørre (s. 192). Spørsmålet kan få det til å se ut som det er noe ”bak” setningen. ”Planen er som plan noe utilfredsstilt”, kunne vi også si, på samme måte som ønsket, formodningen, forventningen, intensjonen, osv. (s.192). Planen eller forventningen er en forventning **om** noe. Men, sier Wittgenstein, ”hvis en person skulle se forventningen, forventningen som mental prosess, måtte han se **hva** som ble forventet” (s. 197). Forventning kan altså bare forstås gjennom konkrete eksempler, ikke for eksempel gjennom operasjonaliserte atferdskriterier eller generelle kriterier. ”I språket berører forventning” (plan) ”og oppfyllelse hverandre”, sier han videre.

”Vi vil si: ”når vi mener, er det ikke et dødt bilde inni oss (av hva slag det måtte være); når vi mener, er det som om vi gikk fram mot en eller annen”, sier Wittgenstein. ”Vi går fram mot det vi mener.” – ”Når man mener noe, mener man selv”; da beveger man seg selv. Man stormer selv fram, og derfor kan man ikke også iaktta framstormingen. Så visst ikke” (s. 197 \ 198). ”Å gå fram mot noen” kan som bilde også belyse det å forestille seg, det å forvente, det å planlegge.

”Til hvilket formål tenker mennesket? Til hvilken nytte?” kunne vi spørre (s. 199). ”Ofte er det først hvis vi skyver spørsmålet ”hvorfor” til side, at vi blir oppmerksom på de viktige **kjennsgjerningene**, som så i undersøkelsene våre leder til svar” sier Wittgenstein. Spørsmål om ”grunner” kan dreie seg om logiske avledningsgrunner, erfaringsgrunner, ettertidsbeskrivelser av intensjoner osv. Et mekanistisk fokus på grunner kan lede mot paradokser som: **Fører** sanseintrykket til en oppfatning og en setning, for eksempel at det står en stol der? ”**Slutter**” jeg av sanseintrykkene at det står en stol der? (s. 203). Slike reduksjonistiske forklaringer på språk og tenkning vil etter Wittgensteins oppfatning virke villedende. Han understreker nødvendigheten av å beskrive bruken av språk og begreper, og sier: ”Grammatikken nøyer seg med å beskrive bruken av tegn, den forklarer den ikke på noen

måte (s. 206). Og: ”Det er **først og fremst** det vanlige språket vårt, verbalspråket som apparat, vi kaller ”språk”, og dernest andre ting, alt etter deres analogi eller sammenliknbarhet med det” (s. 205).

Noen ordforbindelser har ikke mening – de utelukkes fra språket, språkets område inngrenses. Men det kan være mange grunner til å trekke en grense, avhengig av sammenhengen. Når en setning er meningsløs, er det en ordforbindelse som blir utelukket av språket. Det er ikke, ”kunne man nesten si, dens mening som er meningsløs”. (s. 207).

Man kunne også si: ” ”Formålet med språket er å uttrykke tanker.” – Da er vel formålet med hver setning å uttrykke en tanke. Hvilken tanke uttrykker da for eksempel setningen ”Det regner”? ” (s. 207). (Det regner).

”Hvis jeg gir noen en ordre, synes jeg det er **fullt tilstrekkelig** å gi han den som tegn”, sier Wittgenstein. ”Og jeg ville aldri si: Det er jo bare ord, og jeg må trenge bakom ordene”....Eller når noen svarer – ”Det er jo bare et svar” (s. 207).

Wittgenstein skaper stadig uro omkring en tradisjonell språkoppfatning som innebærer oppdeling mellom det erfarende subjektet og en ytre verden, ”avbildninger”, begreper som står ”bak” hverandre, osv. Oppsplittingen av erfaring og språk preger våre begreper, vårt språk og tenkning på en måte som skaper uklarhet og forvirring.

Perspektiv på lærerkunnskap

En mekanistisk metafor hvor erfaring, tenkning, forestilling, forventning, språk og uttrykk framtrer som mer eller mindre atskilte prosesser, løsrevet fra konkrete livssammenhenger, har fortsatt stor innflytelse i organisering av utdanning, i innholdet i lærerutdanning og i lærerens yrkeskunnskap. Tradisjonelle teorier i pedagogisk psykologi og didaktikk er i større eller mindre grad preget av en mekanistisk bakgrunnsmetafor, for eksempel psykologiske teorier om læring og didaktisk teori om bl.a. målstyring, som fortsatt preger dagens læreplaner. Organisering av utdanningsinnholdet i små, mer eller mindre oppsplittede moduler blir sett som et middel til effektivisering og fleksibilitet. Man legger stor vekt på kunnskapsoverføring via verbalspråklige meddelelser, som ofte er løsrevet fra praktisk, fortrolig erfaring med de begrepene det gjelder, fra brukssammenhenger, eksempler og ulike typer kontekster. Ensidige forsøk på å overføre kunnskap via meddelelser har sammenheng med en forenklet oppfatning av tenkning og erfaring. Wittgenstein poengterer at vi lærer begreper sammen med språket. En grunnleggende forutsetning i mange undervisningsopplegg og læremidler \ lærebøker kan se ut som å være at man sammen med ordene overfører gitte forestillingsbilder, som om eleven eller studenten kan se for seg de begrepene undervisningen eller boka handler om som en slags ”indre film”. Men forestillinger handler slik Wittgenstein ser det mer om noe konkret som eleven gjør, noe man må skape med erfaring.

Tradisjonell undervisning kan ut fra Wittgensteins perspektiver kritiseres for at den i for stor grad forsøker å overføre isolerte begreper, begreper som kan framstå som ”døde” fordi de er for lite knyttet til anvendelse i ulike, konkrete kontekster. Oppfatninger av forestillinger og tenkning som avbildning medfører at det blir lagt for ensidig vekt på kunnskapsoverføring **om begreper**, istedenfor levende erfaring og anvendelse av begreper i konkrete kontekster og livssammenhenger.

Wittgenstein framhever at språk dreier seg om å mene, å ha intensjoner, å gå fram mot noe selv. Også dette er det viktig å ta høyde for i tilrettelegging av læreprosesser. Å gjengi

kunnskaper kan bli for ensidig vektlagt, istedenfor å stimulere til selvstendig, engasjert læring og utvikling av begreper.

Sett fra Wittgensteins perspektiv blir det viktig å undersøke nærmere **hvordan** elevene lærer, sammen med elevene, snarere enn å utvikle forklaringer om hvorfor. Forskning i læreryrket vil handle om slike undersøkelser, om eksempler på hvordan elevenes læring kan legges til rette som kontekstpreget, språkliggjort erfaring og anvendelse av begreper i mange ulike eksempler og livssammenhenger.

Språk og kontekst

Etter hvert fokuserer Wittgenstein ytterligere på helhet og kontekst. Han sier for eksempel: ”Det å forstå en setning i språket er mye mer beslektet enn det man skulle tro, med det å forstå et tema i musikken” (s. 214). Og videre: ”Vi snakker om å forstå en setning og mener da på den ene siden at den kan erstattes av en annen som sier det samme, på den annen side at den ikke kan erstattes av noen annen. (Like lite som ett musikalsk tema av et annet)...(Det å forstå et dikt)” (s.214). I fortsettelsen: ”Jeg vil heller si at ”disse anvendelsene til sammen utgjør betydningen av ”å forstå”, mitt **begrep** om det å forstå”, dvs. heller enn å si at ”å forstå” her har to betydninger (s. 214).

Han sammenlikner omtolkningen av et ansiktsuttrykk fra for eksempel fryktsomt til modig med en akkord i musikken, som leder oss til ulike tonearter (s. 215). Og videre: ”Jeg ser et bilde som forestiller et smilende ansikt. Hva er det jeg gjør når jeg snart oppfatter smilet som vennlig, snart som ondskapsfullt? Forestiller jeg meg det ikke ofte i en vennligsinnet eller fiendtlig kontekst av tid og rom?” (s. 216).

Wittgenstein snakker også om et språk man er **fortrolig** med og om setninger som bærer hele sin betydning i seg (s. 217). Fortroligheten med språket dreier seg om fortrolighet med ordene, begrepene, konteksten og til syvende og sist livsformen.

Helheten av følelser og ordenes betydning kommer for eksempel til uttrykk i følgende: ”Når lengselen får meg til å utbryte: ”Bare han kom snart!” gir følelsene ordene ”betydning”. Men gir den de enkelte ordene deres betydninger? Her kunne man imidlertid også si: ”Følelsen gir ordene sannhet” Og da ser vi hvordan begrepene går over i hverandre her ” (s. 217).

Wittgenstein påpeker at mange ord kan ha svært mange ulike betydninger. Ordet ”ikke” anvendes som negasjon i svært mange ulike tilfeller, ordet ”en” (1) brukes om at ”staven er en meter, ”her står en soldat”, ordet ”er” brukes om ”rosen er rød”, 2×2 er (=) 4, osv. Er det ikke rart at jeg sier at for eksempel ordet ”er” her blir brukt i to betydninger, sier Wittgenstein, ”og ikke snarere at dets betydning er dets bruk?” (s. 223).

Ordnes betydning kan sammenliknes med brikkens betydning i et spill. ”La oss si: Betydningen av en brikke (eller figur) er dens rolle i spillet” (s. 223). For eksempel kongen i sjakk blir brukt til å trekke lodd om hvem som skal begynne, men den er også en hovedbrikke i spillet. ”Jeg er altså tilbøyelig til å skjelve mellom vesentlige og uvesentlige regler også i spill. Spillet har, kunne man si, ikke bare regler, men også en **vits**”(s. 223). Betydningen av et begrep er dets rolle i språkspillet, i livssammenhengen. Det er vesentlige og uvesentlige begreper og prinsipper også i livssammenhenger. Begreper og prinsipper får sin betydning fra en **vits** som inngår i livssammenhengen. ”Begreper leder oss til undersøkelser”, sier Wittgenstein. ”De er uttrykk for vår interesse og styrer vår interesse” (s. 225).

Forventning er på samme måte som å ha en oppfatning, en mening, å tro, vite, kunne noe, grammatisk sett en **tilstand**, sier Wittgenstein (s. 225). Men hvordan bruker vi ordet "tilstand"? "Skal jeg si at troen er en tone som farger tankene?" spør han. "En forventning er innleiret i situasjonen den utspringer fra", sier han videre (s. 227). "Konteksten forlener det med betydningsfullhet. Og ordet "håpe" viser til et fenomen i menneskelivet. (En smilende munn **smiler** bare i et menneskeansikt)" (s. 228).

"Det bryter snart løs!" (En eksplosjon.) – ordene **beskriver** ingen fornemmelse, selv om de og tonen deres kan være **uttrykk** for fornemmelsen. "Jeg håper han kommer!" er et uttrykk mer enn en beretning eller en beskrivelse (s. 227 \ 228).

Eksemplene peker igjen mot at ord og setninger ikke primært blir brukt som avbildninger av "ytre ting" eller "indre prosesser". Ordene inngår snarere i svært ulike typer språkhandlinger som har mening i kontekster og livssammenhenger. Fornemmelser, følelser, forestillinger, forventninger, planer, tanker, beskrivelser, uttrykk, påstander osv. griper over i hverandre i et komplekst samspill. Også Wittgensteins betraktninger og undersøkelser har mening i en kontekst, og er gitt i en variasjon av uttrykk.

Wittgenstein minner om at når vi undersøker språk og erfaring, så er introspeksjon noe annet enn erfaringen. Å reflektere over en opplevelse er noe annet enn opplevelsen. En hensikt eller en beslutning kan være nærmest en følelse (s. 229). - "Jeg vil reise i morgen!" - Hensikten, følelsen, å **mene** setningen – gir den liv. Det er noe annet å gjenta setningen og reflektere over den.

"En hovedårsak til filosofiske sykdommer – ensidig diett: Man nærer tankene sine med eksempler av bare en type", sier Wittgenstein. For eksempel: Vi tenker ofte "som om det lå et tankeskjema til grunn for tenkningen vår, som om vi oversatte fra en mer primitiv tenkemåte til vår egen", eller fra et annet språk (s. 232). Når jeg snakker om et bord – **husker** jeg at det kalles et bord, og **gjenkjenner** det? Dette vil for Wittgenstein være misvisende. Han sier: "Vi får lett et galt bilde av de prosessene man kaller "gjenkjennelse", som om gjenkjennelse alltid besto i at vi sammenlikner inntrykk med hverandre. Det virker som om jeg bærer bildet av en gjenstand i meg, og så ut fra det identifiserer gjenstanden som bildet forestiller" (s. 233). "Det er snarere snakk om et **sammenfall** mellom gjenstand og bilde. Jeg ser altså ikke to, men ett" (s. 234).

Setningens kontekst kan sammenliknes med en **atmosfære**. Å beskrive en atmosfære kan sammenliknes med å beskrive kaffens aroma. Hvorfor lar det seg ikke gjøre, spør Wittgenstein. "Mangler vi ord? Og hva mangler vi dem **til**?...Har du noensinne savnet en slik beskrivelse?" (s. 236). Dette peker mot at det verbale språket har grunnlag og grenser som det ikke er hensiktsmessig eller mulig å sette ord på.

Perspektiv på lærerkunnskap

Wittgenstein framhever språkets og erfaringens grunnlag i kontekster og livssammenhenger. Sett fra dette perspektivet blir det nødvendig å legge stor vekt på helhetlig livserfaring i relevante kontekster når elevers og studenters læring skal tilrettelegges. Man trenger å utvikle en fortrolighet med språket på de aktuelle læringsområdene som bare kan utvikles gjennom bruk av språket i et mangfold av ulike relevante kontekster. Språket er uløselig knyttet til følelser som en del av konteksten, følelser gir de språklige uttrykkene mening, de gir ordene betydning. Å lære norsk, samfunnsfag, sykepleie eller didaktikk dreier seg grunnleggende sett om å lære språk. Elevens eller studentens følelser i den konkrete konteksten gir

samfunnsfaget, sykepleien eller didaktikken mening og sannhet. Språkspill i ulike livssammenhenger har en **vits**. Muligheten for å lære er sett fra Wittgensteins perspektiv avhengig av at man ser og opplever vitsen og den helhetlige sammenhengen.

Tradisjonell utdanning og undervisning kan kritiseres for å mangle tilstrekkelig helhet og synlig forankring i konkrete livssammenhenger som engasjerer elever og studenter. Det kan bli som om elevene skal lære seg sjakkkongens betydning løsrevet fra spillet. Elevenes og studentenes læring blir for en stor del tilrettelagt som en form for ”påstandslæring” som primært dreier seg **om** saksforhold – dvs. saksforhold man har liten eller ingen fortrolig erfaring med, og som forutsettes ”overført” gjennom meddelelser. Sett fra Wittgensteins perspektiv kunne man si at læreres yrkeskunnskap tradisjonelt sett har bakgrunn i en reduksjonistisk oppfatning av språk og erfaring som fortsatt preger vår kultur. Man gjør læring og kunnskap til noe mye enklere og mer endimensjonalt enn hva det er. For ensidig diett medfører kjedsomhet og tap av mening for mange av elevene. Grunnleggende sider ved kunnskap som dreier seg om elevenes muligheter for livserfaring, og språkets følelses- og meningsaspekter, blir ikke tilstrekkelig fokusert og tatt hensyn til.

Når utdanning av lærerstudenter preges av et reduksjonistisk, endimensjonalt kunnskapssyn, så vil dette naturlig nok prege den kommende lærerens egen kunnskapsforståelse. Lærerutdanningen må selv inneholde læreprosesser med forankring i relevante, engasjerende praktiske kontekster. Forskning i læreryrket vil på sin side handle om hvordan elevenes læring kan tilrettelegges ut fra en utvidet forståelse av kunnskap, læring og språk, og om ulike eksempler på dette.

Å ville og mene

Vi har en tendens til å tenke på ”det å ville” som noe som framkalles, sier Wittgenstein (s. 237). Man forestiller seg et villende subjekt som noe uten masse (uten treghet), som en motor som ikke i seg selv har noen motstand å overvinne, og som altså bare er drivende og ikke drevet. ”Dvs. man kan si: ”Jeg vil, men kroppen min adlyder meg ikke” – men ikke ”Viljen min adlyder meg ikke””. ”Men i samme forstand som det ikke kan mislykkes meg å ville, kan jeg heller ikke forsøke å ville. Og man kunne si: ”Jeg kan bare til enhver tid **ville** for så vidt som jeg aldri kan forsøke å ville” (s. 239).

Med bakgrunn i maskin – metaforen ser vi viljen som noe som ”dytter på”, som en slags ”usynlig kraft”. Men – ”hvis jeg beveger armen min ”med vilje”, betjener jeg meg ikke av noe middel for å framkalle bevegelsen”, sier Wittgenstein. ”Heller ikke ønsket mitt er et slikt middel” (s. 237). Er så ”det å ville” en handling, snarere enn et ønske som stopper forut for handlingen? ”Hvis det å ville er en handling, da er det det i ordets vanlige forstand;” sier Wittgenstein – ”altså: å tale, skrive, gå, løfte noe, forestille seg noe. Men også: å strebe etter, forsøke, anstrenge seg for – å tale, skrive, løfte noe, forestille seg noe, osv.” (s. 238). Men – å handle - eller snarere **å gjøre** ”synes ikke i seg selv å ha noe volum av erfaring”, sier han videre. ”Det virker som et punkt uten utstrekning, som spissen av en nål. Det er denne nålespissen som synes å være den egentlige aktøren, og det som skjer i fenomenet, synes å være en **følge** av denne gjøren. ”Jeg gjør” synes å ha en bestemt mening som er løsrevet fra enhver erfaring” (s. 239).

Wittgenstein får i slike eksempler fram det problematiske i å betrakte ”det å ville” eller ”å gjøre” som en usynlig kraft eller energi, løsrevet fra det man vil og gjør. Han sier: ”Det er en ting vi ikke må glemme. Hvis ”jeg løfter armen”, løfter armen seg. Og problemet oppstår: Hva blir det igjen hvis jeg trekker den kjennsgjering at armen løfter seg, fra den

kjennsgjerningen at jeg løfter armen?” (s. 239). ”Å ville” og ”å gjøre” er i den konkrete viljeshandlingen i en kontekst, kan vi kanskje si. Et annet eksempel: ” ”Et øyeblikk ville jeg---” Dvs. jeg hadde en bestemt følelse, en indre opplevelse, og jeg husker den. – Og prøv nå å huske den **helt nøyaktig!** – Da virker det som om den ”indre opplevelsen” av å ville forsvinner igjen. I stedet husker man tanker, følelser, bevegelser, og også sammenhenger med tidligere situasjoner” (s. 245).

Å forutsi for eksempel metallreaksjoner på syre er noe helt annet enn å forutsi for eksempel elevreaksjoner på gymnastikklærerens ordre, hevder Wittgenstein (s. 241). Vi kan ofte forutsi menneskers handling ut fra deres beslutningsyrtringer (s. 242). Hvis man **aner** en forutsigelse eller en tolkning av for eksempel en konkret reaksjon eller et utsagn, så har dette sammenheng med den faktiske historien. ”Først når man kjenner historien, vet man hva bildet skal bety” (s. 249).

”Feilen vår er at vi søker etter en forklaring der vi skulle se kjennsgjeringene som ”urfenomener” ”, sier han imidlertid. ”Dvs. der vi skulle si: ”Dette språkspillet blir spilt”. Det dreier seg ikke om å forklare et språkspill ved hjelp av opplevelsene våre, men om å konstatere et språkspill” (s. 248). Istedenfor å forsøke å forklare hva for eksempel eleven vil ut fra sammenhenger mellom mekanismer eller ut fra tidligere opplevelser, vil det viktige være å lytte med innlevelse til hva hun sier og hva hun har sagt, gjennom ord og handling.

”**Med hvilket formål**” sier jeg til en eller annen at jeg engang hadde det og det ønsket” (eller intensjonen), spør Wittgenstein. Og svarer: ”Se på språkspillene som det **primære!** Og følelsene osv. som en måte å betrakte, å tolke språkspillene på!” (s. 248). Videre: ”Hvorfor vil jeg meddele ham, ikke bare det jeg gjorde, men også en intensjon? Ikke fordi intensjonen var en del av det som skjedde den gangen. Jeg åpner mitt indre for ham når jeg sier hva jeg ønsket å gjøre. – Ikke på grunnlag av noen iakttagelse av meg selv, men gjennom en reaksjon” (s. 249). Når jeg forteller hva jeg ville eller mente i en tidligere situasjon så er det altså ikke primært for å referere til noe som faktisk og objektivt skjedde, men for å gi uttrykk for min nåværende reaksjon og opplevelse. Det som sies om hva jeg ville, får mening i den nåværende konteksten.

Å mene det og det er det viktigste ved bruken av språket (s. 250). Men så er spørsmålet hva ordet ”mene” betyr. ”I bruken av et ord ville man kunne skjelle mellom en ”overflategrammatikk” og en ”dybdegrammatikk”, sier Wittgenstein. ”Det som umiddelbart fester seg i oss ved bruken av et ord, er den måten det anvendes på i **setningsbygningen**, den delen av dets bruk – kunne man si – som man kan gripe med øret. Og sammenlikn så dybdegrammatikken for ordet ”å mene” med det vi vil formode ut fra dets overflategrammatikk. Ikke rart hvis man synes det er vanskelig å finne vei” (s. 250).

Wittgensteins prosjekt handler om å undersøke hva ordene betyr. Dette må gjøres ved å undersøke hvordan de brukes. Ordenes betydning er deres bruk i ulike kontekster og brukssammenhenger. Det ville kanskje være mer dekkende å si at ordene og setningene **menes** enn at de **har mening**. Wittgenstein gir igjen eksempler på hvordan ”å mene” brukes på svært ulike måter. Å mene et ord eller en setning foregår med grunnlag i en livsform, i ulike kontekster preget av tidligere historier og opplevelser. Å mene kan dreie seg om å uttrykke sansefølelser og følelser, å uttrykke vilje og intensjoner, det kan uttrykke noe sant eller noe falskt, noe man ser for seg i hukommelsen eller noe nærværende. Det man mener kan komme til uttrykk gjennom ord og ulike former for handlinger eller gjennom ulike gester. En enkel setning som: ”Jeg mente ham!” kan ha mange ulike betydninger i ulike

sammenhenger og uttrykkes på mange forskjellige måter. Betydningen av ”å mene” kan bare forstås gjennom eksempler på ulike bruk og brukssammenhenger. Slike eksempler kan også vise ”hvordan forskjellig grammatikken er for ”å mene” og ”tenke”, sier Wittgenstein (s. 256). Man kan for eksempel mene noe i en situasjon uten så mye som å tenke på det. ”Og intet er mer galt enn å kalle det å mene en åndelig aktivitet!” sier han. ”Med mindre man da har satt seg fore å skape forvirring. (Selv om smør ville man kunne si at det utfører en aktivitet, nemlig når det stiger i pris, og hvis dette ikke skaper problemer, er det harmløst)” (s. 256). Å snakke om ”å mene” som en åndelig aktivitet innebærer en form for reduksjon og oppsplitting fra bruken av ordet.

Perspektiv på lærerkunnskap

Å oppfatte det å ville som en usynlig kraft, som en slags energi, er en svært vanlig metafor. Metaforen innebærer en splittelse mellom et villende subjekt på den ene siden og ytre handlinger og objekter på den andre. Det villende subjektet er på sett og vis ”spøkelset i maskinen”. Denne typen bilde ligger til grunn for svært mange psykologiske og pedagogiske teorier om motivasjon – om hvordan mekanismene i motivasjon av elever ”virker”, hvordan elevenes motivasjon kan forutsis, forklares og styres. Elevenes reaksjoner blir her i bunn og grunn sammenliknet med for eksempel en metallreaksjon. Motivasjonsteorier med dette fundamentet har spilt en betydelig rolle i utdanning av lærere, og preger direkte og indirekte lærerens arbeid med elevene.

Wittgensteins kritikk peker mot nødvendigheten av å se etter språklige kjennsegninger og praksis snarere enn å søke reduksjonistiske forklaringer. Det er viktig å lytte til og prøve å forstå hva eleven uttrykker – hvordan kommer elevens vilje og motivasjon til uttrykk i det hun sier og gjør. Vilje og hensikt er først og fremst reaksjoner som vi uttrykker – ikke noe vi forteller **om** som om det var objektive fakta. For å oppfatte elevens uttrykk er det nødvendig å forstå den aktuelle konteksten som læreren selv er en del av, den ”historiske” sammenhengen. Det er snakk om å oppfatte tanker, følelser og handlinger som inngår i en helhet hvor elevens vilje, intensjoner og meninger kommer til uttrykk. Dette krever en forståelse som er preget av følelsesmessig skjerpethet og innlevelse.

Meningen i elevenes uttrykk er mangfoldig, ut fra Wittgensteins perspektiv. Det dreier seg om sansefølelser, følelser, intensjoner, vilje, sant og falskt, å huske, og om ulike kontekster og livssammenhenger. Dette peker mot at det er nødvendig å ivareta mangfoldet i elevenes erfaringsmuligheter og meningsinnhold. Å redusere det å mene til en åndelig aktivitet vil etter Wittgensteins oppfatning være svært villedende. Det er kanskje nettopp reduksjonistiske oppfatninger som skaper problemer i forhold til læreres yrkeskunnskap. Grunnlaget i læreres yrkeskunnskap må være mangfoldet i språk og erfaring. Forskning i læreryrket vil da dreie seg om å gi eksempler på dette mangfoldet i ulike utdannings- undervisnings- og læringssammenhenger.

Del to av ”Filosofiske undersøkelser”

I del to av ”Filosofiske undersøkelser” tar Wittgenstein opp igjen mange av erfaringsbegrepene i nye perspektiver. Han undersøker helheten og mangfoldigheten i språket i eksempler på bruk av bl.a. begrepene ”å fornemme”, ”å forestille seg”, ”å se og bemerke et aspekt”, ”å mene” og ”å ha til hensikt”. Han går også inn på det erfaringsfilosofiske spørsmålet om å tvile. Han relaterer selv i noen grad disse undersøkelsene eksplisitt til kritikk av psykologiens begrepsgrunnlag. Jeg skal se nærmere på disse undersøkelsene, og på hva slags perspektiver de kan gi på læreres yrkeskunnskap.

Helheten i menneskelige språkuttrykk, relatert til fornemmelser, følelser og forestillinger

Å anvende et språk er en komplisert livsform, sier Wittgenstein (s. 259). Anvendelsen av ordene er uløselig forbundet med menneskets erfaring og livsform. For eksempel det å håpe at noen skal komme i overmorgen er bare mulig for den som behersker anvendelsen av et språk (s. 259). Ulike erfaringer, for eksempel fornemmelser og følelser, er nøye forbundet med ulike språkspill. Vi kan for eksempel si: "Et øyeblikk følte han en dyp smerte", mens det lyder rart å si: "Et øyeblikk følte han en dyp sorg" (s. 259). Ordene kan ikke skilles fra de erfaringene de uttrykker i vanlig bruk. For eksempel en kroppslig bevegelse eller gest er ikke nødvendigvis et mer autentisk erfaringsuttrykk enn ordene. "Ordene: "jeg gruer meg til det" er jo selv en slik gestus, og når jeg uttaler dem, hører og føler jeg dem, og de er en del av de øvrige fornemmelsene. Hvorfor skal da den ordløse gesten begrunne den talte?", sier Wittgenstein.

Wittgenstein sammenlikner vår opplevelse av en betydning og opplevelsen av et forestillingsbilde. "Hva er innholdet i en forestillingsopplevelse?" spør han (s. 261). Svaret kunne være et bilde eller en beskrivelse. "Og hva er innholdet i en betydningsopplevelse?" (s. 261). Dette er det vanskelig å svare på. Og videre: - "Kan man fastholde sin forståelse av en betydning slik man kan fastholde et forestillingsbilde?" (s. 262). Det er ikke slik at vi "framkaller betydningen" når vi snakker. Hvis jeg for eksempel sier: "Nå ser jeg ham levende for meg" - "Hva er det som gjør min forestilling om ham til en forestilling om **ham**?" spør Wittgenstein (s. 263). Og svarer: "Ikke bildets likhet." Videre: "Hva er det som gjør ytringen til en ytring om **ham**? Ikke noe som ligger i den eller ledsager den" (står "bak" den). "Hvis du vil vite hvem han mente, så spør ham!" (s. 263). Ordens mening er i bruken, i konteksten, ikke i noe "ytre" eller "indre" som ligger "bak" dem eller i noe som ligger i dem som en essens eller ide.

Forestillinger om en oppsplittet, "dobbel" verden står i forbindelse med bildet av mennesket som en automat. "Tenk deg at jeg sier om en venn: "Han er ikke en automat", sier Wittgenstein. "Hva er det som meddeles her, og hvem ville det være en meddelelse for? For et **menneske** som treffer den annen under vanlige omstendigheter?" (s. 264). Og videre: "Min innstilling til ham er en innstilling til sjelen. Jeg er ikke av den **mening** at han har en sjel". "Jeg tror han lider" – sier vi om et **menneske**. (s. 264).

"Religionen lærer at sjelen kan bestå når legemet er gått i oppløsning", sier Wittgenstein videre. Hvorfor skulle et bilde, et maleri, "bare være den ufullkomne gjengivelsen av den uttalte tanken? Hvorfor skulle det ikke gjøre **samme** nytten som den talte læren? Og det er nytten det kommer an på" (s. 264).

"Hvis bildet av tanken i hodet kan trenge seg inn på oss, hvorfor da ikke desto sterkere bildet av tankene i sjelen?" Man får inntrykk av at Wittgenstein ønsker å dekonstruere maskinbildet av mennesket, som bl.a. har vært dominerende i atferdspsykologien, men også i svært mange andre psykologiske og pedagogiske teorier, om enn mer indirekte. Det ser ut til at han ønsker å erstatte det med langt mer tvetydige, mangfoldige og komplekse metaforer og billedlige uttrykk hvor det **menneskelige** og vår innstilling til hverandre som mennesker trer fram. Dette har sammenheng med et helhetlig erfaringsbegrep, hvor tenkning og forståelse krever menneskelig innlevelse.

"Så psykologi handler om atferd, ikke om sinnet?" spør Wittgenstein. Og fortsetter: "Hva kan psykologen opplyse om? Hva iakttar han? Er det ikke menneskets atferd, og i særdeleshet

deres ytringer? Men **disse** handler ikke om atferd” (s. 266). Han fortsetter å belyse og problematisere dette med noen eksempler: ” ”Jeg merket at han var i dårlig humør.” Er det en opplysning om hans atferd eller sinnstilstand? (Himmelen ser truende ut, handler det om nåtiden eller om framtiden?) Begge deler, men ikke det ene ved siden av det andre, tvert imot om det ene gjennom det andre” (s. 266). Videre: ”Han stønner” er en opplysning om atferd. Trenger det overhodet å eksistere noe spørsmål, for eksempel for sykepleieren, om denne stønningen er ekte, om den virkelig er uttrykk for noe? Kunne man ikke for eksempel ”heller trekke den slutningen at: ”Når han stønner, må vi gi ham enda noe mer smertestillende pulver” – uten å fortie noe mellomledd? (s. 266). Kommer det ikke an på **formålet** med atferdsbeskrivelsen? spør Wittgenstein. Og svarer at framgangsmåten i språkspillet vårt bestandig beror på en stilltiende forutsetning. Spørsmål om atferd, sinnstilstander og fornemmelser vil alltid avhenge av en felles menneskelig kontekst som ligger som en taus forutsetning. Denne konteksten består av komplekse, allerede eksisterende språk- handlingsforståelses- verdi- og følelsesmønstre vevd inn i ulike konkrete situasjoner.

For eksempel et psykologisk eksperiment vil se helt annerledes ut hvis vi sier at det er et teaterstykke – forutsetningene blir da helt annerledes (s. 266).

Om tendensen til å redusere og forenkle språkspillene som man ser i eksemplene over sier Wittgenstein videre: ”Det er her som med et forhold mellom fysisk gjenstand og sanseintrykk. Vi har to språkspill her, og deres innbyrdes forbindelser er kompliserte. Hvis man vil føre disse forbindelsene over på en **enkel** formel, går man feil” (s. 267). Metaforen om generelle indre prosesser er et eksempel på forenkling som skaper forvirring. ”Hva skulle vi svare en person som sa til oss at for **ham** var det å forstå en indre prosess?.... At hos ham var det å kunne spille sjakk noe som foregikk inni ham? – At når vi vil vite om han kan spille sjakk, så er vi ikke interessert i noe av det som foregår inni ham” (s. 268). Tendensen til oppsplitting av språk og erfaring er også utgangspunktet for følgende uttalelse: ”Betydningen er ikke opplevelsen ved å høre det uttalte ordet, og setningens mening er ikke summen av disse opplevelsene. Setningen er sammensatt av ordene, og det rekker” (s. 268). Ordenes helhet og mangfold blir belyst i følgende uttalelse: ”Ethvert ord, fristes man til å si, - kan riktignok ha forskjellig karakter i forskjellige sammenhenger, men det er likevel en karakter – ett ansikt – som det alltid har. Men også et **malt** ansikt ser på oss” (s. 268).

Wittgenstein snakker også om ”hvis – følelsen” (dvs. følelsen i ordet ”hvis”) som han sammenlikner med en frase i musikken. Hvis – følelsen er likevel ikke en følelse som ledsager ordet ”hvis”, følelsen er avhengig av konteksten. Ordets bruk omfatter også følelsen av ordet.

Wittgenstein framhever hvordan vi kan forveksle bilder med ”noe tilsynelatende” – det er viktig å se språklige bilder som bilder og undersøke dem nærmere. For eksempel er bildet på utviklingen av de høyere dyr og mennesker, og bevissthetens oppvåkning på et bestemt trinn, omtrent slik: ”Til tross for alle de svingningene som går gjennom eteren, er verden mørk. Men en dag slår mennesket sitt seende øye opp, og det blir lys” (s. 272). Bildet må granskes hvis man skal forstå meningen. ”Men bildet synes å spare oss for dette arbeidet, det peker allerede på en bestemt anvendelse. Det er slik det narrer oss” (s. 272). Mange av de forestillingene vi har om språk og erfaring har bakgrunn i et slikt bilde:

”Hva betyr det at ”de kinestetiske fornemmelsene mine opplyser meg om mine lemmers bevegelse og posisjoner”? (s. 272). Hva betyr det å vite hvordan fingeren min beveger seg, eller hvor en lyd kommer fra? Hvordan vet jeg hvor smerten er plassert på kroppen? Er det et

kjennetegn ved smertefornemmelsen som opplyser meg om det? _Hva er kriteriet for at sanseinntrykket opplyser meg om form og farge? (s. 273). Og videre: Hvilke sanser iakttar man sin egen sorg med hvis man iakttar den? Med en egen sans, med en som **føler** sorgen? Så føler man sorgen **annerledes** når man iakttar den? (s. 275). Er ordene ”jeg er redd” en beskrivelse av en sinnstilstand? Er ”rødt” en beskrivelse? Man kan stille spørsmålet: ”Hvordan forklare en følelse? Det er noe uforklarlig, noe egenartet” (s. 273). ”Men det kan jo innvendes at man jo må kunne lære bruken av ordet (for eksempel ordet ”rødt” eller ”frykt”) videre til andre”, sier Wittgenstein (s. 274).

Spørsmålene belyser på ulike måter hvordan alle begreper og ord og all beskrivelse forutsetter fortrolig erfaring. Erfaringen er uløselig knyttet til begrepet, den er i begrepet, kunne man kanskje si, for eksempel i begrepet ”smerte”, ”rødt” eller ”redd”. Begrepene og erfaringen kan ikke forklare av noe som ligger ”bak” eller noe som forårsaker dem, for eksempel ”sanseinntrykk”. Oppsplitting av erfaring og bevissthet **om** erfaring, eller forestillinger om bevisstheten som opplyst eller forårsaket av viten om erfaring, framstår som problematisk. Beskrivelser foregår dessuten i svært ulike språkspill. ”Det ser slik ut”, ”det smaker slik”, ”det føles slik” dreier seg om helt ulike typer erfaring og beskrivelser. Hvordan kan man for eksempel beskrive lyden av en bilmotor?

Hva er frykt, hva betyr det ”å være redd”, spør Wittgenstein. Og svarer: Hvis jeg skulle forklare det med ett bilde – da ville jeg **spille** frykten” (s. 277). Ordet ”beskrivelse” kan skape forvirring, bl.a. sett i forhold til det å uttrykke eller det å meddele. Skriket er primært et uttrykk, og samtidig en beskrivelse av sjelelivet (s. 278). Når vi ved graven sier: ”Vi sørger over..” – kan dette være både et uttrykk for sorgen og en meddelelse om den. Med ordene ”jeg tror” - det kommer til å regne – beskriver jeg i grunnen min egen sinnstilstand, sier Wittgenstein, ”men denne beskrivelsen er her indirekte en påstand om selve det saksforholdet som blir trodd” (s. 279).

Begreper som ”å fornemme”, ”å føle”, ”å vite”, ”å iaktta”, ”å tro”, ”å beskrive” framtrer som svært sammenhengende, dels overlappende begreper om menneskelig erfaring. Ulike begreper berører hverandre og følger hverandre et stykke, sier Wittgenstein. ”Man skal bare ikke tro at alle linjer er sirkler.”...”Betrakt ikke den fryktsomme påstanden som en påstand om fryktsomhet”, sier han (s. 283). Samtidig kommer det fram at alle ord og verbalspråklige uttrykk blir brukt ut fra en dybde og et mangfold av taus erfaring, som også kan komme til uttrykk gjennom for eksempel å male eller å spille eller andre uttrykksformer.

Perspektiv på lærerkunnskap

Wittgenstein framhever språket som en livsform uløselig knyttet til det å være menneske. Å anvende språk betyr å ta del i komplekse og mangfoldige menneskelige kontekster, hvor behovene for å uttrykke seg og kommunisere kan være svært ulike. Å se mennesket som menneske handler om en **innstilling**, ikke om beskrivelser av objektive saksforhold om det menneskelige. Fra et tradisjonelt logisk – empiristisk utgangspunkt har det vært en tendens til å se mennesket som en automat, i forsøk på å ”vitenskapeliggjøre” studier av mennesket. Dette bildet har preget psykologien og medført en ”objektivering” av det menneskelige som også kan prege vår forståelse av hverandre, av elever og studenter.

I forhold til læreres yrkeskunnskap er det viktig å avsløre dette bildet som begrepsgrunnlag. Wittgensteins klargjøring peker mot en menneskelig innstilling til elever som vil prege kommunikasjonen i læringsarbeidet. Språket og kommunikasjonen må dreie seg om helheten, kompleksiteten og mangfoldet i det menneskelige. Det kan ikke reduseres til påstander om

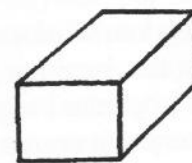
saksforhold eller til intellekt og teorier. Språkets uttrykksformer må være like mangfoldig som livsformene, og man kan ikke presse språk og kunnskap inn i **en** form uten at det skjer et tap av mening og innhold. Et slikt tap har imidlertid preget vår kultur og vår utdanning, sett fra Wittgensteins perspektiv.

Mangfoldet i språket springer ut fra helheten og mangfoldet i erfaringen. Verbalspråket er overflaten på dybder av fortrolig og mangfoldig erfaring som omfatter konkrete sansefølelser, følelser, iakttagelser, beskrivelser, konkrete erfaringer av å vite, å tro, osv. i mange ulike betydningssammenhenger og kontekster. Det tradisjonelle bildet av ”den menneskelige bevissthetens lys” har imidlertid en tendens til å medføre at vi hovedsakelig er oppmerksom på erfaringens intellektuelle aspekter, som blir satt i høysetet sammen med søken etter ”forklaring”, også av de andre erfaringsaspektene. Erfaringens sanselige, kroppslige, følelsesmessige og livshistoriske sider trer i bakgrunnen. Dette medfører et forenklet bilde av kunnskap og læring hvor elevs og studenters læreprosesser blir tømt for innhold. Erfaringslæring forutsetter som begrep den form for mangfold og helhet som Wittgenstein søker å beskrive. Dette peker mot læringsformer hvor utdanning og undervisning tar utgangspunkt i konkrete livssammenhenger og i mange forskjellige typer relevant konkret erfaring og eksempler, hvor det praktiske og det estetiske vies langt større oppmerksomhet sammen med det teoretiske. Det peker også mot langt større variasjon i kunnskapsuttrykk enn hva vi er vant til. Den yrkesfaglige læringstradisjonen er imidlertid nærmere Wittgensteins erfaringsbegreper enn den akademiske.

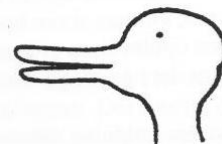
Forskning i læreryrket vil ut fra dette perspektivet dreie seg om å utvikle lærings- og undervisningsformer som bygger på erfaringslæring i den vide betydningen som her er antydning, og om på ulike måter å beskrive eksempler på dette.

Å se og bemerke et aspekt

Wittgenstein understreker i del to at han med alle sine eksempler ikke tilstreber fullstendighet, og han er ikke ute etter klassifikasjon av psykologiske begreper. Eksempelene skal bare hjelpe leseren til å finne fram i begrepsmessige uklarheter (s. 303). Når det gjelder ”å se” eller snarere ”å bemerke et aspekt” er han interessert i selve begrepet og dets stilling blant erfaringsbegrepene (s. 284). Han bruker bl.a. følgende illustrasjoner som eksempel:



Dette kan være en kasse, en seng, en boks, en skuff, osv.
Eller:



Dette kan være en hare eller en and.

Vi har ”umiddelbare opplevelser” av å se en kasse, en and, osv., men opplevelsen kan endre seg til det ene eller det andre. ”Si nå ikke: ”Synsintrykket mitt er jo ikke **tegningen**, det er dette – dette som jeg ikke kan vise til noen””, sier Wittgenstein (s. 288). Videre: ”Begrepet det ”indre bildet” er villedende, for modellen for dette begrepet er det ”ytre” bildet....Den

som sammenlikner synsinntrykkets ”organisering” med farger og former, går ut fra synsinntrykket som en indre gjenstand. Dermed blir denne gjenstanden en uhyrlighet, en besynderlig vaklende konstruksjon. For likheten med bildet er nå forstyrret.”

Jeg kan melde: ”En hare.” eller utbryte: ”En hare!” Utbruddet ”forholder seg til opplevelsen som skriket til smerten”, sier Wittgenstein (s. 288). Å melde om haren som en påstand om et saksforhold er også uttrykk for oppfattelse og synsopplevelse, men av en helt annen karakter. Den som ser på gjenstanden trenger ikke tenke på den, men den som har synsopplevelsen som utbruddet er uttrykk for, han **tenker** også på det han ser. ”Og derfor virker aspektets tilsynekomst halvt som opplevelse, halvt som tenkning”, sier Wittgenstein (s. 290). Han gir flere eksempler som viser det nære slektskapet mellom ”å se” og ”å tenke” – bl.a. når vi plutselig gjenkjenner en person vi ikke har sett på årevis, når vi plutselig gjenkjenner en bekjent etter å ha sett inn i menneskemengden, å se og oppfatte et smilende ansikt forskjellig – som vennlig eller ondskapsfullt.

Man kunne si, påpeker Wittgenstein: ” ”Det jeg egentlig **ser**, må jo være det som blir frambrakt i meg gjennom gjenstandens innvirkning”. Det som blir frambrakt i meg, er da en slags avbildning, noe som man etterpå selv ville kunne se på, ha foran seg; nærmest noe i retning av en **materialisering**. Og denne materialiseringen er noe tredimensjonalt og må kunne beskrives helt og holdent i spatiale begreper. Den kan for eksempel smile (dersom den er et ansikt), men begrepet **vennlighet** hører ikke til framstillingen av den, det er **fremmed** for en slik framstilling” (s. 293). Wittgenstein peker som vi ser stadig mot paradokser og begrensninger i en positivistisk preget oppfatning av erfaringsbegrepene.

Begrepet ”å se” gir et forvirret inntrykk, sier han videre. Det finnes ikke **ett egentlig**, ordentlig tilfelle av en beskrivelse av det sette (s. 294). Et eksempel er et trekanttegn: Vi kan se trekanten som et hull, som legeme, som geometrisk tegning, som stående på sin grunnlinje, som opphengt i et toppunkt, som fjell, som kile eller pil, osv. Du ser den snart på den ene måten, snart på den andre. ”Noen ytterligere bestemmelse fins ikke” (s. 295). Man må ned til den helt konkrete anvendelsen, der finner begrepet en helt annen, en så å si uanet plass, sier Wittgenstein (s. 295). Vi reagerer på et bilde eller et begrep i helheter, i en kontekst. Vaner og oppdragelse spiller med. Hvis jeg for eksempel ”ser kulen sveve” på bildet, så spør man ikke vanligvis etter årsakene, eller hva som i et gitt tilfelle framkaller et slikt inntrykk (s. 296).

Et annet eksempel: Jeg kan se på en geometrisk tegning og si: ”Jeg vet at denne linjen kommer til syne igjen her, men jeg klarer ikke å se den slik.” ”Betyr det simpelthen at jeg ikke er fortrolig med å operere i tegningen, at jeg ikke er flink nok til å ”orientere” meg i den?” spør Wittgenstein. Og svarer: ”Ja, fortrolighet er så avgjort et av kriteriene våre” (s. 299). Å se – for eksempel haren eller anden – ”det er et **begrep** som trenger seg på”, sier Wittgenstein (s. 301). ”Først når eleven er i stand til med letthet å anvende (den geometriske) figuren på visse måter, vil man si om ham at han nå ser den **slik**”, sier han videre. Og – ”Substratet for denne opplevelsen er at man behersker en teknikk.”...”Bare hvis en person **kan**, har lært, mestrer det og det, gir det mening å si om ham at han har opplevd det” (s. 307).

Kan vi ”se” en fryktsom holdning, løsrevet fra en konkret kontekst? Wittgenstein belyser det problematiske i dette. Jeg sier for eksempel om en gitt holdning at den er fryktsom. Men kunne jeg si det ”før jeg visste at det var en holdning og ikke dette vesenets spesielle anatomi?” spør Wittgenstein. ”Men betyr ikke dette bare at jeg da ikke ville kunne benytte **dette** begrepet, siden det ikke utelukkende henviser til det visuelle? – Ville jeg ikke allikevel kunne ha et rent – visuelt begrep av typen fryktsom holdning, fryktsomt ansikt?”

”Et slikt begrep kunne da sammenliknes med begrepene ”dur” og ”moll” som kanskje nok har en følelsmessig valør, men som også anvendes til å beskrive den oppfattede struktur alene” (s. 308).

Et annet eksempel er en ”rart” tegnet H – som kan ses i ulike aspekter, alt etter hvilken historie vi omgir den med – det kan være en stygt skrevet H, en bokstav fra et annet skriftsystem, osv.

Vi sier for eksempel: ”Jeg så mer på formen enn på fargen.” ”La deg ikke forvirre av den slags uttrykk”, sier Wittgenstein. ”Unngå framfor alt tanken: ”Hva kan det være, tro, som foregår i øyet eller i hjernen?” ” Og videre: ”Det å bli slått av noe – er det å se pluss det å tenke? Nei. Mange av begrepene våre krysser hverandre her” (s. 311). Wittgenstein peker mot at fysiologiske ”forklaringer” på det å se kun skaper forvirring, og at erfaringen av å se heller ikke kan reduseres til enkle begreper eller til en ”sum” av begreper.

”Det jeg oppfatter i aspektets tilsynekomst, er ikke en egenskap ved gjenstanden, det er en indre forbindelse mellom den og andre gjenstander”, sier han videre (s. 312). Aspektet kommer til syne i en sammenheng. Dette har forbindelse med spørsmålet: ”Ser jeg virkelig hver gang noe forskjellig, eller tolker jeg bare det jeg ser på forskjellig vis?” (Jamfør eksempelet med hare – anden.) ”Jeg er mest tilbøyelig til å si det første” sier Wittgenstein. ”Men hvorfor?” – ”Det å tolke er tenkning, det å se er en tilstand” (s. 313). I fortsettelsen sier han: ”Det å se aspektet og det å forestille seg noe er underlagt viljen. Man har ordren: ”Forestill deg **det!**” og ordren: ”Se nå figuren **slik!**” men ikke: ”Se nå bladet grønt!” ” Igjen ser vi hvordan ulike erfaringsbegreper henger sammen.

”Ulike aspekter” innebærer tvetydighet eller flertydighet. Man kunne tenke seg ”aspektblindhet”, sier Wittgenstein. Det er en sammenheng mellom ”det å se et aspekt” og ”det å oppleve et ords betydning” (s. 315). Aspektblindhet kunne sammenliknes med mangel på musikalsk gehør (s. 315). Man kunne tenke seg at vår evne til å se variasjon av ordenes og språkets betydning var mangelfull eller svekket.

Vi kunne si: ”Ordet er helt breddfullt av sin betydning når jeg uttaler det i min uttrykksfulle opplesning” (s. 316). ”Hvordan kan det være det hvis dets betydning er dets bruk?” spør Wittgenstein. Og svarer: ”Vel, uttrykket mitt var billedlig ment.” Setninger og ord kan forekomme oss som ordmalerier, og selv ord som blir uttalt isolert kan synes å romme en bestemt betydning, en opplevelse. Vår opplevelse av ordene er avhengig av den bruken vi er fortrolig med. Men ordene kan også få ny betydning i nye sammenhenger, uten at Wittgenstein kaller dette en overført betydning. Betydning er snarere noe vi skaper i nye sammenhenger.

Perspektiv på lærerkunnskap

Når Wittgenstein skriver om det å se og det å bemerke et aspekt, så kan det forstås både konkret og som en metafor for å forstå eller oppfatte et begrep. Det å se og det å forstå et begrep blir sammenliknet med det å føle smerte, det handler om opplevelser som **kan** komme til uttrykk gjennom et utbrudd. Et aspekt av fornemmelse og følelse kommer inn i det å se og det å forstå, kunne vi kanskje si. Aspektenes tilsynekomst beskrives som halvt opplevelse, halvt tenkning. Ut fra nye innfallsvinkler får Wittgenstein fram helheten og mangfoldet i erfaringen. Tenkning, forståelse, følelser og opplevelse henger nøye sammen, og blir vanskelig å forstå på en meningsfylt måte som separate begreper. Oppsplittingen av disse begrepene som er vanlig i mange psykologiske og didaktiske teorier, medfører en oppsplitting

av kunnskapsbegrepet og av elevenes læreprosess. Det kan bli vanskelig for lærere å se helheten i elevenes erfaring og læring. Wittgensteins innfallsvinkler og eksempler peker mot nødvendigheten av å forstå denne helheten på en mye mer dyptgripende måte enn vi er vant til.

Det å oppfatte varierende aspekter er en viktig side ved å se og forstå et begrep. Det som er flertydig kan ikke fanges og ”fryses” som et bilde, en ide eller en essens – aspektene endrer seg i skiftende kontekster. Det vi ser og oppfatter er alltid avhengig av livssammenheng, det er alltid flertydig og flytende – enten det dreier seg om vår oppfatning av andre mennesker, av fysiske gjenstander, av abstrakte figurer osv. Fortrolighet med det vi ser, med bruken av begrepene og ordene, er helt sentralt. Eleven eller studenten har bare opplevd hvis hun mestrer, i følge Wittgenstein. Eventuell mangel på mestring vil ut fra dette handle om mangel på opplevelse, på fortrolig erfaring i ulike og relevante kontekster. For læreren blir det viktig å tenke nøye gjennom hva slags opplevelse det må legges til rette for, ut fra et mangfoldig og enhetlig erfaringsbegrep.

Begrepet aspektblindhet kan peke mot at elevenes begrepsopplevelser vil kunne bli fattige og ensidige. For å utvikle evnen til å se aspekter vil variert og allsidig erfaring være nødvendig. For å utvikle fortrolighet med begreper og evne til å se nye aspekter vil det være viktig at eleven får anledning til å oppdage og skape nye betydninger. Kanskje vår kulturs kunnskapsforståelse nettopp er preget av aspektblindhet. Våre oppfatninger av kunnskap, vitenskap og forskning har fortsatt for en stor del utspring i en dominerende metafor. I forhold til lærerkunnskap og forskning i læreryrket er en slik aspektblindhet spesielt uheldig, siden læreren først og fremst er en kunnskapsarbeider. Wittgensteins anliggende er å hjelpe oss til å se flere aspekter. Forskning i læreryrket kan ut fra hans perspektiver dreie seg om å legge til rette for opplevelsesbaserte læreprosesser, dvs. for erfaringslæring ut fra en vid forståelse av erfaringsbegrepet, og om å gi eksempler på slik tilrettelegging. Eksemplene må i seg selv gjennom sin form, språkbruk og uttrykksformer for øvrig vise et vidt begrep om kunnskap og erfaring.

Å mene og ha til hensikt

”Det å mene” er ikke en **opplevelse**, sier Wittgenstein, ”like lite som ”det å ha til hensikt”. De har intet opplevelsesinnhold. ”For det innholdet (forestillinger, for eksempel) som ledsager dem og illustrerer dem, er ikke det samme som det å mene eller det å ha til hensikt” (s. 319). ”Den hensikten som det handles i, ”ledsager” ikke handlingen noe mer enn tanken ”ledsager” talen”, sier han videre. ”Tanke og handling er verken ”leddet” eller ”uleddet”, de kan verken sammenliknes med en enkelt tone som lyder mens man handler eller taler, eller med en melodi” (s. 320). Man kunne kanskje si at mening og hensikt er i den konkrete tanken og handlingen, at de er i konkret anvendelse av språket. Ordene må være en del av et språk og en sammenheng for virkelig å være et uttrykk for tanken hos et menneske, hevder Wittgenstein. ”Språkspillet ”Jeg mener” (eller mente) det (etterskuddsvis ordforklaring) er helt forskjellig fra dette: ”Jeg tenkte påda jeg sa det.” Dette siste er beslektet med ”Det minner meg om” ” (s. 321). Igjen viser Wittgenstein at et begrep kan anses som del i et språkspill, i en ”livspraksis” (som har en ”vits”). Man kan spille med begrepet ”tenke”, ”mene”, ”rød” osv. – man anvender begrepet. Det gir klarere mening å se språk og begreper som noe vi bruker avhengig av konkrete sammenhenger enn som noe som objektivt ”fins”, eller som abstrakte, ”mentale” prosesser.

”Det å mene et ord er ingen prosess som ledsager dette ordet”, sier Wittgenstein (s. 321). Eller hvis man i en bestemt situasjon sier: ”Nå vet jeg det!” ”Kunne man kalle ”det å vite” ”et

fenomen som ledsager utropet”?” spør Wittgenstein (s. 322). Et annet eksempel (s.323 –324): Jeg sier ”Jeg har det på tungen”. Her er ikke spørsmålet hva som foregår i bevisstheten min, sier Wittgenstein. ”Uansett hva som måtte foregå, så er det ikke det som menes med ytringen.” Det interessante er det som foregår i atferden min. Jeg meddeler at det ordet som hører til her er blitt borte for meg, og jeg håper jeg snart skal finne det igjen. ”Ordene: ”jeg har det på tungen” er like lite uttrykk for en opplevelse som disse: ”Nå vet jeg hvordan jeg skal fortsette.” Vi bruker dem i **bestemte situasjoner**, og de er omgitt av en egen atferd, også av flere karakteristiske opplevelser. Især etterfølges de hyppig av dette **å finne ordet**.”

Hensikten er ikke et akkompagnement til å handle, og begreper og ord er ikke noe – en prosess – som foregår i bevisstheten. ”La ordenes anvendelse lære deg deres betydninger”, sier Wittgenstein (s. 324).

Perspektiv på lærerkunnskap

Wittgenstein avviser det han ser som uklare og forvirrende forestillinger om abstrakte mentale prosesser relatert til begreper som å mene, å ha til hensikt og å tenke. Begrepene ledsages og illustreres av et innhold, men det er ikke det samme som det å mene, det å ha til hensikt eller det å tenke. Ordene og begrepene har bare mening i konkrete brukssammenhenger.

Uklare forestillinger om mentale prosesser og begreper som dannes i bevisstheten kan skape uklare oppfatninger av erfaring og læring. Tradisjonell undervisning har ofte handlet om å lære begreper gjennom å høre andre forklare og anvende begrepene i situasjoner som kan være fjernt fra den reelle bruken. Ut fra Wittgensteins perspektiv vil man legge vekt på at elever og studenter trenger å bruke begrepene for å lære dem – i relevante livssituasjoner. Dette blir et viktig perspektiv i læreres yrkeskunnskap, som det er nødvendig å utvikle og konkretisere gjennom lærerbasert forskning. Det peker mot andre måter å lære på enn de tradisjonelle akademiske, mer i slekt med en yrkesfaglig, praksisbasert læringstradisjon.

Tvil, sikkerhet og ubestemthet

” ”Jeg vet hva jeg vil, ønsker, tror, føler” – (osv. gjennom alle de psykologiske verbene) - er enten filosof – sludder eller i hvert fall **ikke** en apriorisk dom”, sier Wittgenstein (s. 325). ”Det er riktig å si ”Jeg vet hva du tenker” og galt å si ”Jeg vet hva jeg tenker” ”, sier han videre (s. 327). Jeg tenker, rett og slett. Wittgensteins kritikk av oppsplittingen mellom et tenkende subjekt som det ikke er mulig å tvile på, og en ”ytre” verden som ”objekt” for tenkningen, kommer her til uttrykk. Denne oppsplittingen skaper forvirring i erfaringsbegrepene. Han viser oss et vanlig bilde:

”Menneskets tenkning foregår i bevissthetens indre i en avsondrethet som er så fullstendig at enhver fysisk avsondrethet er åpen blottleggelse i forhold” (s. 327). Hvis nå noen kunne gjette hva jeg sa til meg selv i mitt indre, spør Wittgenstein. Hva er kriteriet for at han gjetter riktig? Jeg er sannhetskjærlig og innrømmer det. Men hvis hukommelsen bedrar meg? Da ”ser det jo ut som om det slett ikke dreier seg om ”hva som er foregått i mitt indre” ” (s. 328).

”Kriteriene for sannheten i min **tilståelse** av å ha tenkt på det og det, er ikke de samme som for den sannferdige **beskrivelse** av en prosess”, sier han videre. Og betydningen av den sanne tilståelsen beror ikke på at den gjengir en eller annen prosess med usvikelig presisjon. Den ligger snarere i de særlige konklusjonene som lar seg trekke av en tilståelse hvis sannhet er garantert gjennom de særlige kriteriene for **sannferdighet**” (s. 328).

Vi bruker bilder og begreper for eksempel om ”å tenke” som virker ensrettende og villedende, som leder oss mot ”skjulte prosesser i bevissthetens indre”, prosesser som ”korresponderer

med den ytre verden”, sannhet som ”korrespondanse mellom indre og ytre prosesser”, osv. Et annet eksempel: ” ”Det indre er skjult for oss”. Framtiden er skjult for oss. – Men tenker astronomen slik når han beregner en solformørkelse?” (s. 329). Bilder av det ”skjulte indre” framtrer i mange av Wittgensteins eksempler som diffuse og i bunn og grunn meningsløse. ”Hvis jeg ser en person vri seg i smerte med åpenbar grunn, tenker jeg ikke: ”Følelsene hans er jo likevel skjult for meg” ” (s. 329). ” ”Jeg kan ikke vite hva som foregår inni ham” er framfor alt et **bilde**”, sier Wittgenstein. ”Det er det overbevisende uttrykket for en overbevisning. Det angir ikke grunnene til overbevisningen. **De** er ikke innlysende” (s.329).

Hvis vi kom til et land med helt ukjente tradisjoner, og tenker oss at vi på forhånd hadde lært oss språket, så ville vi likevel ikke skjønne folk der og finne oss til rette, sier Wittgenstein (s. 329). Slik får han fram at det er felles livssammenheng og erfaring - eller mangel på dette – som ligger til grunn for våre muligheter for å forstå hverandre. ”Det man må avfinne seg med, det som er gitt, er – kunne man si – livsformer” (s. 333).

”Jeg kan være like sikker på den annens fornemmelser som på en hvilken som helst kjennsgjerning”, sier Wittgenstein (s. 330). ”Men dermed er ikke setningene ”Han er svært nedtrykt”, ” $25 \times 25 = 625$ ” og ”Jeg er 60 år gammel” blitt instrumenter av samme slag.Sikkerheten er av en annen **art**. Tilsynelatende tyder det på en psykologisk forskjell. Men forskjellen er logisk.” ”Sikkerhetens art er språkspillet art” (s. 331). ”Den umåtelige variasjon i alle språkspillene våre går ikke opp for oss fordi språket vårt ikler allting likt”, sier han litt seinere.

Wittgenstein kritiserer altså tvilen som et filosofisk hjelpemiddel, slik den er blitt brukt av bl.a. Descartes og Husserl. Tvilen er ikke eller fører ikke til noe absolutt gitt, den er snarere en filosofisk konstruksjon som virker villedende.

Et annet eksempel: ”Hva det betyr å ”bestemme lengden”, lærer man ikke ved å lære hva **lengde** og **å bestemme** er; betydningen av ordet ”lengde” lærer man derimot bl.a. ved å lære hva lengdebestemmelse er. (Derfor har ordet ”metodologi” en dobbelt betydning. ”Metodologi” kan man anvende om en fysisk så vel som om en begrepsmessig undersøkelse)” (s. 332). Begrepene læres gjennom **anvendelse** og eksempler i konkrete sammenhenger hvor man **utfører** for eksempel lengdebestemmelse. Spørsmålet er ikke ” ”Hva er det som foregår i oss når vi er sikre på..?”, men: Hvordan ytrer det seg i menneskets handlemåte når man er ”sikker på at det er slik”?” (s. 332). Altså – hvordan **brukes** begrepet – i hvilke handlingssammenhenger?

Wittgenstein stiller i fortsettelsen følgende spørsmål: ”Har det mening å si at menneskene i allminnelighet er enige når det gjelder fargedommer? Hvordan ville det være hvis det ikke var slik? – Den ene ville si at den blomsten var rød som en annen sier er blå, osv. osv. Men med hvilken rett ville man da kunne kalle disse menneskenes ord ”rød” og ”blå” **våre** ”fargeord”? Hvordan ville de lære å bruke ordene? Og det språkspillet de lærer, er det fremdeles det vi kaller bruken av ”fargenavn”? Her finnes det åpenbart gradforskjeller” (s. 334). ”Men disse overveielsene gjelder også for matamatikken”, sier Wittgenstein. ”Dersom det ikke var full enighet, ville menneskene heller ikke lære den teknikken som vi lærer. Den ville være mer eller mindre forskjellig fra vår, helt inntil ugjenkjennelighet” (s. 334). ”Matematikk er selvsagt i en viss forstand en lære, - men likevel også en **handling**. Og ”gale trekk” kan eksistere bare som unntak. For dersom det vi nå kaller ”gale trekk” blir regelen, ville det ikke lenger være noe spill der det var gale trekk” (s. 334). ”I de normaltfungerendes fargeutsagn hersker i allminnelighet full enighet”, sier han videre. ”Det er karakteristisk for begrepet

fargeutsagn. Andre språkspill har ikke samme grad av enighet. For eksempel i spørsmålet om hvorvidt en følelse er ekte eller ikke finner man ikke den samme enigheten (s. 335).

Betydningen av begrepet sikkerhet har som vi ser forbindelse med oppnådd enighet, som er ulik i ulike livssammenhenger.

Spørsmål om sikkerhet og enighet har sammenheng med ulike former for kunnskap og vitenskap. "Kan man lære menneskekunnskap?" spør Wittgenstein (s. 335). "Ja, en og annen kan lære det. Men ikke på kurs, bare gjennom **"erfaring"**. – Kan en annen da være lærer for ham? Ja visst. Han gir ham fra tid til annen det riktige **vinket**. – Slik ser her "det å lære seg" og "det å lære fra seg" ut. Det man lærer seg, er ikke en teknikk, man lærer riktige dommer. Det finnes også regler, men de utgjør ikke noe system, og bare den erfarne kan anvende dem riktig. Til forskjell fra regnereglene." Og videre: "Det vanskeligste her er å bringe ubestemtheten riktig og uforfalsket til uttrykk" (s. 336).

Man kunne si om for eksempel et følelsesuttrykk at "uttrykkets ekthet lar seg ikke bevise, man må føle det" (s. 335). "Evidensen kan vel overbevise oss om at en person befinner seg i den eller den sinnstilstanden, at han for eksempel ikke forestiller seg", sier Wittgenstein. "Men det finnes også "umålelig" evidens her" (s. 335). "Til den umålelige evidensen hører nyansene i blikket, i gesten, i tonefallet" (s. 336). Man kan for eksempel oppfatte den ekte kjærlighetens blikk, men være helt ute av stand til å beskrive det. Ikke fordi det ikke finnes ord for det, sier Wittgenstein (s. 337). "Spør deg selv: Hvordan lærer mennesket å ha "blikk" for noe? Og hvordan kan et slikt blikk anvendes?" spør han videre. Verbalspråkets ubestemte "yttergrenser" og den fortrolige erfaringen kommer til syne i slike eksempler.

Begrepenes betydning er uløselig sammenvevd med gitte livsformer, som har sine mønstre, regelmessigheter og konvensjoner. Andre livsformer og begreper kunne være tenkelige. "Den som tror at visse begreper simpelthen er de riktige, og at de som hadde andre, ikke ville innse det vi innser – få ham til å forestille seg visse, svært allmenne forhold i naturen på en annen måte enn vi er vant til, og han vil se at andre begrepsdannelser enn de vanlige vil bli forståelige for ham", sier Wittgenstein (s. 338).

Både filosofi og psykologi kan bli forvrengt av et naturvitenskapelig inspirert ideal om analytisk, eventuelt eksakt vitenskap, ut fra Wittgensteins perspektiv. Han sier bl.a.: "Hvis begrepsdannelsen lar seg forklare ut fra forhold i naturen, var det da ikke det som ligger til grunn for den i naturen som skulle interessere oss, og ikke grammatikken?" "Vi bedriver ikke naturvitenskap, heller ikke naturhistorie" (s. 338). Wittgenstein "forklarer" ikke språkspillene og spillereglene, han reduserer dem ikke til generelle essenser eller til et system. Han viser hvordan spillene spilles, hvordan begrepene brukes, og får fram uklarheter i vår begrepsbruk og bilder.

Et siste eksempel (s. 339): "Hvis jeg sier: "Han var her for en halv time siden" – nemlig i følge min erindring – da er ikke det en beskrivelse av en nåtidig opplevelse.

Erfaringsopplevelser er fenomener som ledsager det å erindre. - Det å erindre har intet opplevelsesinnhold", sier Wittgenstein. Videre: " - Er ikke det noe man kan oppfatte gjennom introspeksjon? Viser ikke nettopp **introspeksjonen** at det ikke er noe der når jeg ser meg om etter et innhold? – Det ville den bare kunne vise fra tilfelle til tilfelle. Og likevel kan den ikke vise meg hva ordet "erindre" betyr, hvor man altså skulle lete etter et innhold! - Ideen om et erindringsinnhold skyldes bare at jeg sammenlikner de psykologiske begrepene. Den likner på sammenlikningen av to spill. (Fotball har **mål**, ikke stikkbull.)" Også her ser vi noe av

uklarheten i vår tradisjonelle forståelse av psykologiske begreper og i vår oppfatning av introspeksjonens betydning.

Wittgenstein avslutter "Filosofiske undersøkelser" med å si at "Forvirringen og goldheten i psykologien kan ikke forklares med at den er en "ung vitenskap", dens tilstand kan ikke sammenliknes med for eksempel fysikkens tilstand da den var i sin ungdom." ... "Det at det finnes en eksperimentell metode, får oss til å tro at vi besitter middelet til å bli kvitt de problemene som plager oss, men problemer og metode rammer på siden av hverandre" (s. 340). Han peker mot at hans undersøkelse dreier seg om å undersøke psykologiens **grunnlag**, men at den på ingen måte er en psykologisk undersøkelse (s. 340).

Et klarere begrepsgrunnlag kunne tenkes å medføre en mer fruktbar kunnskapsutvikling.

Perspektiv på lærerkunnskap

Wittgenstein viser hvordan tvilen som filosofisk konstruksjon har medført en oppsplitting i en "indre" og en "ytre" verden. Dette har sammenheng med begreper som "bevissthetens indre", "skjulte mentale prosesser", sannhet som "korrespondanse" mellom ytre hendelser og beskrivelser, osv. Slike begreper spiller fortsatt en betydelig rolle både i undervisning og i forskning relatert til læreryrket. Tradisjonelle reduksjonistiske begreper om for eksempel validitet og reliabilitet dreier seg om gyldige og pålitelige målinger som kommer til uttrykk gjennom korrespondanse mellom hendelser og beskrivelser. Et hovedkriterium for sannhet er at målingene skal kunne **gjentas**.

For Wittgenstein er livsformer det som kan betraktes som "gitt". Dette peker mot andre oppfatninger av sannhet og sikkerhet, og dermed også mot andre former for undervisning og forskning i læreryrket. Begreper blir å oppfatte som uløselig knyttet til regelmessige livsformer, livsmønstre og konvensjoner. Sannhet og sikkerhet kan dreie seg om sannferdighet, så vel som om grader av enighet i ulike språkspill og kontekster. Begreper om gyldighet og pålitelighet vil være avhengig av konteksten. Når det gjelder kunnskap om mennesker, for eksempel om elever og deres læring, vil kriterier for gyldig og pålitelig kunnskap ha nær sammenheng med lærerens erfaring, dømmekraft og evne til å utvise skjønn. Videre vil det ha sammenheng med lærerens egen og elevenes oppriktighet i undervisnings- og læringssituasjoner som blir undersøkt. Dette innebærer at grunnleggende kriterier for utvikling av lærerkunnskap blir annerledes enn i tradisjonell naturvitenskapelig inspirert forskning.

Man ser en parallell mellom læring og utforskning i Wittgensteins undersøkelser som er interessant i forhold til undervisning og forskning i læreryrket. Wittgenstein framhever at begreper må læres gjennom bruk, gjennom eksempler og erfaring i mange relevante situasjoner. Hans egne undersøkelser dreier seg om å utforske og vise oss hvordan begreper brukes. Elevers og studenters læring vil da dreie seg om å lære faglige og didaktiske begreper gjennom eksempler og konkret anvendelse. Forskning i læreryrket kan på sin side mer eksplisitt dreie seg om å utforske, vise og dokumentere hvordan ulike begreper i og om lærervirksomheten brukes, hva de innebærer, hva som finnes av motsigelser. Hva **betyr** for eksempel "elevmedvirkning", eller "å legge til rette for jenter i guttedominert utdanning" – hvordan **praktiseres** dette? Hva **betyr** "bruk av varierte læremidler og opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag" – hvordan blir begrepene **praktisert**? Hvordan brukes begrepene i konkrete arbeidssituasjoner? Forskning i læreryrket kan i minst like stor grad dreie seg om å undersøke, utvikle og gi eksempler på innhold i "eksisterende" ord og begreper

som om å utvikle ”nye”. Erfaringer kan dreie seg om hvordan man praktiserer og forstår et begrep, for eksempel ”elevmedvirkning” eller ”opplevelsesbasert samfunnsfag”.

Wittgenstein framhever også verbalspråkets ”grenser” – det kroppslige, det følelsesmessige – kan ikke komme direkte til uttrykk gjennom verbalspråk. På den ene siden er erfaring og eksempler i relevante kontekster nødvendig for å utvikle meningsfulle begreper og verbalspråk. På den annen side må erfaringen og eksemplene komme til uttrykk på mange forskjellige måter, alt etter hva som er relevant og hensiktsmessig. Ulike former for handling og språk vil være nødvendig for å uttrykke mangfoldet i erfaringen. I utøvelsen av læreryrket er det spesielt viktig å være klar over verbalspråkets grenser og behovet for et mangfold av kunnskapsuttrykk. Dette peker mot behovet for et utvidet, flerdimensjonalt kunnskapsinnhold i utdanning av elever og studenter. Forskning i læreryrket må både i innhold og form ivareta kunnskapens flerdimensjonalitet. Dette er en viktig hensikt i vår forskningsstrategi. Men det kan understrekes at vi ser på dette som en strategi blant flere mulige innfallsvinkler.

Wittgenstein og læreres yrkeskunnskap – en oppsummering

En alternativ tilnærming til yrkeskunnskap og kritikk av maskinmetaforen

Undersøkelser av det epistemologiske fundamentet for praktisk yrkeskunnskap er en nødvendig forutsetning for å kunne kritisere og forbedre yrkeskunnskap, i vårt tilfelle lærerens yrkeskunnskap, og for å kunne utvikle relevant forskning og utdanning (Janik 1996). Både Janiks og Molanders undersøkelser av yrkeskunnskap har klar tilknytning til Wittgenstein. Hans språkfilosofi gir grunnlag for nye perspektiver på yrkeskunnskap, som også gir nye innfallsvinkler til kunnskapsutvikling, forskning og utdanning. Både Janik og Molander framhever Gøranzon – gruppens hermeneutiske forskning, som ikke representerer noen enhetlig forskningstilnærming, men som legger vekt på eksempler hvor yrkesutøvere beskriver og reflekterer over konkrete utfordringer i sin yrkespraksis. Forskingen og bruken av eksempler innebærer en bevisst overskridelse av tradisjonelle vitenskapelige forskningskrav, noe som har sammenheng med det epistemologiske fundamentet og tilknytningen til Wittgenstein.

I den tolkningen av Wittgenstein som jeg nå har presentert har jeg lagt vekt på kritikken av maskinmetaforen, som har tilknytning til et tradisjonelt, naturvitenskapelig orientert vitenskapsideal. En rekke dualismer har til dels bakgrunn i og er blitt forsterket av en slik metafor. Dualisme mellom et erfarende subjekt og en ”ytre” verden som erfaringsobjekt er relatert til oppsplitting i ”det ideelle”, ”det materielle” og ”det reelle”, i ”teori” og ”praksis”, i ”ånd” og ”hånd”, i ”indre, skjulte, mentale prosesser” og ”ytre, observerbare sansedata”, osv. Språk og begreper anses som en avspeiling av den ytre verden. Sannhet blir å oppfatte som korrespondanse mellom språklig formulerte påstander og saksforhold i den ytre verden. Begrepene kan stå ”bak” hverandre i formelle logiske rekker og systemer, men systemene dreier seg til syvende og sist om kalkyler som gjelder grad av korrespondanse.

Dette utgangspunktet har i stor grad preget og preger fortsatt forskning i bl.a. psykologi og pedagogikk. Lærerens yrkeskunnskap er langt på vei blitt betraktet som en ”sum” av teorier som har utspring i denne typen forskning, i den grad man overhodet har vært opptatt av et praktisk yrkesperspektiv på utdanningen. Kunnskap er blitt betraktet som ”overførbar” i form av språklig formulerte teorier som skal ”anvendes” i lærerens praksis. Liknende forutsetninger om verbalspråklig ”overføring” ligger til grunn for forståelsen av elevenes læring. Kvalifikasjonsforskningen og virksomhetsteorien kan gi et grunnlag for å fokusere på kunnskapsutvikling med basis i lærerens **arbeid**, snarere enn i gitte vitenskapsdisipliner. Men

denne lider i følge Molander under en uklarhet i det epistemologiske fundamentet som medfører at teorier og planer og teorier får en overordnet status, noe som innebærer en uheldig oppsplitting av yrkeskunnskapen.

En holistisk tilnærming til lærerkunnskap

Dels med bakgrunn i denne kritikken gir Wittgensteins språkfilosofi et alternativt fundament for å forstå læreres yrkeskunnskap. Wittgensteins utgangspunkt er holistisk, snarere enn reduksjonistisk. Helheten i vår erfaring springer ut av at det som er grunnleggende gitt er **livsformer**. Menneskets livsformer er alltid der ”allerede”, det gir ingen mening å analysere vår erfaring av verden ned til dens ”minste deler”, for eksempel ”objektive sansedata”. Det gitte er kontekstuel – vår erfaring skjer alltid i situasjoner, i sammenhenger preget av menneskelig liv og handling. Erfaringens kontekstbundethet innebærer at **eksempelet** representerer spesielle muligheter for læring. Vår erfaring er på en grunnleggende måte knyttet til det å erfare eksempler. Når vi lærer et begrep, lærer vi det først og fremst gjennom **anvendelse** i mangfoldige situasjoner eller ”eksempler”. Begrepene har flytende ”grenser” – deres regler eller regel – messighet er å finne i anvendelsen. Regel – messighet er knyttet til begrepens bruk i en mengde ulike kontekster og situasjoner, i en livssammenheng og en livsform. Begreper læres i følge Wittgenstein sammen med ord og setninger. Begreper er ikke bare eller først og fremst noe **intellektuelt** – deres utspring i livsformer omfatter **helheten** i erfaringen – fornemmelser, følelser, mening, vilje, tenkning, handling, bedømmelse, sant og falskt, osv. Den levende erfaringen er primært konkret og helhetlig.

Verbalspråket, ordene og setningene – ”hviler” i sin bruk i denne helheten. Verbalspråket må forstås i bruken. Det verbale språket har mange funksjoner i ulike kontekster. Alle setninger er ikke påstander, og også påstander må forstås i kontekster. Det er nærliggende å tenke at kunnskapsutvikling, undersøkelser og forskning også har mange funksjoner, som krever ulike ”redskaper” og begreper. Psykologiske undersøkelser av mennesker er for eksempel noe helt annet enn å undersøke gjenstander.

Undersøkelser av menneskets praksis og praktiske kunnskaper, for eksempel yrkeskunnskap, er knyttet til livsformer, kontekster, eksempler, begrepsbruk og språk. Dette peker mot en i vid forstand form for antropologiske undersøkelser (ikke uten videre mot ”antropologisk metode” i tradisjonell forstand). Undersøkelser av læreres yrkeskunnskap må nødvendigvis innebære undersøkelser av læreres praksis. Den nærmeste til å gjøre dette, er slik jeg ser det, lærerne selv.

Lærerens praksis handler om å legge til rette for menneskers erfaring og læring, for elevers læringspraksis. Også elevenes erfaring er knyttet til livsformer, kontekster, eksempler, regel – messig begrepsbruk og språk. Helheten og mangfoldet i elevenes erfaring blir ofte redusert i tradisjonell utdanning, ut fra en reduksjonistisk oppfatning av kunnskapsbegrepet. Med utgangspunkt i Wittgensteins perspektiver kan undersøkelser av læreres yrkeskunnskap og praksis innebære eksempler på hvordan elevenes læring og erfaring på ulike felt kan tilrettelegges, ut fra et vidt erfaringsbegrep.

Undersøkelser av læreres (og andre yrkesutøveres) praksis kan etter min oppfatning med fordel omfatte både fortid, nåtid og framtid, dvs. både utfordringer og spørsmål hun ser i dagens situasjon, hva hun tidligere har erfart som angår utfordringene, muligheter hun ser i framtiden sammen med elever, kolleger og andre involverte og hvordan utfordringene blir møtt. Lærerens yrkeskunnskap vil ut fra min erfaring komme klarest til syne gjennom konkret, løpende utførelse og refleksjon som blir fortløpende ”dokumentert” på en

hensiktsmessig måte. I vår forskningsstrategi har vi lagt vekt på handlingsrettet kunnskapsutvikling og forskning, eller aksjons – forskning, dels til forskjell fra Gøranzon – tradisjonen.

Påstandskunnskap

Begrepene ”påstandskunnskap”, ”taus kunnskap” og ”fortrolighetskunnskap” har dels bakgrunn i tolkninger av Wittgenstein (Johannessen 1988). Disse begrepene er i de seinere årene blitt svært mye brukt i forskningslitteratur om yrkeskunnskap i Skandinavia. Hensikten ser ofte ut til å være en mer helhetlig forståelse av kunnskapsbegrepet og større fokus på viktigheten av praktisk erfaring i profesjonsrettet utdanning. Jeg er imidlertid i tvil om hvorvidt disse begrepene virker klargjørende i forhold til kunnskapens helhet og mangfold. Ordet ”påstandskunnskap” blir for en stor del brukt ensbetydende med ”teori” i tradisjonell forstand, dvs. påstander og påstandssystemer eller ”proposisjoner” om saksforhold som kan verifiseres eller eventuelt falsifiseres. Men ordet ”påstand” trenger ikke uten videre å bli brukt i en slik betydning. Wittgenstein viser bl.a. eksempler på ytringer som dels kan betraktes som en form for påstander **om** en opplevelse, dels som følelsesuttrykk.

Begrepet ”påstandskunnskap” peker dessuten slik det blir brukt mot en oppfatning av teori som gitte, faste strukturer av en slik karakter at de kan ”læres” først, og så ”fylles med praktisk erfaring” (Molander 1997 s. 37, Josefson 1991). Det er snakk om en form for generelle begreper som i møtet med praksis kan fylles med innhold og liv. Etter min oppfatning er det noe villedende i dette, relatert til forholdet mellom det generelle og det konkrete. Ut fra et tradisjonelt teoribegrep og et tradisjonelt begrep om forholdet mellom språk og erfaring kan konkrete erfaringer ”innordnes” faste og entydige ”forhåndsbestemte” begrepsstrukturer. Men Wittgenstein framhever nettopp begrepsstrukturer som flytende, noe som bare finnes i bruken av begrepet, i eksempler og kontekster. Begreper må derfor læres gjennom relevant bruk, det er så vidt jeg kan se ingen grunn til å tenke seg at det finnes en form for (teoretiske) begreper som læres på en grunnleggende sett annen måte enn andre begreper.

Hva vil så ”det generelle” være, sett med Wittgenstein som utgangspunkt?

Begrepsstruktur og begrepsinnhold endres med konteksten, det er mer eller mindre flytende, og preges av større eller mindre grad av enighet. Det må alltid ses i sammenheng med eksempler, og eksisterer på sett og vis ikke løsrevet fra eksempler. Noen virksomheter, for eksempel matematikk, naturvitenskap, er og må være preget av stor grad av enighet. Andre virksomheter, for eksempel samfunnsvitenskapelig og sosial virksomhet, er og må være preget av mindre enighet. Men i begge tilfeller må man **lære** gjennom erfaring og eksempler. Det vil imidlertid være snakk om ulike **typer** eksempler, ulike typer begreper, ulike typer språk og etter mitt syn ulike typer ”teori”. Teori trenger ikke nødvendigvis å handle om påstander og påstandssystemer om saksforhold som kan verifiseres og falsifiseres. Dette innebærer en form for generelle påstander og hypoteser som er aktuelle i naturvitenskap. Teori i for eksempel læreryrket kan slik jeg ser det være dokumenterte eksempler på lærerpraksis på ulike felt, eksempler som viser hvordan generelle begreper **kan** praktiseres, for eksempel ”elevmedvirkning”, ”likestilling av minoriteter”, ”tilpasset undervisning”, osv. Det kan også fokuseres på fellestrekk og ulikheter mellom eksempler. Begreper, fellestrekk og ulikheter kan imidlertid bare forstås på bakgrunn av det konkrete. Dette betyr at det ikke kan eksistere noen form for generelle begreper eller ”teori” løsrevet fra praktisk lærerfaring og eksempler på praktisk lærerarbeid som kommer til uttrykk på ulike måter. ”Teori” som ikke har eller kan ha klar tilknytning til lærerarbeidet, må avvises som irrelevant.

Fortrolighetskunnskap og taus kunnskap

Vår erfaring, for eksempel som lærere, er nødvendigvis situasjonsavhengig og kontekstuell. Den er mangfoldig, og innebærer sanselige og kroppslige fornemmelser, handling, følelser, mening, vilje, forståelse osv. Den er preget av kultur og tradisjoner som innebærer regelmessige mønstre og måter å se på. Læring og utvikling av for eksempel praktisk yrkeskunnskap som lærer avhenger av fortrolig erfaring med lærerarbeid \ undervisning i mange ulike situasjoner. Bare slik kan vi gradvis erfare regelmessighet og mønstre i yrkesutøvelsen, sammen med språket. Begrepet ”fortrolighetskunnskap” blir iblant brukt omtrent ensbetydende med ”taus kunnskap”, og peker mot mangfoldet i erfaringen, som ikke kan komme direkte til uttrykk gjennom verbalspråk. Erfaringens sanselige og kroppslige aspekter – blikk, håndlag, osv. – er gjerne spesielt i fokus i bruken av begrepet. Begrepene ”taus kunnskap” og ”fortrolighetskunnskap” har bidratt til å rette oppmerksomheten mot sider ved kunnskap og erfaring som nærmest har vært oversett eller ekskludert i tradisjonelle oppfatninger av kunnskapsbegrepet.

Sett i forhold til Wittgensteins undersøkelser mener jeg likevel begrepene kan virke forvirrende, spesielt en sidestilling av ”fortrolighetskunnskap” og ”taus kunnskap”. Det er ikke bare de kroppslige, sanselige, ”tause” aspektene ved kunnskap vi trenger å utvikle fortrolighet med gjennom erfaring – vi trenger i sammenheng med dette å oppnå fortrolighet med språk, ord og begreper. ”Fortrolighetskunnskap” kunne derfor med fordel også omfatte fortrolighet med verbalspråket. Dette vil også peke mot nødvendigheten av mangfold i verbalspråklige og andre uttrykksformer, med henblikk på å uttrykke mangfoldet i erfaringen. Også i et slikt perspektiv kan begrepet ”påstandskunnskap” og dets sidestilling med et tradisjonelt teoribegrep virke forvirrende.

Teori, empiri og praksis i læreres yrkeskunnskap

Den konkrete, fortrolige erfaringen er på sett og vis det ”primære” i læring og kunnskaputvikling. Det anvendes alltid allerede språk og begreper i gitte, regel – messige livsformer. Både Janik (1996) og Molander (1997) understreker at all formell kunnskapstilegnelse hviler på et fundament av fortrolig erfaring. Problemet er imidlertid at både forskning relatert til læreryrket og ulike typer formell utdanning er preget av et reduksjonistisk kunnskaps- og vitenskapsbegrep. Sett i lys av Wittgensteins perspektiver innebærer dette en for enkel oppfatning av forholdet mellom det vi kan kalle ”det konkrete” og ”det generelle”, som også har sammenheng med en tradisjonell inndeling i ”teori” og ”empiri”, og ”teori” og ”praksis”.

Erfaringen har alltid ”generelle” aspekter, knyttet til regel – messighet og anvendelse av ulike typer ord og begreper. En kan si at det er livsformene – ”praksisen” – for eksempel i læreryrket – som er grunnleggende for begreper og begrepsutvikling. ”Empiri” kan her handle om **eksempler** på praksis, på profesjonell handling på ulike felt som er i fokus. Det vil være visse krav til eksemplene for at de skal være gode empirisk sett, for eksempel at de skal beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler på handlinger og hendelser, på elevenes og andre deltakeres opplevelser og synspunkter. Også ”teori” kan omhandle eksempler på praktisk, profesjonell pedagogisk handling på bestemte felt. Det vil også være visse krav til eksemplene for at de skal være gode teoretisk sett, for eksempel at de skal inneholde relevante og meningsfulle ordnende strukturer som kommer klart til syne i den praktiske utøvelsen av læreroppgavene, at ikke minst mer overordnede begreper og strukturer, for eksempel ”elevmedvirkning”, har et klart og tydelig ankerfeste i og blir belyst gjennom den praktiske virksomheten, at det stadig er en ”dialog” mellom konkret utøvelse av lærerarbeidet og språklig uttrykte begreper på ulike nivå. Det kan for eksempel være en kritisk

”dialog” mellom konkret utøvelse av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og de generelle begrepene ”elevmedvirkning” og ”vurdering”, mellom gjennomføring av et opplevelsesbasert undervisningsopplegg i samfunnsfag og selve begrepene ”opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag”, mellom utførelse av PBL og begrepet ”PBL”, utførelse av likestilling og begrepet ”likestilling”, osv. ”Teoretiske” krav dreier seg om å anvende for eksempel didaktiske begreper i konkrete praktiske analyser av undervisnings- og læringssituasjoner, og eventuelt ut fra dette diskutere og kritisere begrepene. Videre vil det være et ”teoretisk” krav at litteratur, for eksempel relatert til ”PBL”, ”elevmedvirkning”, ”skoleutvikling og tilrettelegging for jenter”, blir klart relatert til og belyser gjennomføringen av de praktiske oppgavene, og omvendt. Det er snakk om begreper på ulike nivå og av ulik karakter som har utspring i, får mening fra og gir mening til lærerpraksisen. Noen annen form for ”teori” vil være irrelevant.

Det er en slik helhet vi søker å tilstrebe både i lærerutdanningsstrategien og i forskningsstrategien. Vi ser at begrepene ”teori” og ”empiri” her får en annen mening enn i tradisjonell forskning, og dels glir over i hverandre. Det som strukturerer helheten er lærerpraksisen, utøvelsen av lærerarbeidet, som gir mening til både ”teori” og ”empiri”. En viktig hensikt er å unngå problemet med løsrivne, meningsløse, ”tomme” teoretiske begreper, som har vært et stort problem i lærerutdanningen, og som har bidratt til å hemme utvikling av læreres yrkeskunnskap.

Historier og andre uttrykksformer, og generalisering

Bl.a. Janik (1997) framhever at problemer i praksisfeltet bidrar til å engasjere vår oppmerksomhet og tjener som utgangspunkt for bevisstgjøring, refleksjon og kunnskapsutvikling. Dette kommer kanskje enda tydeligere fram hos Heidegger enn hos Wittgenstein, som vi seinere skal se. I vår strategi for lærerforskning er dette et viktig poeng, alle forskningsprosjektene tar utgangspunkt i erfarte profesjonelle utfordringer eller ”problemer”. For Janik og Gøranzon – gruppen fører dette mot en form for antropologisk forskning som bl.a. framtrer som fortellinger fra praksis, gjerne historier og eksempler fra noe som allerede er hendt og utført. Også vår strategi har som vi ser i kapittel to og tre et antropologisk, fortellende aspekt, men her utspiller historiene og eksemplene seg gjennom et utviklingsprosjekt hvor læreren har rollen som leder i et tett samarbeid med elever og andre deltakere. Historien med de ulike hendelsene er uansett viktig metodologisk sett, nettopp med tanke på å gi uttrykk for den kontekstuelle og konkrete kunnskapen.

Når Wittgenstein omtaler praksis som en teknikk med en hensikt, er dette i meget vid forstand. Å beherske en teknikk dreier seg om å beherske handlinger og handlingsmønstre. Det å se eller høre noe **som** noe er en teknikk, det å kjenne på noe, for eksempel materialets beskaffenhet, eller det å gjenkjenne et ansikt, og det å bruke språk og begreper, er teknikker. Teknikk dreier seg altså her overhodet ikke om noe i retning av ”å utføre forhåndsbestemte prosedyrer”. Praksis` mangfold av teknikker innebærer at ulike uttrykksformer blir viktig for å uttrykke yrkeskunnskap i forbindelse med for eksempel forskning i læreryrket. Begrepet ”dokumentasjon” som brukes i forbindelse med forskning er noe problematisk, fordi det primært peker i retning av skriftlige uttrykksformer og ”dokumenter”. Gøranzon – gruppen legger bl.a. vekt på ulike kunstneriske uttrykksformer for å ivareta flere aspekter ved yrkeskunnskapen.

Behovet for variasjon i uttrykksformer kan ses i sammenheng med spørsmålet om generalisering. Molander mener at dette spørsmålet utelukkende hører hjemme i det han kaller en teoretisk kunnskapstradisjon, med dens lengsel etter absolutt gyldig og evig kunnskap.

Man kan imidlertid også spørre seg om hva generalisering kan bety. For eksempel en spillefilm eller en dokumentarfilm kan fange inn og uttrykke noe vesentlig og typisk i forhold til det å være lærer – og i det å være elev. En av studentene som har forsket med utgangspunkt i strategien laget som nevnt en film som viste to jenter som fikk tilpasset yrkesopplæring i arbeidslivet. Filmen fokuserte på hva jeg vil kalle typiske utfordringer og problemstillinger som bl.a. dreide seg om jentenes motivasjon for utdanning, deres uttrykk for arbeidsglede og selvtillit, krav til systematikk og innlevelse i veiledningen, krav til struktur i opplegget, osv. Kan man ikke si at en slik film uttrykker noe generelt i forhold til læreres yrkeskunnskap? Det vil riktig nok være i en helt annen betydning enn ordet ”generelt” i naturvitenskapelig orientert teori. Også en tradisjonell inndeling i ”konkret” og ”generelt” kan skape uklarheter. Det generelle kan på sett og vis være å finne i det konkrete, i de gode eksemplene på for eksempel læreres yrkesutøvelse og yrkeskunnskap. En kombinasjon av uttrykksformer kan være velegnet for å ivareta erfaringens og kunnskapens konkrete og generelle aspekter, både i forhold til utdanning og forskning.

Wittgenstein problematiserer som vi har sett det å beskrive noe, og sier at det å beskrive en erfaringsprosess ikke er å gi et verbalt bilde av kjennsgjerningene. Å beskrive en prosess hvor læreren for eksempel legger til rette for elevmedvirkning, tilpasset opplæring osv. handler ikke om å beskrive kjennsgjerninger eller saksforhold i naturvitenskapelig forstand. Det dreier seg snarere om å la ulike handlinger, hendelser, opplevelser og meninger komme til uttrykk i sitt erfaringsmangfold. Her kan nettopp historiefortelling eller bruk av for eksempel en filmhistorie være velegnet.

Erfaringslæringens betydning

En kjerne i Wittgensteins filosofi handler slik jeg ser det om **helhet** – helheten i den mangedimensjonale erfaringen, med utspring i menneskelige livsformer. Denne helheten bidrar til å synliggjøre at inndelinger i mennesket som erfarende subjekt og verden som erfart objekt, i teori og praksis, forståelse, følelser og handling, kunnskaper, holdninger og ferdigheter osv. blir problematisk (Hiim og Hippe 2001). Den kontekstuelle erfaringen og eksempelet framstår som et fundament i all kunnskap. Dette utgjør også noe av hovedgrunnet i nyere tilnærminger til yrkeskunnskap med utgangspunkt i Wittgenstein (Dreyfus og Deryfus 1986, Janik 1996, Josefson 1991, 1998, Molander 1993, 1997, Schøn 1983, 1988).

Det kontekstuelle og eksempelet er imidlertid ikke bare viktig i forbindelse med yrkeskunnskap og profesjonsutdanning, selv om dette har vært mest i fokus. Det er kanskje like viktig i forhold til grunnleggende allmennutdanning som skal kvalifisere elever for deltakelse i det praktiske livet, i det levende samfunnet. ”Erfaringslæring” er et begrep som etter hvert blir brukt både i forbindelse med yrkes- og profesjonsutdanning og i forbindelse med allmennutdanning. I yrkes- og profesjonsutdanning har man imidlertid et definert ”arbeidsfelt” eller ”praksisfelt” som utdanningen forholder seg til, og som utgjør et grunnlag for ”praktisk erfaring”, opplevelser og eksempler. I allmennutdanning er spørsmålet om praksis mer komplisert, her vil det bli snakk om ulike former for ”livspraksis” i ulike livssammenhenger. Erfaringer i yrkesutdanning peker klart i retning av at ulike former for praksisbasert, opplevelsesbasert læring bidrar til at både elever og studenter på ulike nivå opplever læreprosessen som meningsfylt. Dette kommer også fram i forskningsprosjektene som er omtalt i del en. En slik form for læring er også på mange måter i samsvar med Wittgensteins undersøkelser av språk og erfaring. Wittgenstein er imidlertid ikke spesielt opptatt av yrkes- og profesjonskunnskap. Hans undersøkelser peker snarere i retning av at all kunnskap grunnleggende sett er ”praktisk”. Dette er det viktig å ha som fundament også i

allmennutdanningen. Allmennutdanningen kan slik sett ha noe å lære av den yrkesfaglige læringstradisjonen og av yrkes- og profesjonsdidaktikken.

Kapittel tolv. Heideggers eksistensialfilosofi og læreres yrkeskunnskap

Kort introduksjon av Heideggers anliggende, relatert til avvisning av noen tradisjonelle filosofiske antakelser

Heideggers filosofi har indirekte hatt relativt stor betydning for nyere perspektiver på yrkeskunnskap (Dreyfus 1991, Molander 1997, Dreyfus og Dreyfus 1986, Hiim og Hippe 2001, Janik 1996, Reason og Bradbury 2002, Schøn 1983, 1988). Det kan derfor være av interesse å forsøke å klargjøre noen sentrale temaer og begreper hos Heidegger, og relatere dem til læreres yrkeskunnskap og praksisbasert lærerforskning. Heideggers filosofiske prosjekt er preget av at han vil studere grunnlaget i væren – ontologi, snarere enn grunnlaget i kunnskap – epistemologi. Han kritiserer tradisjonell ontologi og epistemologi for å ha en misforstått reduksjonistisk innfallsvinkel, hvor alt som er, fundamentalt sett blir redusert til ”mindre” enheter, ”grunnenheter”, ”gitte enheter”, osv. Denne innfallsvinkelen har i sin tur preget vår oppfatning av erkjennelse, kunnskap, læring og forskning. Dreyfus (1991) relaterer denne misforståelsen til Platons opptatthet av teori, av det å skue noe på avstand i ren betraktning og få øye på den sanne, evige kunnskapen. Heideggers avvisning av tradisjonell epistemologi har i følge Dreyfus sammenheng med hans syn på teoriens begrensning. Man kan ikke ha ”teori” om hva som muliggjør teori. Heideggers syn på begrensningene i formell kunnskap kan også relateres til kritikk av strukturalisme og kognitivismen. Han framhever nødvendigheten av å studere menneskelig, dagligdags praksis som utspring for all forståelighet.

Det er i følge Dreyfus (1991) fem tradisjonelle filosofiske antakelser Heidegger forsøker å imøtegå. For det første at vi vet og handler gjennom å anvende prinsipper og antakelser som vi bør klargjøre eksplisitt, slik at vi kan få opplyst kontroll over våre liv. Dreyfus viser her til bl.a. Sokrates, Kant og Habermas. Heidegger stiller spørsmål ved muligheten og ønskeligheten av å gjøre vår dagligdagse forståelse helt eksplisitt. Grunnleggende ferdigheter og praksis som vi er sosialisert inn i utgjør en nødvendig bakgrunn for å forstå noe som helst, og kan bare fungere hvis det forblir i bakgrunnen. Vi reflekterer aldri over alt, for eksempel i yrkesutøvelsen som lærer, men over det som utfordrer, det som ikke fungerer, det vi ikke takler. Enhver tolkning og bestemmelse i slike utfordrende situasjoner har et element av usikkerhet, ellers ville det ikke være en bestemmelse. Det fins dessuten alltid et grunnlag for vår tolkning som allerede er der – enhver tolkning starter fra ”innsiden”.

For det andre antakelsen om mental representasjon, dvs. erfaring som en relasjon mellom en subjektiv bevissthet med et mentalt innhold og et uavhengig objekt. Den mest fundamentale væren, væren – i – verden, kan i følge Heidegger ikke forstås i subjekt \ objekt – termer. Kognitivismen kan ses som en versjon av mental representasjon. Begreper som formell representasjon, kompleks kombinasjon av logisk uavhengige symboler osv. ”ligger under” så vel kognitiv psykologi som dataprogrammering (Dreyfus 1991, Dreyfus og Dreyfus 1986). Heidegger ser på sin side væren – i – verden som ikke representerbar og ikke formaliserbar.

En annen tradisjonell antakelse er at alt vi gjør er basert på implisitt teori (ideer), representert i bevisstheten som intensjonale tilstander og regler for relasjoner mellom disse. Dette har nær sammenheng med det å gjøre vår forståelse eksplisitt. Praksis anses da for å være basert på implisitte oppfatninger og ferdigheter som er generert av tause regler. Det forutsettes et helhetlig nettverk av intensjonale tilstander, et taust oppfatningssystem som en form for taus kunnskap som ligger under eller bak hvert aspekt av ordnet menneskelig aktivitet. Heidegger avviser i følge Dreyfus at det ligger tause regler eller taus teori bak fornuftig praksis. For å klargjøre hvordan praksis foregår er det nødvendig å gå tilbake til dagligdags menneskelig liv og aktivitet og undersøke det, slik han også gjør. Begreper som ”praksisteori” og ”praktisk yrkest teori” blir problematiske fra Heideggers utgangspunkt, og trenger nærmere undersøkelse. Dreyfus karakteriserer slike begreper som kognitivistiske. Heidegger imøtegår en tradisjonell tro på at det er ønskelig og mulig å etablere teoretisk kunnskap om ethvert område, også menneskelig handling. Dreyfus trekker her en forbindelseslinje til pragmatikere som Dewey, James og Nietzsche. Teoretisk kunnskap vil da bety formell kunnskap, et ideal om ideer som ikke endres, om det i den forstand sikre og absolutte. Dette idealet om teoretisk kunnskap henger sammen med en oppfatning av at vi bare får tilgang til virkeligheten gjennom nøytral betraktning, noe Heidegger også avviser. Han legger vekt på å undersøke faktiske strukturer i praktisk aktivitet, og ser praktisk kunnskap som grunnleggende i forhold til teori. Dette gir viktige perspektiver på å forske i læreryrket.

Heidegger vektlegger i likhet med Wittgenstein sosial og kulturell kontekst som det ultimate fundamentet for forståelighet. Begge framhever beskrivelser av dagligdags praksis som grunnlag for å belyse spørsmål om varen og erkjennelse. Heidegger avviser en ide om at svar på filosofiske spørsmål kan spores tilbake til metodiske aktiviteter utført av individuelle subjekter, noe som i følge Dreyfus kan knyttes til for eksempel Descartes og Husserl. Wittgenstein mener imidlertid at praksisene som utgjør den menneskelige livsform ikke kan beskrives eller fanges inn av noen filosofiske strukturer. Heidegger mener på sin side at dagligdags menneskelig praksis har en form for struktur som det er mulig å utlegge i eksistensialanalyse. Vi snakker imidlertid ikke vanligvis om denne strukturen, og for å belyse den trengs et spesielt språk, som Heidegger utvikler i sin filosofi. Et hovedpoeng er å frigjøre oss fra tradisjonelle antakelser som preger språket, knyttet til atomistisk, formell, subjektivistisk eller objektivistisk forståelse av oss selv og av erkjennelse, læring og kunnskapsutvikling. Et alternativ til en slik forståelse er fortsatt i stor grad neglisjert i vår kultur.

Heideggers filosofi om menneskelig eksistens er helt vesentlig for forskning og kunnskapsutvikling som gjelder mennesker – slik som utvikling av lærerkunnskap. Den gir grunnlag for et alternativt, utvidet kunnskapsbegrep, hvor læring og forskning kan gjennomføres og komme til uttrykk på andre og flere måter enn de tradisjonelle.

Tilnærming til presentasjon og tolkning av hovedbegreper hos Heidegger

I denne presentasjonen og tolkningen av hovedbegreper hos Heidegger vil jeg legge vekt på å få fram den strukturelle helheten i den dagligdags praksisen som utgjør menneskets eksistens. For å få fram denne helheten er en viss sirkularitet nødvendig, med foreløpig presentasjon av noen hovedbegreper som så blir mer detaljert utarbeidet og sett i sammenheng med hverandre og helheten. Dette har også sammenheng med en form for sirkularitet i Heideggers metode og i hans analyse, som jeg skal komme tilbake til. Heidegger skaper også en spesiell terminologi og tegnsetting for å få fram den helhetlige flerfoldigheten i varen og menneskelig eksistens. Hans spesielle språkbruk skaper utfordringer i presentasjonen og tolkningen av hans filosofi. Jeg vil benytte direkte oversettelse av Heideggers terminologi i

forhold til noen hovedbegreper som knapt kan erstattes med andre språklige formuleringer. Primærkilden i min analyse er Heideggers "Væren og tid" (Being and Time, 1978), mens en hovedkilde er Dreyfus' anerkjente kommentar i boka "Beeing – in – the – world" (1991). Jeg har også brukt min hovedoppgave, "Fenomenologi og eksistensialanalyse" (Hiim 1982). Oversettelsen av spesielle språklige uttrykk hos Heidegger er basert på disse kildene, samt på den tyske utgaven av "Væren og tid". Jeg har lagt vekt på å bruke norske uttrykk av hensyn til lesbarhet, men vil understreke at dette nødvendigvis vil medføre tap av en del nyanser. Det vil bli brukt en del indirekte og enkelte direkte sitater. Hensikten med relativt omfattende bruk av indirekte sitater er å knytte presentasjonen av begrepene nært opp mot primærkilden, og samtidig gi en mest mulig flytende og lesbar framstilling. Henvvisninger til "Being and Time" blir forkortet til "B & T". Det blir henvist til nummererte avsnitt i indirekte sitater. En hovedhensikt med tolkningen av Heidegger er å kaste lys over grunnleggende forutsetninger i forhold til læreres yrkeskunnskap. Analysen av hvert begrep blir derfor fortløpende relatert til lærerkunnskap og forskning i læreryrket etter at selve begrepet er klargjort, på liknende måte som i presentasjonen av Wittgenstein.

Kort introduksjon til begrepet Dasein, væren - i – verden

Menneskelig væren – i – verden "er ontisk særpreget i at den er ontologisk", sier Heidegger (B&T Int. II s.32). Menneskets måte å være på er slik at verden er til stede for mennesket og mennesket er til stede for seg selv. "Dasein" betyr "å være der". En nødvendig side ved "å være der" er å forholde seg til sin væren, å bry seg om eller ha omsorg for den, å stille spørsmål om og fortolke den. Det er det det vil si å eksistere. Det er bare menneskelig væren, eller eksistens, som forholder seg til og stiller spørsmål ved seg selv og ved det å være, som er ontologisk.

I ethvert spørsmål ligger det allerede en forutforståelse av svaret (B&T Int. I. 2. s. 24). Forståelsen av væren er i vårt dagligliv, i vår dagligdagse praksis. Det er denne vi må undersøke for å klargjøre hva vi forstår. Heidegger vil vise at alt værende blir forståelig ut fra en slags væren – Dasein – dagligdags menneskelig eksistens. Heidegger er interessert i den dagligdagse, praktiske værens faktiske struktur. Kulturer og mennesker eksisterer. Deres praksis inneholder en fortolkning av hva det betyr å være (Dreyfus 1991 s. 11). Lærerens praksis inneholder for eksempel en fortolkning av hva det vil si å være lærer. Heidegger vil beskrive selve eksistensens grunnleggende struktur og mønstre. Han gjør det gjennom å beskrive dagligdags eksistens og handling – overfor den enkelte selv, ting, andre.

Dasein er karakterisert av at vi forholder oss til og fortolker oss selv helt fra starten i livet, i kulturen. Fortolkningen omfatter responser, motoriske ferdigheter, hva vi oppfatter og ser, osv. (Dreyfus 1991 s. 17). Daglig praksis inneholder en fortolkning av hva det vil si å være en person, et objekt, et samfunn. Forståelsen er i vår viten – hvordan – vi – skal – handle på ulike områder, snarere enn i et sett av oppfatninger om at det og det er tilfelle. Vi "har i oss" en forståelse av væren – som ingen har "i bevisstheten". Dasein er ikke "et bevisst subjekt".

Dreyfus påpeker en implisitt antikognitivism hos Heidegger som bl.a. handler om at vi ikke primært handler, erkjenner og lærer gjennom å anvende regler i tradisjonell forstand. Vi lærer grunnleggende sett gjennom å ta del i helhetlige livsmønstre og kulturer. For eksempel en lærerkandidat lærer ved å erfare lærer- og skolemønstre. Dasein – menneskelig eksistens – må i følge Heidegger studeres gjennom å beskrive mønstre i eksistensen, eksistensens **hvordan**, slik de viser seg i daglig praksis som fortolkning. Vår preontologiske og fortolkende væremåte "innebærer at det som viser seg for oss viser seg **som noe**" (Dreyfus 1991 s. 19). Dasein møter ikke i sin eksistens isolerte enheter, men bruksting som opptrer i

sammenhenger, mennesker den har et forhold til, osv. Dette har betydning for hvordan man ser på læring. Dasein er interessant, engasjert daglig aktivitet, og har i dette en forståelse av å forholde seg til og tolke sin verden.

Dreyfus gir følgende eksempel på hvordan Dasein forholder seg til sin verden, som også synes å være influert av perspektiver fra Wittgenstein. Vår tolkning av å være kjønn - av å være maskulin eller feminin - er i kroppen vår, i persepsjonen, i språket vårt, i våre evner og ferdigheter til å forholde oss til motsatt eller samme kjønn, osv. Vi kan i noen grad "lyse opp" denne forståelsen, dvs. peke på den for de som deler den, men vi kan ikke uttrykke den fullstendig eller gjøre den forståelig for de som ikke deler den. Like umulig vil det for eksempel være å uttrykke og forståeliggjøre lærerpraksis for en som aldri har opplevd slik praksis. Jo dypere "forståelsen" sitter i kroppen, i praksisen og kulturen, jo vanskeligere kan den være å klargjøre og få tak i verbalt. Problemet er i følge Dreyfus ikke helheten i vårt nettverk av bevisste og intellektuelle forståelsessystemer, da kunne vi prøvd å reflektere over og klargjøre aspekter mens vi lot resten i bakgrunnen. Vi kan ikke klargjøre hva vi "antar" om ting vi synes å ta for gitt, fordi det ikke er noen antakelser eller regler å klargjøre. Det ligger ikke noe intellektuelt forståelsessystem "bak". Det er i følge Dreyfus (s. 22) bare ferdigheter (skills) og praksis. Dreyfus ser her en vesentlig forskjell fra Habermas, som legger vekt på betydningen av å verbalisere praksis, bl.a. som en sosial bevisstgjøringsprosess. Eksplikasjon av vår forståelse av væren som praksis – av Dasein - kan aldri være fullstendig, også fordi vi allerede "er der". Ontologi vil alltid i en viss forstand være uferdig. Det vil også beskrivelser av ulike former for praksis. Vi kan bare fortolke fortolkninger som allerede er i praksisen.

Å eksistere er å forholde seg til det vesentlige i ens væren og bli definert av dette forholdet (Dreyfus 1991 s. 23). Dasein er det den i sine sosiale aktiviteter fortolker seg som. Dasein må fortolke seg selv innen en kultur som allerede har bestemt seg for noen mulige måter å være menneske på, hva det grunnleggende vil si å være menneske, hva man for eksempel gjør som lærer. Kulturen, det man gjør og forstår, er konstituert av visse faktiske karakteristika. Samtidig er det en vesentlig struktur i Dasein å forholde seg til seg selv som en mulighet for tolkning og valg. Dasein har imidlertid også en tendens til å unnlate å ta stilling og til å flykte fra seg selv som en mulighet. (For eksempel gjennom å identifisere seg som "offer").

Når Dasein forholder seg til andre former for væren – verktøy, objekter, institusjoner, andre mennesker – så er dette enheter som blir tilgjengelige i den verden som mennesket er og bare teoretisk kan atskilles fra. All ontologi har sitt grunnlag i Daseins struktur, selv om den beskjeftiger seg med enheter som har en annen værenskarakter enn Dasein (B&T Int. I. 4). Undersøkelser av den menneskelige væremåtes struktur utgjør for Heidegger det nødvendige grunnlaget for all annen undersøkelse. Verktøy, objekter, vitenskaper osv. er bare forståelige i forhold til menneskelig eksistens. Heidegger legger imidlertid stor vekt på et skille mellom væren i betydningen å eksistere, og væren i betydningen å forekomme. Å være i betydningen forekomme er væren som ikke forholder seg til noe. Å forholde seg til sin væren som en mulighet er bare mulig gjennom omsorg for sin væren. Heidegger bygger i siste del av "Væren og tid" alle strukturene i Dasein inn i et antropologisk tidsbegrep, som har utspring i den daglige aktivitetens historiske tidsstruktur i spenningsforholdet fortid – nåtid – framtid.

Perspektiv på lærerkunnskap

I den foreløpige presentasjonen av Dasein – begrepet ser vi hvordan Heidegger fokuserer på eksistens, på menneskelig væren som å forholde seg til seg selv og sin verden, på ulike tolkningsmuligheter og valg som kommer til uttrykk i daglig praksis. Han framhever betydningen av å studere og beskrive daglig praksis – dens mønstre, dens tolkninger og

praktiske forståelse. Dette kan for det første peke mot nødvendigheten av å ivareta det eksistensielle, menneskelige aspektet i kunnskapsutvikling og forskning som gjelder menneskelig aktivitet, slik som forskning i læreryrket, bl.a. gjennom å ivareta ulike tolkninger og valg. Videre kan det peke mot betydningen av å undersøke og beskrive også konkret daglig praksis som lærer, dens praktiske forståelse, tolkninger og mønstre. Dreyfus understreker imidlertid i sin analyse av Heidegger at praksis ikke kan beskrives gjennom teoretiske regler og forståelsessystemer. Andre former for beskrivelse framtrer som nødvendig, sammen med andre kunnskapsuttrykk. Dette kan for eksempel være konkrete beskrivelser av handlinger og opplevelser i ulike former for praktiske eksempler. Det som er faktisk gitt i kulturelle livsformer og mønstre skaper grunnleggende betydning i menneskelig eksistens og praktisk yrkesutøvelse som for eksempel lærer. Alle former for beskrivelser og tolkninger i praksisbasert forskning må nødvendigvis begynne "inne i" en forståelsessirkel. Det finnes ingen "begynnelse" i en forståelsessirkel av å være lærer, ingen "aller første" begreper. Nettopp dette kan være en utfordring i gjennomføring og dokumentasjon av praksisbasert lærerforskning. Hvor skal man begynne beskrivelsen, og hva eller hvor mye skal man beskrive? "Begynnelsen" vil være gjenkjennelige profesjonelle utfordringer i lærerarbeidet. Dette er spørsmål jeg kommer tilbake til, bl.a. i del fire.

I presentasjonen av Dasein – begrepet påpekes det at vi aldri erkjenner isolerte enheter. Dette henleder igjen mot konteksten og den praktiske og sosiale involveringens betydning i erkjennelse, læring og forskning. Det har sammenheng med poenget om at det er umulig å beskrive en praksis for noen som ikke i en eller annen forstand har erfart den. Enhver beskrivelse vil i en viss forstand være ufullstendig og ensidig. Beskrivelser kan likevel "lyse opp" praksis og bringe den videre, men de må nødvendigvis møte en klangbunn av realistisk erfaring. Skriftlige, paradigmatisk eksempler som beskriver utøvelsen av læreryrket på ulike områder kan være til viktig inspirasjon for lærere og lærerstudenter i utvikling av læreryrket, som et supplement til egen refleksjon over konkret praktisk erfaring.

I introduksjonen av Dasein – begrepet blir det framhevet hvordan det å forholde seg til grunnleggende sider i ens eksistens definerer eksistensen. Det er viktig å forholde seg til grunnleggende sider i en eksistens som lærer slik disse kommer til uttrykk i ulike aspekter ved lærerens praksis, både i lærerutdanningen og i lærerforskning. Dette vil styrke læreryrkets identitet og ansvarlighet. I læreryrket kreves det hver dag at man gjør valg og ser muligheter for seg og elevene i de ulike oppgavene man utfører. Mange av lærerforskerne som har deltatt i å utvikle forskningsstrategien gir nettopp uttrykk for at de har styrket sin identitet som lærere gjennom å forholde seg aktivt til grunnleggende sider i læreryrket og gjennom systematisk utvikling av sin praksis (kap. to).

I tradisjonell ontologi er det i følge Heidegger en tendens til å redusere varen til noe som "forekommer", for eksempel til "minste enheter", "ideer", "sensedata", osv, istedenfor å se eksistens som grunnleggende. En reduksjonistisk ontologi skaper et fundament for en reduksjonistisk tilnærming til læring og kunnskap, vitenskap og forskning, som representerer et problem i forhold til utøvelse og forskning i læreryrket. Heideggers syn på dette vil bli klarere i den videre presentasjonen av hans hovedbegreper.

Metodiske perspektiver hos Heidegger – fenomenologi og hermeneutikk

Utgangspunktet for Heideggers undersøkelser er Dasein. Problemet er at den menneskelige væremåte er oss ontisk nærmest, men står oss ontologisk fjernest (B&T Int. II 5). Det siktes til at vi har en tendens til "å gå opp i" verden, og det er derfor vanskelig å se grunnstrukturene i vår eksistens. Metoden må være å la eksistensen vise seg i og fra seg selv, slik den for det

meste er i sin dagligdagshet (B&T Int. II 5). Dagligdags praktisk liv er i følge Heidegger velegnet for å avdekke strukturer eller "eksistensialer" som utgjør og muliggjør menneskelig eksistens. Muligheten for å ikke eksistere, som viser seg i muligheten for tilintetgjørelse, i død og angst, synliggjør også eksistensen. Minst egnet for å klargjøre vår eksistens er en teoretiserende holdning, siden mennesket i den har en tendens til å glemme seg selv til fordel for objektet som studeres (Hiim 1982). I likhet med Wittgenstein er Heidegger opptatt av vår måte å forholde oss på når vi leser filosofi og filosoferer. Wittgenstein vil som vi var inne på gjerne leses sakte, med innlevelse.

"Fenomen" vil si "det som viser seg", og primært viser seg som det er. Dette gjør det mulig for noe å vise seg som det **ikke** er, som tegn, symptomer osv (B&T Int. II 7 A s. 51). Det som muliggjør at noe viser seg, "det fenomenologiske fenomen", er Dasein og Daseins struktur. Det er dette fenomenologien undersøker, i følge Heidegger. "Logos" vil si ord, språk, samtale – for Heidegger å la det samtalen handler om bli sett, **som** noe. Logos' funksjon er å la noe bli oppdaget og sett (B&T Int. II 7 B). Fenomenologi vil da bety å la det som viser seg bli sett fra seg selv, slik det viser seg fra seg selv (B&T Int. II 7 C). For Heidegger er ontologi bare mulig som fenomenologi (B&T Int. II 7 C s. 60). Væren er noe som må **vises**, ikke forklares. Det er behov for systematisk utlegning av det som tilhører det vesentlige grunnlaget i det som viser seg og lar noe vise seg. Væren – i utgangspunktet Dasein som eksistens – er fenomenologiens tema. Men denne er skjult fordi den "går opp i" verden og glemmer sine forutsetninger, som den må anvende i forsøket på å forstå seg selv. Det er umulig å analysere eksistens uten å eksistere, å belyse forståelse uten å forstå (Hiim 1982). Dreyfus (1991) presiserer imidlertid at fenomenologien aldri fullt ut kan artikulere fenomener, og at analyse av Dasein i en viss forstand vil være ufullstendig og uferdig.

Fenomenologi vil for Heidegger si å gjøre grunnleggende værensstrukturer og værens mening synlig for Dasein. Fortolkning er den menneskelige væremåten synliggjøring og avdekking av fenomener. Dette er i følge Heidegger den primære betydningen av hermeneutikk (B&T Int. II 7 C). Heideggers oppfatning av fortolkningens sirkelstruktur har grunnlag i et antropologisk tidsbegrep i spenningen mellom fortid, nåtid og framtid. Denne sirkelstrukturen preger også Heideggers analyser – begreper anvendes først på en foreløpig måte, for så å utdypes videre i sitt forhold til hverandre. Den konkrete, eksistensielle (selv)forståelsen som kommer til uttrykk i daglig praksis kan sies å ha karakter av en delforståelse, samtidig som den innbefatter en forutforståelse av eksistensielle helhetsfenomener, dvs. fenomener som angår væren generelt. Avdekking av strukturene eller eksistensialene i vår væren foregår gradvis i en vekselvirkning mellom det partikulære, eksistensielle og det eksistensielle området. Hermeneutisk metode gjenspeiler seg hos Heidegger som stadig utdypende gjentakelser.

Det er viktig for Heidegger å få fram Daseins helhetskarakter, dens hendelseskarakter og dens mulighetskarakter, og en distinksjon mellom det eksistensielle og det eksistensielle. Dette preger valg av terminologi i begreper som "Dasein", "fall", "egentlig" og "uegentlig" væren, "snakk", nysgjerrighet", osv. Begrepene presiserer strukturer i menneskelig væren, og det kan understrekes at de er ment å være "verdinøytrale".

I vår alminnelige, dagligdagse praksis, i vår brukende omgang med tingene, lar det seg slik Heidegger ser det avlese grunnstrukturer i væren som vi i utgangspunktet har en foreløpig, upresis oppfatning av, men som det er fenomenologiens oppgave å klargjøre gjennom eksistensialanalyse. Heidegger forsøker i følge Dreyfus "å beskrive dagligdags liv, daglig

praksis, og generelle, krysskulturelle, transhistoriske strukturer i vår selvfortolkende væren, og hvordan disse strukturene ligger til grunn for all forståelighet” (1991, s. 35).

”Gangen” i Heideggers eksistensialanalyse er ut fra dette følgende: Først gjennomfører han en foreløpig Dasein – analyse hvor menneskelig væren fortolkes i sin praktiske, brukende omgang med tingene. Her er det allerede gitt tre hovedstrukturer som blir behandlet hver for seg: mennesket – eksisterer \ er i – verden. Hvert av aspektene blir analysert i relasjon til enheten i det opprinnelige utgangspunktet. Heidegger avslutter denne delen av ”Væren og tid” med en analyse av Dasein som omsorg. Den andre delen omhandler Dasein og temporalitet. Dasein blir her behandlet i forhold til død og intethet, som gjør det meningsfylt å snakke om Dasein som en helhet, og klargjør strukturene i egentlig og uegentlig eksistens. Jeg vil legge hovedvekt på del en, siden den har størst direkte interesse i forhold til analyse av praksiskunnskap \ læreres yrkeskunnskap, men vil også ta med noen perspektiver fra del to.

Heidegger stiller seg i likhet med Wittgenstein kritisk til de menneskelige vitenskapenes, for eksempel psykologiens, grunnbegreper (B&T Div. 1. I. 10). Han poengterer at vitenskapene ikke bør ”vente” på ontologien, men at begreper og resultater stadig bør rekapituleres på en måte som gjør dem mer transparente ontologisk sett. En slik refortolkning er nødvendig som en stadig klargjøring av basisbegreper (B&T Int. I, 3).

Perspektiv på lærerkunnskap

Heidegger framhever nødvendigheten av å begynne sin undersøkelse av værensfenomenet slik det viser seg i det praktiske dagliglivet. Hans anliggende er ontologisk – å klargjøre værensfenomenet og strukturer i væren generelt. Likevel kan man med dette utgangspunktet også se muligheten og nødvendigheten av å forankre undersøkelser av konkret daglig praksis \ yrkespraksis i den praksisen vi vil fortolke. Det er behov for å beskrive hendelser, handlinger og mønstre fra et eksistensielt perspektiv hvor lærerens livsverden kommer til uttrykk, sammen med livsverdenen til de som deltar i utdanningsprosessene. Dette vil være en annen type undersøkelse enn undersøkelser som reduserer lærerpraksis til regler og prosedyrer i tradisjonell teoretisk forstand. En slik tilnærming vil ha sammenheng med en grunnleggende holdning som handler om å studere og forske i lærerpraksis innenfra, som en daglig, levende handlingsprosess, snarere enn å studere den utenfra som noe ”objektivt”. Det betyr at praksisen må beskrives med innlevelse, fra et indre perspektiv, noe som best kan gjøres av læreren selv i samarbeid med deltakende elever og kolleger. Dreyfus poengterer i sin tolkning av Heidegger at det ikke fins fortolkningsfrie fakta i fenomenologien – man må ”tolke og organisere fenomener for å avsløre den forståelsen av væren man allerede er i”, for eksempel som lærer (1991, s. 31). Læreren selv kan med et slikt utgangspunkt klargjøre sin lærerforståelse i utfordrende situasjoner i daglig praksis. Det kan presiseres at en slik klargjøring ikke primært skjer gjennom å beskrive teoretiske synspunkter og meninger, men ved å identifisere, takle og beskrive helt konkrete praktiske utfordringer, handlinger, hendelser og refleksjoner. Det forutsettes da at lærerpraksis også kan komme til uttrykk og bli sett gjennom verbale og skriftlige beskrivelser, og at slike beskrivelser vil kunne vise vesentlige strukturer i lærerpraksisen. Men en fullstendig, ”ferdig” beskrivelse av lærerpraksis er i prinsippet umulig.

Fortolkning i lærerforskning vil også ha en sirkelstruktur, preget av en forforståelse av fenomener som for eksempel kan gjelde hvordan man kan legge til rette for elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Forforståelsen i den daglige praksisen innebærer samtidig en mer generell helhetsforståelse, og strukturen i helhetsforståelsen kan gradvis legges ut i vekselvirkning med partikulære hendelser, for eksempel i et utviklingsprosjekt om elevmedvirkning. En

fortolkningsprosess hvor den generelle forforståelsen uttrykker og utvikler seg i møte med konkrete hendelser vil være noe av det som karakteriserer en fenomenologisk forskningsprosess i læreryrket. Også i tolkninger og beskrivelser av lærerkunnskap vil det ut fra en fenomenologisk tilnærming være viktig å få fram lærerpraksisens helhetskarakter og mulighetskarakter i valg av språklig uttrykksform og terminologi. En tradisjonell akademisk uttrykksform vil ikke uten videre være det mest aktuelle. Det kan dessuten være en utfordring å avlese generelle mønstre som strukturerer grunnleggende oppgaver i lærerens praksis på ulike områder. Også i en undersøkelse i og av lærerpraksis kan det imidlertid ut fra en fenomenologisk tilnærming være aktuelt å begynne med en foreløpig helhetsbeskrivelse av den aktuelle praksisen og dens utfordringer, som så gradvis blir utdypet i beskrivelser av konkrete delsituasjoner og strukturer i et historisk tidsspenn.

Heidegger framhever hvordan sentrale begreper i for eksempel psykologi snarere enn å avvises kan refortolkes i relasjon til ontologien. I praksisbasert lærerforskning kan det være mulig og fruktbart å refortolke begreper fra aktuelle vitenskaper, for eksempel filosofi eller psykologi, i forhold til lærerens praksis. Det betyr ikke at gitte begreper "fylles" med praktisk innhold, men at de tolkes på nytt i forhold til den aktuelle lærerpraksisen og konteksten.

Begrepet "verden"

Strukturbestemmelse av tingene i verden

Ontologisk sett er "verden" et karaktertrekk ved den menneskelige væremåte, ikke en måte å karakterisere enheter Dasein vesentlig ikke er, på, ifølge Heidegger (B&T Div. I, III 14). Den verden som er nærmest i Dasein er de umiddelbare omgivelsene med vanlige bruksting. Verden som eksistensial, som Daseinstruktur, klargjøres best ved å gå veien om alminnelige bruksting. Måten vi vanligvis og for det meste er i verden på kan karakteriseres ved interesse for og bruk av ting. I en analyse av verden som eksistensial må tingene analyseres i måten vi vanligvis møter dem på, dvs. i bruk og med interesse. Idet Dasein bruker, produserer og er opptatt av ting har den allerede en ontisk, foreløpig forståelse av verden som kan utdypes videre.

"Verden" i denne forståelsen er ikke å oppfatte som en samling fysiske eller abstrakte gjenstander, eller ting som "fins" eller "forekommer". Disse kan bare tre fram ontologisk sekundært i forhold til brukstingene. Brukstingene hører alltid hjemme i en brukssammenheng. Brukssammenhenger er relasjonsfenomener som knytter tingene sammen og knytter dem sammen med brukeren, dvs. mennesket. Tingene viser hen til hverandre: penn > blekk > blekkhus > skrivebord > oppholdsrom, osv. De har strukturen til – å, for – å: en penn er til å skrive med, for å skrive et brev. Tingene kan kun forstås ut fra en sammenheng. Tingenes til – å – struktur kaller Heidegger deres "forhåndenhet" eller tilgjengelighet. Når verktøy brukes til å produsere noe, har også det vi produserer brukstingskvalitet. En sko er til – å gå med, en klokke til – å lese tiden med, osv. Produksjonen viser selv til råmaterialene, for eksempel dyreskinn til – å produsere sko. Heidegger sier at vår opptatthet med en hvilken som helst arbeidsverden som angår oss har en oppdagende funksjon, og de enheter som tas med i og ved arbeidet blir mulig å oppdage i varierende klarhet, avhengig av brukssammenheng (B&T Div. I, III A 15). Denne oppdagelsen av ting dreier seg ikke om en "subjektiv farging" av en "verdenssubstans", av "gitte, objektive enheter" eller lignende. Det ville i så fall være å gi det som abstrakt "forekommer" ontologisk prioritet. Erkjennelsen må først trenge gjennom det som er for hånden i vår interesse. Teoretisk atferd, eller ren betraktning av noe som "forekommer", er ontologisk sekundært i forhold til praktisk handling og dens hensikter. Heidegger sier videre her at før vi kan være i stand til å betrakte noe må vi se hen mot det, det

må først vekke vår interesse og oppdages. Praktisk forståelse av brukssammenhenger er for det meste ikke uttrykkelig. Vi ”går opp i” det vi holder på med, tingene ”forsvinner” i bruken. Forståelsen **kan** gjøres uttrykkelig ved at brukssammenhengen på en eller annen måte forstyrres. En ting mangler eller går i stykker, for eksempel. Utstyret og oppgaven blir påfallende, samtidig blir vi stående hjelpeløse. Det vi var opptatt med mister sitt til – å, eller sin funksjon. Det trekker seg tilbake, og det tilgjengelige viser seg som noe som bare ”forekommer” og ikke kan bli for hånden igjen uten det som mangler. For eksempel hammerens til – å – struktur blir mer eksplisitt forstått når den ikke fungerer. Lærerens tilrettelegging av elevenes læreprosess kan bli mer eksplisitt forstått når elevene ikke forstår matematikkundervisningen. Den eksplisitte forståelsen vil for Heidegger være et utgangspunkt som videre ontologiske undersøkelser må arbeide ut fra. Dasein eller menneskelig eksistens er slik at den alltid inngår i en eller annen hensikt og interesserer seg for noe. Den inngår alltid i en brukssammenheng som allerede er der, om enn ikke eksplisitt. Verden er en totalitet av brukssammenhenger. En brukssammenheng er en konkret manifestasjon av menneskelig streben, for eksempel relatert til å være lærer. Bruksforståelsen, dvs. forståelsen av arbeidssituasjonen, er en konkret eksistensmulighet.

Menneskelig væren eller eksistens viser kun hen til seg selv, ifølge Heidegger. Vi kan med det utgangspunktet som nå er skissert, skjelne fem strukturer i praktisk forståelse:

- for – (menneskets egen) skyld
- for – å, for eksempel for å skrive brev (og være en brevskriver), struktur for bruken av tingene
- til – å, for eksempel til å skrive med, struktur for tingene
- ved, for eksempel pennens funksjon ved skrivingen, struktur for tingenes funksjon
- med, for eksempel å skrive med penn, struktur for funksjonens operative karakter

Disse henvisningsstrukturene utgjør brukssammenhengen eller verden. Verden er altså et relasjonsfenomen. Verden som en brukssammenheng er et eksistensial, dvs. en struktur ved den spesifikt menneskelige væremåte. Brukssammenhenger er relasjoner hvor Daseins interesser og forståelse alltid befinner seg. Å være for hånden \ tilgjengelig eller å forekomme gjelder enheter med væremåte som ikke er av Dasein – karakter (Dreyfus 1991).

Mennesket har en vesentlig tendens til å forstå sin egen væren. Forståelse er en av strukturene i menneskets væren i verden. Fordi verden er strukturert av praktisk forståelse får den karakter av å være en betydningssammenheng. En enhet kan bare oppdages og forstås i sin tilgjengelighet når den er blitt henvist til noe slik den er. For eksempel en hammer kan bare oppdages ved at den brukes til - å hamre med. Hamringen er ikke en egenskap ved hammeren, men noe den egner seg til. Egnetheten muliggjør dens relevante egenskaper som hammer, for eksempel dens tyngde. En enhets egenskaper kan bare forstås i relasjon til dens egnethet (B&T Div. I, III 18). Alle forhåndenværende, tilgjengelige enheter er egnet til eller involvert i noe. Dette viser i siste instans til en involvering i Daseins væren, til for – skyld eller væren – i – verden som omsorg. For (Daseins) skyld er derfor den primære strukturen for all videre forståelse og strukturbestemmelse av verdensfenomenet. Det forståelsen mest generelt søker å avdekke, kan i en viss forstand sies å være sin egen væren – i – verden eller sin egen betydning. Verdens struktur som en betydningssammenheng er samtidig den struktur som forståelsen bestemmes av. Den menneskelige væremåten forstår seg selv i relasjon til verden, idet den avdekker sin verden avdekker den samtidig seg selv (Hiim 1982).

Heidegger kritiserer den ”uinteresserte”, ”objektive” vitens prioritet. Hans ontologiske analyser begynner som vi ser med eksempler på involvert handling i verden, for eksempel ”å

hamre". Vi bruker verktøy som allerede har en mening i verden, som er organisert ut fra en **hensikt**. Menneskelig erkjennelse kan ikke primært beskrives eller "forklares" ut fra en tradisjonell innfallsvinkel som: perspektiv > sansning > persepsjon > oppfatning av objekt > (syntese av perspektiver) > objektens funksjon ut fra fysiske egenskaper (Dreyfus 1991). En reduksjonistisk tilnærming, hvor teori gis prioritet i forhold til praksis, vil være å snu det hele på hodet. Vår menneskelige aktivitet eller praksis er grunnleggende i vår konstitusjon av verden, og Heidegger analyserer hvordan dette skjer. Dreyfus framhever at Heidegger vil vise at verken praktisk aktivitet eller kontemplativ viten kan forstås som en relasjon mellom et selv – tilstrekkelig "subjekt" og en uavhengig "verden". Han gjør altså ikke praktisk aktivitet primær. Det tradisjonelle synet på praksis er representativt, dvs. at "mentale tilstander" "fører til" eller "forårsaker" fysiske (kroppslige) bevegelser. Dette innebærer et subjekt \ objekt – skille som Heidegger søker å overkomme. Bevisstheten er ikke rettet mot et "indre innhold" eller "objekt", en mental "gjenstand" som i sin tur gjenspeiler verden. Heidegger aksepterer intensjonal "rettethet" mot noe som vesentlig i menneskelig aktivitet, men benekter at intensjonaliteten er mental og dreier seg om mentale tilstander, dette vil innebære en "subjektivering" av intensjonaliteten. Intensjonalitet gjelder i følge Heidegger ikke bare eller primært bevissthetsakter, men all menneskelig væren – i – verden (Dreyfus 1991).

Heideggers innfallsvinkler kan bidra til å synliggjøre hvordan man har misforstått viten som grunnleggende framfor handling, og hvordan handling til og med har vært fortolket i form av "viten". Dreyfus understreker at det ikke er snakk om å "reversere" prioriteten mellom handling og viten. Dasein vil si væren – i – verden, handling og forståelse - i - verden på en måte som opphever distinksjonen subjekt \ objekt. Både handling og viten er intensjonal ut fra Heideggers perspektiv. Det er ikke slik at persepsjon og handling er "forårsaket av" henholdsvis fysiske objekter og mentale tilstander. Alle handlinger er ikke overveid, det er ingen forutgående "mental tilstand" eller selvreflekterende bevissthet. Dette kommer fram i Heideggers eksempler og skisse av ontologiske strukturer i dagligdags aktivitet slik det er antydnet foran. Heidegger vil gjennom slike eksempler vise at situert bruk av verktøy \ utstyr er primær i forhold til bare å se på ting (objekter). Det som erkjennes eller avsløres gjennom bruk er ontologisk mer fundamentalt enn "substanser" med bestemte, kontekstfrie egenskaper som avsløres gjennom nøytral kontemplasjon. Forutsetningen for begge er væren – i – verden som eksistens. Eksistensen er ikke en "indre" tanke eller erfaring, men måten Dasein som helhet handler og er på, involvert med verden, ting og andre mennesker.

Utstyrets mest "egentlige" måte å være på er at det "forsvinner" i bruken, i oppgaven, understreker Dreyfus. Også brukeren "går opp i" bruken, ofte uten å tenke på og tematisere utstyret og seg selv. For eksempel en lærer som underviser er – i oppgaven, i relasjonen med menneskene og tingene. Dagligdags "strev", for eksempel i profesjonell handling, er annerledes enn mekanistisk "atferd", og annerledes enn overveid handling. Omsorgen eller omsynet er i den absorberte utførelsen av oppgaven, i "strevet" og i en åpenhet for oppgaven, for eksempel å undervise elever. Å forholde seg til arbeidet vil si at man kan tilpasse seg og hankes med situasjonen på ulike måter. Når man forholder seg i arbeidet, avdekkes enheter under aspekter, avhengig av oppgavens hensikt. Hvis noe blir vanskelig blir vi forskrekket, vi viser det særlig oppmerksomhet, overveier og går eventuelt over i en mer reflekterende, bevisst vurderende erkjennelse.

Når det oppstår en forstyrrelse i vårt daglige "strev" eller arbeid, når noe ikke fungerer, blir situasjonen, utstyret, våre handlinger og vi selv påfallende. Vi blir oppmerksom på oss selv som "subjekter" involvert i situasjonen, og på egenskaper ved "tingene" eller "objektene", for eksempel hammeren eller undervisningsmetodene. Vi begynner å se etter det som trengs, å

overveie og planlegge. Men overveielse er ikke nøytral teoretisk refleksjon, det må finne sted på bakgrunn av absorpsjon i verden, av involvert aktivitet. Forståelsen er ikke i vår ”bevissthet”, men i Dasein, i de kompetente måtene vi er vant til å forholde oss på i vår daglige virksomhet, for eksempel som lærer. Intensjonalitet er verken noe subjektivt eller noe objektivt i tradisjonell forstand, understreker Dreyfus, det er konstituerende i det å forholde seg, og har utspring i relasjonen være – i – verden.

Tingene vi møter inngår primært i og blir definert av praktiske sammenhenger eller kontekster. Det betyr at deres karakteristika i en viss forstand er kontekststilhengige. Trekk ved tingene kan også dekontekstualiseres i en overgang fra involvert overveielse til teoretisk refleksjon. Dette peker mot isolerte, formaliserte enheter og egenskaper. En slik overgang kan i følge Dreyfus skje når praksis blir permanent forstyrret. Man kan da observere med en undring som fører til en form for isolasjon av egenskaper, som igjen peker hen mot formelle begreper og teori. Teori i tradisjonell forstand krever dekontekstualisering av karakteristika fra konteksten av dagligdags praksis. Hammeren er for eksempel for tung. Begrepet ”tung” kan løsrives fra konteksten som noe som ”forekommer” og kan gå inn i en formell relasjon, for eksempel ”jern er tungt”. ”Isolerte” egenskaper kan kvantifiseres, og relateres til hverandre gjennom lover og teorier. Dreyfus understreker i sin tolkning at for Heidegger er vitenskapelig teori en autonom, tematiserende, ”objektiverende” innstilling, som verken er basert på nysgjerrighet eller interesse for kontroll. Vitenskap er ikke instrumentell fornuft. Dette punktet i Dreyfus’ tolkning ser jeg som noe uklart. Han framhevet at Heideggers egen eksistensialanalyse foregår ”fra innsiden” av den praktiske eksistensielle forståelsen han allerede befinner seg i. En vitenskapsmann er på en annen måte løsrevet fra og dermed i stand til å objektivisere sitt objekt, naturen. En nøytralt innstilt, objektiverende tematisering er karakteristisk for enhver tradisjonell disiplin, fra for eksempel fysikk til historie (Dreyfus 1991, s. 83). Overgangen fra involvert aktivitet til praktisk overveielse eller refleksjon, for eksempel når hamringen forstyrres av hammerens tyngde, er klar nok. Men hvordan det kan skje en videre overgang til en form for teoretisering som er løsrevet fra enhver praktisk kontekst, er etter min mening mer problematisk. Heidegger framhever imidlertid den ontologiske prioriteten av involvert, dagligdags aktivitet og praktisk erkjennelse. Denne er grunnleggende for all annen erkjennelse og tematisering. Ut fra tradisjonell ontologi vil ”ren betraktning” og ”mentalt innhold” ha prioritet. Med dette utgangspunktet vil det være en tendens til å si at i daglig praksis følger en person ubevisste regler. Praksis anses som generert av et skjult system av oppfatninger, av ”tause teorier” som kan gjøres eksplisitt. Disse tause teoriene omhandler forekommende regler mellom forekommende fakta. Dette innebærer at å vite hvordan egentlig også er å vite at, vi vet bare ikke hva vi ”virkelig” gjør. Praksis kan ut fra dette også beskrives som et formelt regelsystem eller en forekommende teori. Dreyfus knytter i likhet med Molander (1996) Habermas til en slik type kognitivistisk syn.

”Verden” er primært strukturert av bruks- betydnings- og involveringssammenhenger, slik Heidegger ser det. Verkstedet er et eksempel og en form for metafor i forhold til dette. Brukssammenhengene som konstituerer verden er ”overlevert” av tradisjonen. Tingene er definert av sitt ”for – å”, de er for hånden i eller passer inn i kontekster av meningsfylt aktivitet. Bruken av ting, for eksempel i et verksted, er bare meningsfylt fordi aktiviteten har et poeng. Man sitter for eksempel i en sirkel for å diskutere klasseregler med elevene for å være en god lærer. Formelle, kontekstfrie karakteristika som ”forekommer” er ontologisk sekundært. Det skisserte skillet mellom å være i betydningen ”være for hånden” og å være i betydningen ”forekomme” er svært vesentlig for Heidegger. Det er knyttet til oppfatninger av verden som henholdsvis en involveringssammenheng og som forekommende, gitte enheter.

Med dette utgangspunktet vil Heidegger ikke være enig i at vi nødvendigvis må forklare en handling som forårsaket av et ønske om å nå et mål. Handling kan være hensiktsfull uten at den som handler trenger å være bevisst på eller tenke over en hensikt. Dette kommer fram i spontane aktiviteter som å spille piano, å spille sjakk, osv. Vi gir mening til vår egen og andres måte å forholde oss på i verden gjennom å være rettet mot langtrekkende og proksimale ”mål”, men dette må ikke mislede oss til å postulere ”mentale” intensjoner i handling. ”Mot” og ”for – skyld” er Heideggers ”ikke – intensjonalistiske term for endepunktene vi bruker for å gi mening til en strøm av ”rettet” aktivitet” (Dreyfus 1991 s. 94). For – skyld gjelder alltid i siste instans Daseins eksistens, for eksempel å være en god lærer, å være en god sykepleier, være mor, osv. For – skyld trenger ikke nødvendigvis å være bevisst og intensjonal. Dasein er alltid ”allerede” engasjert eller sosialisert inn i for – skyld, relatert til ulike kulturelle roller og praksiser. Dasein lever i disse praksisene og deres ”verktøy”. Den finner seg selv i hva den gjør, bruker og unngår.

Relasjonene for – skyld, for – å, mot, osv. er bundet opp i hverandre i en primær helhet, en betydningssammenheng. Denne betydningshelheten er bakgrunnen som kan gi enheter mening og hvor aktiviteter har et poeng. Den er det grunnlaget verden ”avdekker seg” på. Det er den delte felles verden med delte ”for – skyld” som gjør individuell menneskelig væren mulig. Det som grunnleggende sett ”utgjør” Dasein er primært en helhet, væren – i – verden, splittelsen i ”subjekt” og ”objekt” er sekundær. ”Dasein viser seg som en væren som er i sin verden, men som samtidig er i kraft av den verden som den er i ” (Dreyfus 1991, s. 98). Verden er ”skjult” i den forstand at vi bare kan ”se” den ved å rette vår oppmerksomhet mot den samtidig som vi er involvert. For eksempel når verktøy mangler, blir vi oppmerksom på dets funksjon i arbeidssammenhengen. Vi ser hva som mangler, dets funksjon og hva det er tilgjengelig for. Når vi møter et rom, for eksempel et verksted, tar vi ikke inn en og en ting og legger dette sammen for å se rommet. Vi ser primært en referanse- eller betydningshelhet som enkeltting, for eksempel møbler, utstyr osv. kan ”stå ut” fra. Betydningshelheten er samtidig skjult av å være kjent. Vårt møte med rommet skjer ikke som en ”syntese” av et mangfold av ting, sansedata osv. Vi bruker heller ikke et sett med regler for å hankses med verktøy, møbler osv. Møtet skjer gjennom en bakgrunnsklarhet knyttet til en primær velkjenthet eller fortrolighet, som vi responderer ut fra. Velkjentheten er en del av en dagligdags, praktisk orienteringsevne, et ”praktisk blikk”. Fortrolighet med verden, med livsformer og kulturer er et nødvendig grunnlag for å kunne oppdage ting, og kan karakteriseres som en slags opprinnelig intensjonalitet (Dreyfus 1991 s. 105).

Å ville og å ønske har sitt utspring i for – skyld, i Dasein som omsorg. Vårt generelle, dagligdags strev, vår daglige praksis hvor vi handler for vår egen og andres skyld, er vår forståelse av å være. Vi finner oss selv, tingene og andre i dette.

Perspektiv på lærerkunnskap

Heideggers oppfatning av væren – i – verden som en bruks- og involveringssammenheng kan bidra med interessante perspektiver på læring og utdanning. Grunnlaget i menneskelig erfaring anses for å være brukssammenhenger og bruksting som vi er involvert i, og som alt får betydning fra. Vår erfaring skjer ikke primært som en nøytral registrering av objektive enheter, men som interessert aktivitet og praksis. Dette peker mot betydningen av å legge til rette for interessert aktivitet og praksis i utdanning, ikke minst også i lærerutdanning som en profesjonsutdanning. Det må legges til rette for praktisk aktivitet hvor lærerstudenter i realistiske situasjoner og på en konstruktiv måte har anledning til å oppdage ”brudd” når noe ikke fungerer godt nok. Lærerstudenter må for eksempel i realistiske undervisningssituasjoner få anledning til å oppdage betydningen av elevenes ulike forutsetninger og ulike måter å

tilrettelegge læring på. For å lære ulike didaktiske kategorier er det nødvendig å erfare didaktiske relasjoner hvor ulike typer ”brudd” medfører at man ser hen mot ulike aspekter. For lærerforskere vil det dreie seg om tilsvarende erfaringer, bare med den forskjellen at man ut fra sin profesjonelle erfaring vil være i stand til å oppdage mer kompliserte utfordringer og brudd i sin egen og andres praksis. Liknende argumentasjon kan gjøres gjeldende i forhold til elever. Hvis elevene for eksempel skal ha muligheter for å lære demokratisk medvirkning eller likestilling for jenter i guttedominert utdanning, må de ha anledning til å involvere seg i praktiske situasjoner som gjelder demokrati og likestilling, hvor det skjer brudd som krever oppmerksomhet, overveielse og handling (Del en). Lærerstudenten må ha anledning til å erfare seg selv som lærer i relevante praksissituasjoner, lærerforskeren må ha anledning til å erfare seg selv som profesjonell yrkesutøver med mandat til å utvikle profesjonskunnskap, eleven må erfare seg selv som deltaker i et demokratisk fellesskap. Slike erfaringer har en eksistensiell betydning, hvor det å lære å være lærer, lærerforsker eller samfunnsborger er vevd sammen med å erkjenne og forstå seg selv.

Oppfatningen av den ”uinteresserte”, ”objektive” verdens prioritet kan se ut til å ligge til grunn for prioriteringen av tradisjonell teori i utdanningssystemet. Sett fra et Heidegger – inspirert perspektiv står en slik ensidig prioritering i motsetning til grunnleggende strukturer i menneskelig eksistens. Oppfatninger av læring som perspektiv > sansning > persepsjon > oppfatning av objektet > objektens funksjon ut fra fysiske egenskaper, osv., basert på en teknologisk metafor, har vært relativt dominerende i pedagogisk psykologi, og dels også i didaktikk. Dette har sammenheng med et ensidig kognitivistisk syn på læring, hvor læreprosessen langt på vei blir oppfattet som en serie av mentale forestillinger eller tilstander. Viten får her prioritet framfor handling, noe som igjen vil prege utdanningens læreplaner og innhold.

Heidegger er opptatt av ”rettethet” snarere enn tradisjonell mentalistisk intensjonalitet. Vår innstilling eller rettethet mot noe har dels et kulturelt grunnlag, og er dels konkret situasjonsbestemt. Lærerstudentens rettethet i en undervisningssituasjon må dels forstås ut fra læreryrkets oppgaver i en kultur studenten er fortrolig med, dels ut fra den konkrete situasjonen. Rettetheten vil omfatte studentens handlinger, følelsesmessige opplevelser, forståelse og selve situasjonen som helhet. Lærerstudentens handling i en pedagogisk situasjon har ikke prioritet framfor viten, like lite som handling er ”forårsaket” av viten. Det er snarere slik at både handling og viten er kultur- og situasjonsbestemt intensjonal, og at intensjonaliteten er konstituerende for det å forholde seg og være – i – verden. Konkrete pedagogiske situasjoner kan med dette utgangspunktet ses som meningsbærende, og som viktige lærings- og forskningssituasjoner. Utfordringer i ulike situasjoner vil gjøre det mulig å oppdage ulike aspekter ved lærerens profesjonelle yrkesutøvelse. Det kan understrekes at lærings- og forskningsmulighetene ikke primært er i lærerens subjektive tanker, men i det å identifisere og takle utfordringer sammen med andre, og i beskrivelsen av hvordan dette skjer. Forskning ut fra en slik tilnærming vil verken være subjektivistisk eller objektivistisk.

De ”ting” \ fenomener lærere møter, inngår i og blir definert av praktiske kontekster. For eksempel egenskaper ved læreplaner eller læringsmål må forstås ut fra ulike kulturelle og profesjonelle sammenhenger. Involvert arbeid med for eksempel læreplanen kan forstyrres på en måte som nødvendigvis gjør mer eksplisitte overveielser. Disse kan igjen føre til videre teoretisk refleksjon, som i følge Dreyfus peker mot isolerte, formaliserte enheter, isolerte egenskaper, kvantifiserbarhet og potensiell lovmessighet. En slik form for teori er ikke uten videre meningsfylt i forhold til læreryrket. Læreren eller lærerforskeren er aldri løsrevet fra sitt ”objekt” på samme måte som en som arbeider med naturvitenskap. Lærerforskning har

mer felles med eksistensialanalyse på den måten at den foregår fra ”innsiden” av lærerens og de øvrige deltakernes eksistensielle forståelse. Også her går det an å finne fram til noen generelle mønstre og strukturer. Disse må imidlertid ikke forveksles med ubevisste regler eller tause teorier i tradisjonell forstand, sett fra et Heidegger - perspektiv. Lærerforskeren kan aldri utvikle eller beskrive læreres yrkeskunnskap som et formelt regelsystem eller en ”forekommende teori”. Læreres yrkeskunnskap kan anses for å være konstituert av ”brukssammenhenger” eller praktiske sammenhenger som er overlevert av tradisjonen. Den må forstås ut fra læreryrkets samfunnsmessige poeng.

En forståelse av handling som forårsaket av et bevisst ønske om å nå et mål har vært ganske dominerende i didaktikk og lærervirksomhet. Handlinger som en del av kulturelle, sosiale og praktiske mønstre, og disse mønstrenes eksistensielle betydning, kommer mer i fokus fra et Heidegger – perspektiv. I lærerens tilrettelegging av læreprosesser kan det å ta hensyn til slike mønstre være vel så viktig som å diskutere eksplisitte mål med elever \ studenter. Elever i yrkesutdanning kan for eksempel finne seg selv i erfaringer av å være en god håndverksmedarbeider i et arbeidsfellesskap. Et overgripende ønske om å delta videre i fellesskapet og bli en god håndverker kan gi innhold og aktiviteter i elevens utdanning mening. Elevens fortrolighet med arbeidsplassen som helhet kan gi en nødvendig bakgrunn og en orienteringsevne som gjør det mulig å oppdage nye, relevante praktiske og teoretiske fenomener. Den erfarne lærerens fortrolighet med læreryrket kan på sin side være den nødvendige bakgrunnen som gjør det mulig å oppdage nye profesjonelle utfordringer, som kan møtes gjennom relevant forskning.

Spatialitet

I tradisjonell ontologi regnes gjerne utstrakthet eller spatialitet som en av verdens vesentlige egenskaper. Heidegger ser spatialitet fra en eksistensialanalytisk innfallsvinkel. I vår daglige omgang med forhåndenværende enheter kan ting og brukssammenhenger vi er opptatt av anses for å stå oss nær, mens det som angår og interesserer oss mindre er fjernere. Dimensjonene nærhet \ fjernhet må primært ses i relasjon til omsorg og engasjement. Den menneskelige væremåten er slik at den i sin omsorg for seg selv har en vesentlig tendens til å gjøre seg kjent med ting og fjerne avstand. Primært har den en tendens til å måle avstand i forhold til enheter den er engasjert i, for eksempel ”et steinkast”, ”en spasserturs avstand”. Måling av abstrakte enheter, for eksempel meter og kilometer, er ontologisk sekundære i forhold til romligheten, nærheten og fjernheten i vår dagligdagse omgang med tingene (B&T Div. I III 23). Romlighet er bare meningsfylt som begrep i forhold til den menneskelige væremåte. I Daseins møte med forhåndenværende enheter ”er” rommet i en viss forstand alltid allerede der. Men det er i neste omgang mulig å foreta en ren betraktning av rommet som sådant, og gjøre det til objekt for formell intuisjon (B&T Div. I III 24).

Også spatialitet kan forstås ut fra verkstedmetaforen. Heidegger framhever at verktøyet har sin plass i verkstedet, altså i ”rommet”. Helheten bestemmer hva som er deler, for eksempel i verkstedet. Verkstedet som område muliggjør plass til sagen, arbeidsbenken, hammeren, osv. Man må først ”oppdage et område” hvis man skal ”finne plass” til en utstyrshelhet man er opptatt av. Regioner \ områder \ plass ”utlegges” i termer av Daseins engasjement, og viser tilbake til en væren som forholder seg til seg selv. Ting ”bringes nær” gjennom involvering i brukssammenhengen og ved å hentes til bruk, eller kan eventuelt oppdages i sin avstand (Hiim 1982).

Utstyrets "nærvær" i et felles verksted som Dasein allerede er i, må ha prioritet framfor nærhet til et partikulært Dasein, framhever Dreyfus (1991, s. 132). Han mener Heidegger er uklar på dette punktet, og framhever at dersom nærhet og fjernhet i forhold til "mitt" engasjement gis prioritet, så vil dette innebære en form for transcendentale subjektivismen. Dasein er alltid allerede i en felles, kulturbestemt brukssammenheng, som også er bestemmende for tingens nærhet og fjernhet. Det som er nær er samtidig det jeg er absorbert i å engasjere meg i. Gaten under føttene mine er for eksempel i en forstand nær, men likevel fjernere enn vennen jeg ser tjue skritt unna. Mitt "rom" avhenger imidlertid av og er lokalisert i et felles felt av nærvær, og mitt "her" er ikke et privat, subjektivt perspektiv, men lokalisert vis – a – vis felles utstyr i en felles verden. Mitt pragmatiske perspektiv er ikke privat.

Spatialitet er heller ikke bare organisert i plasser og områder, men har retning – opp, ned, høyre, venstre, osv. Når jeg er fortrolig med et rom, er jeg fortrolig med at noe befinner seg til høyre, noe til venstre, av for eksempel møbler, utstyr, osv. Det er altså eksistensielt, praktisk rom som er det ontologisk primære, i følge Heidegger. Abstrakt, "fysisk" rom er noe vi "avleder" fra eksistensielt rom. Heideggers forklaring på dette likner det han sier om avledningen fra det forhåndenværende til det forekommende, fra dagligdags virksomhet til praktisk overveielse, fulgt av en bevegelse til teoretisk refleksjon. Vi legger merke til plasser \ regioner når de blir "forstyrret", når noe ikke er på plass, for eksempel. Problemer avslører "aspekter" som nærhet \ fjernhet og avstand. Spatialiteten vi møter kan gjøres til tema, man kan for eksempel "reduere" et verksted eller et klasserom til et rom med objekter i tilfeldig posisjon. Spatialitet eller forekommende rom avsløres som noe som har vært der hele tiden. Men et tredimensjonalt mangfold av mulige posisjoner som fylles med forekommende ting \ objekter er aldri primært gitt.

Perspektiv på lærerkunnskap

I analysen av spatialitet tydeliggjøres ytterligere hvordan et pragmatisk – eksistensielt perspektiv kan anses for å være grunnleggende i forhold til erfaring og erkjennelse. Sammenhengen mellom det eksistensielle og det pragmatiske blir enda tydeligere. Generelle, abstrakte begreper kan anses som "avledet" fra eksistensielle og praktiske begreper. Et grunnleggende spørsmål er hva som kan være eksistensielt og praktisk nært for lærerstudenten og for eleven. Mangel på relevans i lærerutdanning og mangel på motivasjon kan forstås ut fra at innholdet i utdanningen blir praktisk og eksistensielt fjernt. Et viktig spørsmål blir om faglig innhold og begreper er nær nok en faglig og personlig praktisk kontekst, både når det utvikles og når det skal læres.

Et prinsipp om "å gå fra det konkrete til det abstrakte" er ikke tilstrekkelig sett fra Heideggers utgangspunkt. Erkjennelse og læring foregår som en prosess preget av involvert, praktisk engasjement og eksistens som også omhandler praktisk overveielse og eventuelt mer generelle betraktninger. Utgangspunktet er altså praktiske situasjoner og utfordringer studenter og elever er involvert i, som de er engasjert i og som angår dem. Utgangspunktet er ikke konkrete eksempler i og for seg – disse kan være eksistensielt og praktisk fjerne. Også forskning i læreryrket og paradigmatisk eksempler utviklet gjennom slik forskning må invitere til praktisk engasjement, bl.a. ved å ta utgangspunkt i det som "forstyrret" lærerpraksisen. Det å gjøre seg kjent med ting – det å lære – er en vesentlig side ved vår eksistens. Lærerstudenter må imidlertid få anledning til å møte helheten i sin yrkesutøvelse og bli gradvis fortrolig med den i konkrete utdannings- og undervisningssituasjoner og gjennom forskningsbaserte eksempler. Elevenes ulike læreforutsetninger eller ulike undervisningsmetoder kan "bringes nær" i lys av undervisningssammenhengen. Også i

undervisning av elever er det først og fremst viktig å legge til rette for engasjert involvering i praktiske situasjoner, som kan føre til overveielse og til mer generell teoretisk refleksjon i lys av relevante begreper. Det vil her ikke uten videre være snakk om teori i naturvitenskapelig, teknologisk betydning. Prinsippet om å gå fra det konkrete til det abstrakte er utilstrekkelig, fordi det ikke får fram nødvendigheten av at "det konkrete" inngår i sammenhenger og av involvert aktivitet i elevens og studentens erfarings- og læringsprosess, og i forskningsprosessen som en læreprosess.

"Hvem" Dasein er. Samvær med andre og "man" – strukturen

Heidegger understreker at Daseins væren i ethvert tilfelle er min egen væren. Dasein er i en viss forstand subjektet, jeg – et eller selvet. Men trass i benektelse av at en person er et objekt, og trass i at ideer om "sjelesubstans" er forkastet, er subjektet i ontologien stadig blitt forstått som noe "forekommende", noe "gitt" (B&T Div. I IV 25). Det er blitt forstått som noe identisk som forekommer gjennom mangfoldet av forandringer i ens erfaringer og atferd. Oppfatninger av jeg – et som en identitetspol eller et verdensløst subjekt har etter Heideggers syn grunnlag i manglende distinksjon mellom å forekomme og å eksistere. Heidegger, som i liten grad bruker jeg – begrepet, mener det må tolkes eksistensielt, ikke tradisjonelt kategorisk. Nærmere undersøkelser av "hvem" Dasein er må gjøres gjennom analyser av dagligdags væren (B&T Div. I IV 26). I brukssammenhenger møtes i tillegg til bruksgjenstandene "de andre" som arbeidet er bestemt for, for eksempel brukeren av huset som bygges eller brukeren av skoene som lages. Den type væren som tilhører andre Dasein slik vi møter dem i verden, er forskjellig fra det som "er" i betydningen "er for hånden" eller "forekommer". Med "de andre" mener vi ikke først og fremst alle andre enn meg selv, de jeg skiller meg fra, men snarere de jeg for det meste **ikke** skiller meg fra, de også jeg er eller hører til blant. Samværet, det å være sammen med andre som også er "der", må forstås eksistensielt. Medtilværelse med andre er en grunnleggende struktur i menneskelig væremåte, en ontologisk egenskap ved Dasein. "Å være alene" er bare mulig "på grunn av" eksistensialet medtilværelse. Sagt på en annen måte - medtilværelse muliggjør det å være alene.

Medtilværelsen hører med i det samme for – skyld som forhåndenværende bruksting. Men – mens brukstingene møtes idet de skal brukes for å besørge noe, møter vi de andre, for eksempel elevene, som de vi i vår bruk av tingene eller i vårt arbeid **sørger for**. I medtilværelsen med de andre er Dasein vesentlig "for de andres skyld" (B&T Div. I IV 26). Mens brukstingene avdekkes i vår hensikt med dem, avdekkes de andre primært i vårt hensyn til dem idet vi sørger for dem i en brukssammenheng. Men dette er vanligvis ikke gjort eksplisitt. Når for eksempel Husserl anser empati som en ontologisk bro fra subjekt til subjekt, så er dette i følge Heidegger ikke riktig. Idet empatibegrepet brukes er medtilværelse allerede forutforstått, det er bare på grunnlag av denne empati blir mulig. Medtilværelse er et eksistensielt som definerer måten Dasein fundamentalt sett **kan** være på.

I vår opptatthet av det vi holder på med, har vi stadig interesse eller omsorg for måten vi er forskjellig fra "de andre" på, selv om denne interessen ofte er implisitt og "skjult". Medtilværelse kan slik også få karakter av avstand. I denne avstanden er Dasein i følge Heidegger underkastet de andre, idet det stadig er deres værensmulighet den forholder seg til og sammenlikner seg med (B&T Div. I IV 27). "De andre" vil her si "alle", "man", det alle ser, mener, tenker og opplever. Vi leser, bedømmer, morer oss, sjokkeres, underviser slik "man" gjør. "De andre" i betydningen "man" vil på sett og vis her si kulturen vi lever i (Dreyfus 1991). "Offentligheten" eller kulturen overfører sin selvfølgelige forståelse som noe kjent og tilgjengelig for alle. Denne selvfølgeligheten er i en viss forstand også med på å fordunkle tilværelsen. "Man" presenterer alle selvfølgelige bedømmelser som sine egne

og "fratar" dermed i en viss forstand den enkelte Dasein dens ansvarlighet. "Man" letter Dasein for ansvaret for sin væren. Profesjons- eller skolekulturen letter for eksempel den enkeltes ansvar i sin utøvelse av lærervirksomheten. Heidegger framhever også at "man" har en tendens til å undertrykke alt eksepsjonelt og all prioritet, en tendens til utjevning. Dasein har verken funnet eller mistet seg selv så lenge den forholder seg til væren slik "man" forholder seg. I denne forstand er Dasein uegentlig, den forholder seg ikke egentlig til sin væren.

Heidegger understreker at "man" er et eksistensiell – en struktur i vår måte å være på som har ulike muligheter for å bli konkret. Det er ikke et slags "universelt subjekt", det omhandler heller ikke "klasser" eller kategorier den enkelte Dasein tilhører. Det dreier seg om eksistens, ikke om noe som "forekommer". Heidegger hevder imidlertid at "man" har en tendens til å tolke verden og medmenneskers væren som noe som "forekommer" eller "fins" (B&T Div. I IV 27). "Man" er relatert til værensegenskaper som offentlighet, tilpasning, utjevning, gjennomsnittlighet, ansvarsløshet. Egentlig Dasein, hvor Dasein forholder seg til sin egen væren og oppdager verden på sin egen måte, er mulig som modifikasjon av "man" som vesentlig eksistensiell.

Svaret på "hvem" Dasein er, er altså "man". Dette er imidlertid et av Heideggers mest problematiske og uklare begreper, noe Dreyfus påpeker. Dreyfus framhever i sin tolkning at Heidegger er opptatt av å vise at kilden til mening ikke ligger i et "partikulært" eller individuelt Dasein. Dette vil i følge Dreyfus (1991, s. 141 – 142) være et siste skritt for å overkomme ideen om en nøytral, transcendent bevissthets konstituerende funksjon. Det problematiske i begrepet "man" har imidlertid utspring i en uklarhet mellom "konformitet" i betydningen felles daglig og historisk praksis og begreper, og "konformitet" i betydningen anti – individuell. Dreyfus sier selv at hans tolkning av begrepet "man" er preget av Wittgensteins begrep om livsformer. Den eksistensielle betydningen av "hvem" er i følge Dreyfus menneskelig væren som delt sosial aktivitet. Daseins fortrolighet med betydning avhenger av at den overtar de for – skyld som er gitt av samfunnet. "Bakgrunnsfortroligheten som ligger under alt strev (coping) og alle intensjonale prosesser er ikke en pluralitet av subjektive oppfatningssystemer, inkludert gjensidige oppfatninger av hverandres oppfatninger, men snarere en enighet om måter å handle og bedømme på som alle mennesker alltid allerede er sosialisert inn i" (Dreyfus 1991 s. 144). Enigheten som kommer til uttrykk i måter å handle på, i daglig praksis, er primær i forhold til bevisst og tematisk enighet.

Dasein er alltid "min", alltid en måte jeg forholder meg på, du og jeg forholder oss til vår væren. Men, og her er grunnlaget for misforståelse, "jeg" er ikke noe som "forekommer", et subjekt som "fins" og kan betraktes fra avstand. Et rent subjekt uten en verden er aldri primært eller noen sinne gitt. "Jeg" er det jeg gjør og bryr meg om. Det er heller ikke snakk om "objektiv atferd", men om rettede, betydningsfulle, omsorgsfulle måter å forholde seg på når mennesker bedriver sin virksomhet i en meningsfull sosial verden (Dreyfus 1991, s. 149). Selvet er ikke en syntese av kropp og sjel, eller av tanke og handling, det er en måte å være i verden på, hvor fortrolighet med felles livsformer er en vesentlig struktur.

Dreyfus understreker at "de andre", de jeg også hører til sammen med, må forstås eksistensielt, ikke kategorisk som noe som forekommer. Verden er alltid noe jeg deler med andre, væren – i er væren – med andre. Jeg er alltid involvert i en delt, felles verden. Dette innebærer en form for vi – intensjonalitet. Mesteparten av tiden samarbeider vi med andre uten å anta noe om dem eller deres oppfatninger. Andre "bevisstheter" blir synlige for oss når vår dagligdagse, kjente og fortrolige relasjon med dem blir forstyrret – vi forstår dem ikke, de

blir "ikke for hånden", utilgjengelige. Dette er bare mulig ut fra en grunnleggende "væren med" i en felles verden.

Utstyret viser generalitet og følger "normer" – en hammer er en hammer for alle, og tjener "normal" bruk. "Man" hamrer med hammeren, sitter på stolen, sier ordet på den måten, osv. Vi blir bevisste på reglene når det skjer et brudd. Vi er normfølgende vesener, og blir urolige hvis vår oppførsel er langt fra normen. Vår dagligdagse måte å forholde oss på ut fra vår fortrolighet med ting og mennesker er "gjennomsnittlig". Uten normer og gjennomsnittlighet kunne bruks \ betydningssammenhenger ikke eksistere. Hver kultur har nødvendigvis sine normer. "Utstyrets funksjon" avhenger av normer. Normen bestemmer for – å og for – skyld. "Man" strukturerer dagligdags væren – med, den konstituerer "det offentlige" for – å og for – skyld som gir utstyret betydning. "Mans" positive funksjon gjelder konformitet som grunnlag for forståelighet. "Vanlig", felles, "offentlig" praksis er det som muliggjør forståelse. "Enden" på forklaringen er på sett og vis handling – "slik" gjør vi det. Det som er felles er ikke begrepssystemer, men praksiser, sier Dreyfus (1991 s. 155). Dette står i motsetning til en ide om "absolutt klarhet" og "den ultimate forståelighet". Et spørsmål her blir imidlertid hva som menes med "begrepssystemer", og om det er noe annet enn praksiser. Enigheten i vår **praksis** er det grunnleggende for Heidegger og Wittgenstein. Men Heidegger understreker i likhet med Kierkegaard at daglig forståelse er en pseudo – klarhet som oppnås på bekostning av en "ekte" og tildekket klarhet. Den innebærer på sett og vis en over – vanlig forståelighet av Dasein og verden. Den dagligdagse, "vanlige" forståelsen tar for gitt at alle for – skyld og "utstyr" som tjener dem er basert på "Guds godhet", "den menneskelige natur" eller i det minste "sunn fornuft". Vi har en tendens til å tro på en absolutt grunn. Det som skjuler seg i dagligdags forståelse er at forståelighetens ultimate grunn simpelthen er delte praksiser. Det er ingen "riktig" fortolkning. Dagligdags forståelse skjuler sin egen grunn – løshet.

Også egentlig væren – i – verden og autentisk for – skyld må overta de vanlige for – skyld, men gjør det på en annen måte, gjennom å stille spørsmål og forholde seg. Dette innebærer en eksistensiell modifisering av "man". "Mans" negative funksjon er forflatning, å tildekke alt viktig til polert vanlighet. Dasein er et mønster av normer, roller, aktiviteter. Alle vokser opp i normer som allerede er der. Også samfunnet "bryr seg om" og forholder seg til sin væren, og gjør et poeng av å bevare en viss forståelse av hva det vil si å være menneske. Kreativitet og villet endring finner i følge Dreyfus sted på bakgrunn av vanlig, daglig forståelighet og delt praksis. Livsformer og sosiokulturell bakgrunn kan endres gradvis, men aldri plutselig og fullstendig ut fra hva noen individer bevisst har bestemt seg for. "Man" kan dessuten aldri bli helt eksplisitt og begrunnet eller rettfærdiggjort. Vi kan bare beskrive fenomenene slik de viser seg og slik de passer sammen med resten av den menneskelige eksistens.

Perspektiv på lærerkunnskap

Vi er oss selv og møter vårt eget "jag" i vår dagligdagse aktivitet, når vi for eksempel legger til rette elevenes læreprosesser, utfører våre oppgaver som mor, osv. Vi møter også andre eksistenser, for eksempel elever eller studenter, i arbeidet vi gjør for deres skyld. I lærerutdanningen er det å erfare seg selv som lærer i ulike kontekster en nødvendig side ved å identifisere seg med yrkesoppgavene. Erfaringer som gjøres i dagligdagse læreroppgaver er også det som gjør det mulig å møte og forstå elevene som de arbeidet dreier seg om. En viktig hensikt med forskning i læreryrket vil være å synliggjøre lærerens møte med seg selv og sine utfordringer i ansvaret for dagligdagse oppgaver. Det vil også være å synliggjøre møtet med elevene som andre eksistenser. Det betyr at elevenes opplevelser og forståelse må komme til uttrykk slik det viser seg i handling i konkrete læringssituasjoner. Delt erfaring og praksis kan

dessuten anses som en viktig forutsetning for at elever og lærere skal kunne utvikle empati seg imellom.

Heideggers overgang fra ”den andre” som subjekt til ”de andre” som ”alle andre” og videre som ”offentlighet” og ”kultur”, er som vi ser noe problematisk. Kulturen, for eksempel på en skole, kan imidlertid, sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt, på den ene siden være preget av overdreven tilpasning, sosial og faglig utjevning og mangel på individuelt og personlig ansvar. Men den kan like gjerne være preget av det motsatte – av ansvarlig kritikk, kreativitet, mangfold og utvikling. Forskning i læreryrket skal stimulere til dette.

Man – begrepet tydeliggjør imidlertid også at kilden til mening ikke primært er i det partikulære, individuelle Dasein, men i kulturelt og sosialt fellesskap, enighet og tradisjon og i fortroligheten med dette. Enigheten og fellesskapet har ikke primært grunnlag i en pluralitet av individuelle oppfatningssystemer, men i delte praksiser, delt handling, delte bruks- og betydningssammenhenger. Sett fra dette utgangspunktet kan det anses som viktig nettopp å dele praksiser og handling – både i lærerutdanning og gjennom forskning i læreryrket. Utdanning og kunnskapsutvikling dreier seg ikke først og fremst om å overføre oppfatningssystemer eller om å utvikle slike systemer, men om å ta del i og bidra til å utvikle og vise eksempler på praksis. Fokus i utdanning og forskning vil ikke være på det beste teoretiske argumentet i diskusjoner om læreryrket, men på den meningsfylte praksisen, dvs. en praksis som er meningsfylt for alle deltakere. Enighet i praktisk bedømmelse blir viktigere enn å vinne abstrakte diskusjoner. Viktige spørsmål i en praksisbasert forskningsprosess blir bl.a.: Hva har vi sammen gjort, hvordan fungerte det for ulike deltakere, hva kan vi gjøre videre. Kommunikasjonen i lærings- og forskningsprosessene foregår vel så mye gjennom felles handling, gjennom å **vis**e og gjennom å uttrykke opplevelser, som gjennom å forklare og begrunne i tradisjonell forstand. Dette innebærer en annen innfallsvinkel til læring, undervisning og forskning enn den tradisjonelle. Teori og verbalspråk løsrevet fra praktisk erfaring har fortsatt en sterk stilling både i skolen og i lærerutdanningen, og kan ut fra Heidegger spores tilbake til tradisjonell ontologi. I yrkesfaglig læringstradisjon har praktisk erfaring hatt langt større betydning. Man – begrepet slik Dreyfus tolker det kan bidra til å klargjøre betydningen av felles erfaring og praksis i lærings- og forskningsprosesser, og hvordan det kan forekomme en felles ”bevisstgjøring” når noe i vår praksis ikke fungerer.

Man – begrepet bidrar til å klargjøre nødvendigheten av kulturelle normer og sedvaner i forhold til all forståelighet og mening. Kulturelle normer og sedvaner er noe vi **vis**er, snarere enn noe vi forklarer. Det har vært en overdreven tro på hvordan vi ved hjelp av tradisjonelle, generelle teorier kan **forklare** lærerstudenter hva læreryrket handler om, og hvordan de skal være lærere. Utdanningen må i langt større grad vise det i praksis. Det må dessuten forskes fram eksempler som viser ulike sider ved læreryrket. Dette er minst like viktig som forskning som først og fremst teoretiserer og forklarer. Eksemplene skal vise – slik kan vi gjøre, dette fungerte slik og slik, dette opplevde vi slik. Dette er hensikten i eksemplene på lærerforskning som er omtalt i del en. Det er ikke mulig å oppnå noen absolutt klarhet om eller ultimat forståelse av hva det vil si å vær lærer. Men vi kan oppnå gode eksempler på hva det **kan** være i forhold til ulike oppgaver. Eksempler vil imidlertid alltid ha en form for tvetydighet og kunne tolkes på ulike måter. Det finnes ingen ”riktig” måte å være lærer på, men læreroppgavene kan utføres på sammenhengende og gode eller på mindre gode måter.

Forskning i læreryrket krever kanskje vel så mye spørsmål som svar. Lærere kan forholde seg til sin praksis på en ikke – autentisk måte, gjennom å gjøre ”som man pleier”, som planene og ledelsen sier, som foreldrene og elevene krever – uten å stille spørsmål. Forskning i læreryrket

krever nettopp spørsmål i medtilværelsen med kolleger, elever og andre. Det krever spørsmål relatert til daglig praksis, og ansvarlig utvikling og endring av denne praksisen.

Utgangspunktet i profesjonsbasert forskning er ikke primært teoretiske spørsmål, men teori og litteratur på ulike områder kan i en viss forstand fortolkes i forhold til praktiske spørsmål og erfaring. Lærerens praksis kan aldri bli helt eksplisitt begrunnet eller rettferdiggjort. Men vi kan beskrive fenomener i undervisnings- og læringssituasjoner og -prosesser slik de viser seg og slik de passer sammen med helheten i situasjonene og prosessene.

Væren – i. Daseins ”der”

Heidegger understreker at det i analysen av ”væren i” er viktig å forsøke å beholde overblikket over den strukturelle helheten av væren – i – verden, slik at dette enhetlige fenomenet ikke fragmenteres. Væren – i – verden har et mangfold av konstituerende værens – karakteristika som viser seg som eksistensielt like primære. I tradisjonell ontologi har en slik mulighet ofte vært oversett på grunn av en metodologisk uhemmet tendens til å avlede alt fra en eller annen primær grunn, sier Heidegger (B&T Div. I V 28 s. 170). Væren – i er helt forskjellig fra at noe som ”finnes” eller ”forekommer” kan anses for å ”være i ” noe annet som forekommer, for eksempel ”koppen er i skapet”. Det er ikke et forhold mellom et forekommende subjekt og forekommende objekt. Væren – i er den konstituerende Dasein – struktur som gjør det mulig for den enkelte Dasein å være sitt ”der”. Å være sitt ”der” vil si en vesentlig tendens til å forstå og være til stede for seg selv, og til å forstå og la andre enheter være til stede. Analysen av væren – i handler om å karakterisere den primære konstitusjonen av avdekkingens væren.

Vi er alltid i – verden eller ”der” i noen spesifikke omstendigheter, i en situasjon eller i en ”lysning”, i følge Heidegger (B&T Div. I V 28). Dasein er i situasjonen et avdekket ”felt”. Dasein som væren – i – verden er alltid utenfor seg selv, vanligvis absorbert i daglig ”strev” i en situasjon, i en kontekst av mennesker og ting, hvor den handler for – skyld. Ting, Dasein selv og de andre viser seg ”i lys av” situasjonen, som er preget av delte praksiser (Dreyfus 1991 s. 163). Dasein er ikke ”bevissthet”, men absorbert i og definert av hva den gjør, Dasein er sitt ”der”. Dasein ”åpner en lysning” fordi den forholder seg til seg selv, og har omsorg for sin væren. ”Bevissthet” er bare mulig som en avledet modalitet av ”der” (ibid s. 165). Verden omkring oss er på en viss måte ulik for hver av oss, selv om vi beveger oss i samme verden, idet våre praksiser er ulike. Strukturen av væren – i er i følge Dreyfus strukturen av aktiviteten til en væren som forutsetter og frambringer en delt ”lysning”. Som situert aktivitet har hvert Dasein en trefoldig struktur – forståelse, emosjonalitet og ”fall” eller absorbert handling. Disse tre eksistensialene strukturerer Daseins aktuelle situasjon, og utgjør tre grunnleggende, like primære aspekter ved Daseins involvering (Dreyfus 1991 s. 161).

Emosjonalitet (befintlighet)

Heideggers uttrykk ”Befindlichkeit”, som kan oversettes med ”befintlighet” eller emosjonalitet, er et ontologisk begrep som i sin ontiske konkretisering vil si humør, følelse eller stemning. Mennesket ”befinner seg” eller ”har det” alltid på en eller annen måte, vi er alltid i en sinnsstemning eller et humør (B&T Div. I V A 29). Likegyldighet er bare mulig på grunn av befintlighet som ontologisk struktur. ”Å ha det” bringer oss framfor vårt ”der”. I befintligheten avdekkes Dasein som en enhet som eksisterer, dvs. som forholder seg og **må** forholde seg til sin væren. Avdekketheten vil ikke her si eksplisitt forståelse. Det å alltid ”befinne seg” erfares i bunn og grunn som en byrde, sier Heidegger. I dagligdagsheten ”glemmer” Dasein seg selv og ”går opp i” verden. Dasein er ”kastet” inn i sitt ”der”, vi er som væren – i – verden med nødvendighet ”der”. Denne væren er helt forskjellig fra forekommende enheter. Vi kommer ikke over Daseins ”være der” ved betraktning eller persepsjon. Immanent

refleksjon, hvor Dasein på sett og vis får tilgang til sine egne erfaringer, er bare mulig fordi Daseins "der" eller "at den er" er avdekket i befintheten.

At Dasein lar verden og sin egen væren være avdekket for seg selv, er det som gjør det mulig å henvende seg til noe overhodet. Skiftende stemninger, og skiftende brukssammenhenger, innebærer at vi oppdager verden på varierte og nyanserte måter. Frykt er et eksempel på befinthet. Bare i en befinthet av frykt kan vi oppdage noe truende. Det vi i siste instans frykter **for** er Dasein. Grunnlaget for befintheten er omsorgsstrukturen.

Også teoretisk betraktning har befinthet som grunnstruktur – denne eksistensielle strukturen gjør det mulig at noe spiller en rolle og engasjerer oss (B&T Div. I V A 29 s. 177). Heidegger framhever imidlertid at teoretisk betraktning uniformerer alt til "noe som forekommer" eller "finnes", og dermed blir ensidig. Han påpeker i denne forbindelse at den ontologiske fortolkningen av det emosjonelle liv har vært svært mangelfull. Han antyder selv enkelte slike fortolkningsmuligheter, bl.a. knyttet til frykt og angst (B&T Div. I V A 30).

All slags humør, stemninger og følelser er ontiske spesifiseringer av befinthet eller emosjonalitet. Individuelle følelser kan misforstås som en slags mentale, individuelle tilstander. Dette vil i så fall nærme seg en misforståelse av følelser og stemninger som noe "forekommende", påpeker Dreyfus (1991 s. 169). Dreyfus understreker det sosiale og kulturelle aspektet i forhold til befinthet. Det handler om å befinne seg i en situasjon hvor ting og valg allerede spiller en rolle. Kulturen har "følsomhet" – noe er hellig, noe er en trussel, osv. Stemninger har nær sammenheng med normer "man" har. "Man" er sjokkert, sørger, osv. Min personlige stemning eller humør er bestemt av stemninger, atmosfære og humør i min kultur. Stemninger og humør er ikke private – andre kan "ha" eller dele det. De er sosiale, en person kan for eksempel bringe en stemning inn i en gruppe. Stemninger og følelser er ikke "medfølgende fenomener", de "er allerede i" og konstituerer vår væren – med hverandre. Det er heller ikke snakk om subjektive eller private følelser som projiseres på verden. Befinthet eller emosjonalitet hører som ontologisk struktur til eksistensens vesentlige dimensjoner, og utgjør en grunnleggende måte å forholde seg på. Stemninger og følelser er det som gjør det mulig å bry seg og engasjere seg. Daseins grunnleggende "stemhet" avgjør sted og tid som er åpen for dens væren, dvs. hva som er "der".

De "mektigste" stemningene er de vi verken er oppmerksomme på eller undersøker, de som "stemmer" oss som om det ikke var noe humør der i det hele tatt, sier Dreyfus (1991 s. 172). Følelser og stemninger avdekker Dasein primært når Dasein ikke reflekterer over dem. De kan heller ikke fullt ut plasseres foran Dasein i refleksjon. Dette står i motsetning til den tradisjonelle antakelsen at vi alltid kan kjenne noe best ved å få en nøytral og reflekterende klarhet over det. Dasein er alltid allerede gitt i en stemning, den finner seg selv som selv – fortolkende. Denne "funnetheten" kaller altså Heidegger "kastethet". Dasein er "kastet" inn i sitt "der", den er og må være "der". Stemninger kan sammenliknes med vær – de lar ting vise seg i ulike lys, også hvordan det går med en selv. Stemninger kan ses som et aspekt ved Daseins transcendens, de bidrar til å "åpne opp" verden (ibid s. 175). F.eks. å møte noe som truende er en slags intensjonalitet som ikke krever noe mentalt "innhold", og tilsvarer slik sett det å streve uforstyrret med utstyr som er tilgjengelig i en brukssammenheng. Men hvis jeg blir forstyrret, hvis jeg for eksempel finner noe både tiltrekkende og truende, så kan det medføre at jeg reflekterer over min erfaring. For eksempel frykten kan da vise seg som en intensjonal tilstand.

Heidegger sier mest om stemningene frykt og angst. Frykt som grunnleggende stemning muliggjør at noe kan være skremmende, farlig eller fryktelig, og gjør det mulig å frykte **for** noe, for eksempel for Daseins prosjekter. Sterk frykt gjør at vi forholder oss springende, uten å ta tak i en bestemt mulighet. "Omgivelsene" forsvinner ikke, men vi finner ikke fram i dem. Dette kan sammenliknes med brudd som skjer når vi for eksempel ikke finner verktøyet. I angst avdekkes Dasein selv som en strukturell helhet. "Angsten avslører Dasein som avhengig av et felles system av betydninger som den ikke selv har framkalt," sier Dreyfus (1991 s. 177). Også her fokuserer Dreyfus sterkt på et kollektivt, kulturelt perspektiv i sin tolkning. Han sier at for å gi seg selv og sin eksistens mening, må Dasein alltid allerede være preget av meninger "man" har, av kulturens og livsformenens meningsinnhold. Ingen væremåte har mening "i seg selv". Det Dasein engster seg for er helt ubestemt. Enheter i verden er ikke relevante, for – skyld forsvinner, og verden mangler betydning. Verden har vært som et "verktøy" for inautentisk Dasein. "Man" har overtatt de verktøy og de for – skyld "man" har. Angst bringer Dasein tilbake fra sin absorpsjon i "verden", dagligdags fortrolighet kollapser. Angst er en **total** forstyrrelse, og avslører verdens grunn – løshet. Men verden slutter ikke å være en referansehelhet, for meningen og strukturen er ikke gitt av individuelle Dasein. Verden trekker seg imidlertid tilbake idet absorpsjonen opphører. Angsten medfører ikke at verden "begripes", men kan medføre at vi reflekterer over og rekonstruerer den. Sosial handling framstår i angsten som et spill det er liten vits i å spille, siden det ikke har noen iboende mening. Seriøs involvering framstår som en illusjon, idet en ser at det ikke er noen iboende grunner til ens handlinger. På denne måten bringer angst ens Dasein til ens mest individuelle "kastethet". Det er på grensen til at det ikke er noe Dasein der, siden Dasein er sin involvering og handling. Angst er som mørke, sier Dreyfus, hvor en er omgitt av verktøy med for – å – relasjoner, men ute av stand til å bruke det, en ser det ikke (1991 s. 181). Når angsten legger seg, lar uegentlig Dasein seg absorbere i verden.

Den rolige og fortrolige væren – i – verden er en modalitet av Daseins uro, ikke omvendt. Angst avslører Daseins grunnleggende karakter av å ha omsorg for sin væren, av eksistens.

Perspektiv på lærerkunnskap

Mangfoldet av væren – i – verdens like primære værens – karakteristika er svært vesentlig i forhold til læring. Et reduksjonistisk syn på læring og kunnskapsutvikling bidrar til ensidighet i forhold til utdanning så vel som utdanningsforskning. Læring blir langt på vei oppfattet som en forekommende, først og fremst intellektuell prosess som kan manipuleres ut fra gitte prosedyrer. Forskning dreier seg om å finne fram til prosedyrer som er effektive. Sett fra Heideggers perspektiv handler erfaring og læring om å være "der" – om elever og studenter som er "der" i forståelse, følelser og absorbert handling. Læring blir en prosess hvor en er til stede for seg selv, og hvor de andre og tingene er til stede i en situasjon eller en "lysning" preget av felles og individuell involvering. Forskning i læreryrket må handle om å beskrive slike prosesser og situasjoner, med henblikk på å bidra til å akkumulere viktig lærererfaring.

I yrkes- og profesjonsutdanning som den enkelte selv har valgt, kan for – skyld eller hensikten være klarere enn i en obligatorisk allmennutdanning. Studentene, elevene eller lærlingene deltar i utdanningen for å bli lærere, sykepleiere, tømrere, osv. De er gjennom sitt valg allerede involvert i en bestemt praksis. De har allerede forventninger om potensielle praktiske situasjoner å involvere seg i, de ser allerede alt som har med yrket å gjøre som nærliggende. Mange yrkes- og profesjonsutdanninger, også lærerutdanningen, har imidlertid dels et innhold og en struktur hvor yrkesutøvelsen er lite synlig, Selve hensikten og det felles for – skyld tapes av syne, det er ingen felles "lysning" relatert til en felles praksis som man kan forstå elementene i utdanningen ut fra. Innholdet blir dermed blir fjernt og irrelevant. Tap av mening

er et betydelig problem i disse utdanningene, og problemet øker jo mer skolebaserte og tradisjonelt vitenskapelige utdanningene blir. Satt på spissen så kan økt tradisjonell vitenskapeliggjøring tenkes å medføre en mindre meningsfylt utdanning hvor deltakerne lærer mindre. For å bøte på dette må utdanningene struktureres omkring vesentlige yrkes \ profesjonssituasjoner og – aktiviteter. Læreprosessen må foregå som situert aktivitet, hvor utfordringer og brudd knyttes til systematisk refleksjon. Den obligatoriske allmennutdanningen kan på sin side hente inspirasjon fra praktisk utdanning. Utfordringer er å la elevene få muligheter for å skape og engasjere seg i situasjoner hvor de opplever et klart for – skyld, som omhandler mer enn å være en flink elev eller å få gode karakterer. Utviklingsprosjekter og forskning i læreryrket kan gi eksempler på dette.

Befintlighetsstrukturen framhever følelsenes helt fundamentale betydning i forhold til erkjennelse og læring. De er ikke primært noe som ”forekommer”, og kan ikke ”settes i gang” ved å bruke effektive drivkrafts- eller motivasjonsprosedyrer. Utdanning og undervisning blir dels forstått som om dette var tilfelle. ”Det å lykkes” kan for eksempel bli oppfattet som en viktig ”motivasjonsfaktor”. Men det primære er å lykkes med noe vi ser hensikten med og er engasjert i. En vanlig innfallsvinkel i utdanning er å operere med et gitt innhold som eleven skal ”motivieres” til å lære, for eksempel ved hjelp av fin innpakning og god ”progresjon”. Men selv om elevene på et vis lærer seg innholdet, kan det bli oppfattet som meningsløst. En hovedutfordring i læreryrket er å skape grunnlag for at elevene engasjerer seg og lykkes med noe de opplever som meningsfylt. Forskning i læreryrket kan vise eksempler hvor man forsøker å oppnå dette på ulike felt.

Undervisning som medtilværelse er å møte og lytte til hverandres engasjement og følelser, like mye som å lytte til hverandres argumenter og meninger. Spekteret av følelser gir muligheter for å se ulike sider ved tilværelsen. Ulike former for estetiske og praktiske erfaringer kan skape innsikt som umulig kan oppnås gjennom teoretisk undervisning. Teorien uniformerer alt til saksforhold. I praksisbasert lærerforskning vil det være en utfordring å la medtilværelse med andre og et bredt spekter av erfaringer komme til uttrykk.

Dreyfus framhever det kulturelle, kollektive aspektet ved engasjement og følelser i sin tolkning av Heidegger. Ulike elevs, studenters og læreres ”der” er preget av bakgrunnskultur, familiekultur og skolekultur. Følelser er en vesentlig og nødvendig del av de eksistensielle, situasjonsavhengige prosessene som læring er. Følelser kan ikke forstås løsrevet fra den kulturelle og situasjonsbestemte konteksten, som samtidig innebærer forståelse og absorbert handling. Tilrettelegging av læreprosesser handler om å tilrettelegge helhetlige erfaringsprosesser. I praksisbasert lærerforskning vil det være en utfordring å la den eksistensielle helheten komme til uttrykk (van Manen 1991). Når det brukes skriftlig dokumentasjon blir det vesentlig å favne helhetlige situasjoner hvor det kulturelle fellesskapets forståelse, følelser, verdier og handlinger kommer til uttrykk i konkrete, utfordrende situasjoner. Det kulturelle fellesskapet kan være klasser, skoler eller lokalmiljøer. Forskingen skal på sett og vis vise kollektive og individuelle ”der” i forhold til sentrale utdanningsspørsmål. Å vise eksempler på slike helheter er noe annet enn å dokumentere subjektive, individuelle opplevelser og følelser.

Heidegger framhever at vi alltid er ”kastet” inn i kulturer og livssituasjoner – vi velger dem ikke. Vi er i en viss forstand kastet inn i våre følelser, vår forståelse og våre handlinger, samtidig som vi forholder oss til dette i vår eksistens. Følelser og stemninger har primær betydning i forhold til å ”åpne opp” verden. De utgjør en grunnleggende struktur i vår intensjonalitet. Vi er våre følelser, vår forståelse og våre handlinger i ulike situasjoner. Det er

ikke uten videre slik at vi først kan bestemme hva vi selv eller eleven skal lære, og så bruke motivasjonsteknikker i forhold til å lære det, som en form for drivkraft eller bensin i forhåndsdefinerte læreprosesser. Spørsmål om hvordan vi skal ”få motivert” elever er, sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt, feil stilt. Spørsmålet er snarere hvordan vi kan samarbeide og skape en felles kultur for læring og utvikling, basert på vår felles og den enkeltes bakgrunn og følelsesmessige intensjoner.

Vi ”er” for en stor del våre følelser og verdier uten å reflektere over dem. Følelsene kommer til uttrykk i hva vi forstår og hva vi gjør. Vi kan også reflektere over dem, og snakke **om** dem, men når vi retter vår bevissthet mot dem, forandrer de i en viss forstand karakter. Følelser, så vel som handling og forståelse, kan komme klarere til uttrykk i det elevene eller læreren **viser** enn i det en snakker **om** i et mer indirekte metaperspektiv. I praksisbasert lærerforskning vil det derfor være viktig nettopp å vise. Refleksjonen kan med sin avstand gi nye perspektiver, men vil samtidig innebære en form for reduksjon. I praksisbasert lærerforskning kan overdreven vekt på å fortelle **om** og reflektere **over** situasjoner og fenomener, på bekostning av å gi konkrete **eksempler på** undervisnings- og læringsprosesser, medføre en svekket tilgang til de aktuelle fenomenene.

Dreyfus framhever i sin tolkning av Heidegger at Dasein er avhengig av felles verdier og felles følelsesmessig involvering i sin opplevelse av å være trygg og føle seg ”hjemme”. I angst avsløres det individuelle Dasein sammen med tilværelsens grunnløshet. Angst gir også muligheter for rekonstruksjon og ny mening. I utdannings- og læringsprosesser kan individuell involvering i felles oppgaver bidra til trygghet og mening. For eksempel i lærerutdanning kan en grunnleggende involvering i læreroppgavene utgjøre et trygt individuelt og kollektivt fundament. Hvis dette grunnlaget blir utydelig fordi utdanningsinnholdet er lite relatert til læreryrket, kan dette innebære et tap av mening som også innebærer opplevelser av utrygghet. I yrkes- og profesjonsutdanning er de samfunnsmessige og kulturelle oppgavene og hensikten relativt tydelig, noe som gir potensial for felles og individuelt engasjement og trygghet. I mer generell utdanning kan det som nevnt være vanskeligere å se hensikten, noe som også kan medføre utrygghet. Elever og studenter kan komme i en situasjon hvor de ikke finner fram, hvor de ikke greier å ta tak i konkrete muligheter. Utrygghet med grunnlag i mangel på eksistensiell involvering og mening er et hovedproblem i utdanning. Forskning i læreryrket kan gi eksempler på hvordan slike problemer kan arte seg og hvordan de kan møtes.

Forståelse

Dagligdags Dasein forstår verden og seg selv i ulike brukssammenhenger, noe som i siste instans henviser til Daseins eksistens for sin egen skyld. I for – skyld – strukturen avdekkes eksisterende væren – i som sådan, det er denne avdekketheten vi kaller forståelse, sier Heidegger ((B&T Div. I V A 31 s. 182). Sammen med emosjonalitet eller befinthet er forståelse konstituerende for Daseins ”der”. All erkjennelse har grunnlag i Dasein som befinthet og forståelse. Ontiske konkretiseringer av eksistensialet forståelse kan være ”å få til”, ”å være kompetent til”, og videre ”å forklare” eller ”å kritisere”. Grunnleggende sett er forståelse sammenheng – forståelse eller forut – forståelse. Sammenheng – forståelse ”frigjør” tingene i deres mulige anvendelse. Brukssammenhengen selv er å betrakte som **en** mulig brukssammenheng som avdekker **en** mulig avdekking av brukstingene. Også i teoretisk betraktning er tingene forstått på **en** mulig måte. Mulighet som eksistensial betegner imidlertid i følge Heidegger ikke noe frittflytende og tilfeldig eller en slags likegyldighet. Dasein har alltid kommet opp i og fått seg selv opp i bestemte muligheter, knyttet til sin kultur og historie. Dasein er ”kastet ut” i sine forståelsesmuligheter. Forståelsen har utkast –

struktur, den er et utkast eller en ”prosjektering” av fortsatt eksistens i verden. Den projeksjoner stadig nye bruks- eller betydningssammenhenger. Som utkast er Dasein ”mer” enn den er, den forstår alltid seg selv som sine muligheter.

Dasein kan primært projeksjonere sin forståelse på verden, eller på den menneskelige væremåte og dens for dens egen skyld. Det siste er ”egentlig” å forstå Dasein som eksistens. Ikke – egentlig eller uegentlig forståelse av Dasein i termer av ”verden” er en modifikasjon av den egentlige forståelsen. Teoretisk anskuelse eller forståelse av ting som ”forekommer” er på sin side ontologisk sekundært i forhold til praktisk forståelse av hvordan ting brukes og hva som er ”for hånden” i brukssammenhenger.

Utlekning av forståelsen, eller fortolkning, vil si at en utarbeider de mulighetene som er projeksjonert i forståelsen, at en utarbeider utkastet. Fortolkning eller utlegning er en uttrykkeligjøring av forståelsens implisitte muligheter. Det må angis at noe forstås innen en sammenheng. Det som er blitt eksplisitt forstått har strukturen av noe ”som” noe. Noe er for eksempel til å hamre med, det forstås **som** en hammer. Benevnelse, for eksempel benevnelsen ”hammer”, må forstås som en artikulasjon av noes ”som” – struktur, ikke som en slags merkelapp på en forekommende gjenstand.

Den praktiske forståelsen er altså mest opprinnelig, siden all forståelse primært skjer innenfor en brukssammenheng. Også teoretisk forståelse skjer innenfor en sammenheng, men her er den forutforståtte konteksten ikke så uttrykt. Sammenhengforståelsen er grunnlaget for begrepsdannelsen, idet den angir hva som er relevant, og artikulert forståelse er i videste forstand en begrepsforståelse. Begrepsmessig fortolkning er aldri en forutsetningsløs oppfattelse av noe som ”forekommer”, noe ”foregitt”. Når noe møtes i verden er det alltid allerede involvert i en forutforstått sammenheng, og denne involveringen er det som fortolkes. Fortolkning vil primært si uttrykkeligjøring av en brukssammenheng som har sitt utspring i et ”forehavende”, noe vi er i ferd med å gjøre eller har ”planer” om. Fortolkning har alltid sitt grunnlag i et forehavende som utgjør grensene for en eller annen sammenheng (B&T Div. I V A 32). Men – våre forehavender, for – utsikter og for – begreper kan tas for gitt. Dette medfører en overflateforståelse som ikke setter oss i kontakt med fenomenene selv, og som ikke har muligheter for å rette opp grunnleggende fortolkning.

Når noe er blitt forstått, sier vi at det har betydning eller mening. Det som forstås er enheten i dens værensmulighet – ikke ”meningen”. Mening er noe som artikuleres i en forstående avdekking av noe. Det er en eksistensial ved Dasein – ikke en egenskap som tilhører enheter. Mening struktureres av våre forehavender, for – utsikter og for – begreper. Enhver praktisk eller teoretisk forståelse beveger seg nødvendigvis i en sirkel. Et viktig poeng er å utarbeide for – strukturene i nærmest mulig tilknytning til fenomenene selv (B&T Div. I V A 32).

Også rent teoretiske påstander har ontologisk opprinnelse i forstående fortolkning (B&T Div. I V A 33). Noe forhåndenværende – for eksempel en hammer – framstår som å ha de eller de egenskaper, alt etter hva det er egnet til. En påstand kan defineres som en utpekning som gir noe en bestemt egenskap og som meddeler dette til noen. Dersom en enhet gjøres til påstandsobjekt er det en forandring i vårt forehavende, det går ut på å lage en utpekende påstand om enheten, for eksempel ”hammeren er tung”, eller ”jernet i hammeren er tungt”. Dette innebærer at det forhåndenværende blir tilslørt i sin funksjon som forhåndenværende, og får karakter av noe som ”forekommer” eller ”forefinnes”. I teoretiske påstander om forhåndenværende enheter har fortolkningens som – struktur gjennomgått en slik modifikasjon. Involveringsstrukturen er skjøvet i bakgrunnen, og som – strukturen er

avgrenset til strukturen av å la oss se det som var forhåndenværende på en bestemt måte. Denne påstand – strukturen gjør det mulig å framstille noe på en slik måte at vi bare betrakter det. Men også den har sitt utspring i den menneskelige væremåte.

Dreyfus understreker i sin tolkning av Heidegger at det er viktig ikke å tenke på forståelse som ”et kognitivt fenomen”. For Heidegger er primær forståelse ”know – how”, for eksempel å forstå seg på forball, bilkjøring eller undervisningsvirksomhet. Å forstå en hammer er ikke primært å vite **at** hammeren har slike og slike egenskaper, **at** den brukes for visse hensikter, **at** man bør følge visse prosedyrer når man bruker den, osv. Det er snarere å vite hvordan man hamrer, å kunne hamre. Know – how som muliggjør dyktig mestring er mer primært enn et skille mellom tanke og handling, sier Dreyfus (1991 s. 185).

Vi har evne til dyktig dagligdags mestring av ulike typer verktøy og utstyr og av oss selv. Vi vet for eksempel hvordan vi skal hamre, og poenget. Vi vet hvordan vi skal være de for – skyld vi er – mor, lærer, osv. Vi er dyktige til å eksistere. Forståelse som eksistensiell er det vi har kompetanse for i vår eksistens, det er ikke et ”hva”, sier Dreyfus. Vi ”er” våre ferdigheter som mor, lærer, osv. Dasein er ikke noe ”forekommende” som ”har” sin kompetanse som noe ”ekstra”. Dasein er primært sin evne til å være, det den kan være.

Følelser får fram ting som for eksempel truende eller interessante, og muligheter som likegyldige, tiltrekkende, osv. Forståelse får fram noen handlinger som gjennomførbare,, fornuftige og meningsfylte, mens andre ”handlingsmuligheter” ikke avdekkes overhodet. Den mest fundamentale forståeligheten er den som frambringes av vår fortrolighet med betydning. Strukturene ”for – skyld”, ”for – å”, ”mot” inngår i en primær helhet. De er strukturen av den betydningen Dasein gir seg selv og sin væren i verden som noe som skal forstås. Daglig strev er å ”presse in i” muligheter – det har alltid et poeng, en ”vits” eller en hensikt. Forståelsen har dermed den eksistensielle strukturen av projeksjon eller utkast. Dreyfus understreker at dette ikke primært handler om å streve mot et mål vi har satt oss eller mot en plan, for eksempel om å få barn. For – skyld relatert til å være mor er ikke et ”mål”, men jeg forstår meg selv i mitt daglige strev som mor i en form for intuitiv forståelse. Når vi handler i vår daglige virksomhet som mor handler vi med hensikt, ut fra en intuitiv forståelse, og ikke ut fra planlagt overlegg og bevisste, gjennomtenkte mål. Dasein har alltid allerede ”kastet seg ut” i menneskelig strev eller ”streben”. Å handle intuitivt er **ikke** å handle ”på refleks” eller ”automatisk” – det er å handle med hensikt, strukturert av for – skyld.

Det jeg gjør gir mening i forhold til min selvfortolkning. Jeg er ikke definert av mine prosjekter, men av muligheten til å være mor, lærer, osv. Jeg er mine for – skyld. Disse organiserer og gir mening til de ulike spesifikke mulighetene jeg går inn i (Dreyfus 1991 s. 188). Dasein kan aldri vesentlig karakteriseres av et sett ”faktiske” trekk eller egenskaper. Den tar alltid stilling til sine faktiske trekk, og er den stilling den tar. Jeg er min innstilling til å være kvinne, lærer osv., og tar stilling til meg selv i løpende, ureflektert handling. Det betyr ikke at vi kan velge all vår selvfortolkning og alle våre verdier i den forstand at vi definerer dem. Vi er alltid allerede ”kastet” inn i fortolkninger og verdier som vi velger på grunnlag av. Vår selvfortolkning må hele tiden utarbeides mens vi går videre.

Dasein prosjekterer sine muligheter på basis av sin bakgrunn, som handlinger gir mening i forhold til. Dreyfus framhever den eksistensielle ”lysningen” som et ”mulighetsrom” som inneholder Daseins rekkevidde av mulige handlinger uten å determinere hva Dasein gjør. ”Lysningen” begrenser og åpner opp hva det gir mening å gjøre, hva som er eksistensielt mulig. Dette avhenger av kontekst og livssammenheng. Det ligger en kulturelt betinget, felles

”sunn fornuft” eller mening som basis for handlings \ forståelsesrommet. Eksistensielle muligheter i en gitt situasjon kan ses som en mer spesifikk utgave av generelle muligheter som gir mening til hva ”man” gjør \ velger \ forstår. Mulighet som eksistensial er ikke frittflytende evne til å være. Dreyfus gir som eksempel at jeg ikke kan begå hara – kiri (japansk selvmord), siden det ikke har noen mening i min kultur (1991 s. 189). Det er forskjell på hva som er eksistensielt mulig og hva som er logisk mulig. Sosial praksis styres av hva det er meningsfullt å gjøre.

Dreyfus framhever hvordan Heidegger avleder de to grunntypene av forståelse – forståelse som fortolkning, relatert til humanvitenskap, og forståelse som forklaring, relatert til naturvitenskap – fra forståelse i dagligdags strev. Forståelse, i form av ureflektert, dagligdags, prosjekterende aktivitet som for eksempel hamring, blir eksplisitt i den praktiske overveielser som er nødvendig når et redskap eller en ferdighet fungerer utilstrekkelig, og når det som blir tematisert i overveielser uttrykkes i talehandlinger, for eksempel ”denne hammeren er for tung!” Det som utlegges som ”utilgjengelig” er det Heidegger kaller fortolkning, sier Dreyfus (1991 s. 194). Det kan tematiseres som noe som ”forekommer” ved å framheve og påstå egenskaper **om** det, som for eksempel ”denne hammeren veier en kilo”. Fortolkning er i en viss forstand en avledet forståelsesmåte, slik Dreyfus oppfatter Heidegger. Ut fra tradisjonell ontologi er utsagn eller påstander (proposisjoner) blitt forstått som å uttrykke en nøytral registrering av måten ting presenterer seg på i ”ren” intuisjon, en intuisjon som gir tilgang til det objektive, forklarende grunnlaget for alt. Sett fra Heideggers utgangspunkt representerer dette en misforståelse. Tolkninger og påstander om enheters egenskaper er aldri i utgangspunktet nøytrale, men inngår alltid i sammenhenger, selv om sammenhengene kan tre i bakgrunnen og endres.

Når noe ikke fungerer må vi rette oppmerksomheten mot det og handle med overveielse. Det forhåndenværende som er blitt utilgjengelig (for eksempel en for tung hammer) og dets sammenheng, det tilgjengelige, (for eksempel hamringen i verkstedet) blir eksplisitt. I all forbedring, reparering, rettelser osv. ”tar vi fra hverandre” i sitt for – å det som er tilgjengelig og beskjeftiger oss med det, vi tolker og forstår det og gjør det eksplisitt. Det forstås bare når det tas opp i sin betydningssammenheng. Fortolkningen bringer fram tingenes ”som hva”. Det som er eksplisitt forstått har strukturen noe ”som” noe, relatert til den og den hensikten. Det er ikke slik at vi ”kaster” betydning over noe som ”finnes” eller ”forekommer”. Det vi forstår er alltid involvert i noe, og det er denne involveringssammenhengen vi utlegger i fortolkning. ”Rene objekter” avledes ved å utelate den kontekstuelle meningen i daglig aktivitet. Når vi ”bare stirrer” på noe, uten å se det **som** noe, står det for oss som noe vi **ikke** forstår, noe vi ikke **greier** å forstå. Å se noe løsrevet fra ”som” noe er **ikke** primært, men avledet. Involveringshelheten trenger imidlertid ikke å bli grepet eksplisitt, den er ofte, og i en viss forstand alltid, i bakgrunnen.

Fra dette utgangspunktet kan fortolkning skisseres slik: All fortolkning må begynne med et felles forehavende som ”bakgrunn”. Dette kan for eksempel være å styrke elevenes medinnflytelse i vurderingsarbeidet. Det må videre være en oppfatning av hvordan man skal nærme seg problemet, et perspektiv man kan gjennomføre fortolkningen i forhold til. Perspektivet kan for eksempel ta utgangspunkt i prinsipper som er gitt i gjeldende styringsdokumenter og læreplaner. All fortolkning er sirkulær. Det gjelder å komme riktig inn i sirkelen, ikke ut av den, for eksempel en sirkel hvor en tolker hva elevmedvirkning i vurdering betyr. Primær evidens i fortolkningen er vårt mest direkte møte med enheter, hvordan hammeren og hamringen fungerer, eller hvordan elevmedvirkende vurderingsmåter gjennomføres, oppleves og fungerer i undervisnings- og lærings situasjoner. Primær

fortolkning vil si at alle aspekter ses i forhold til helheten. Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet ses for eksempel i forhold til utdannings- og lærings situasjonen som helhet.

Heideggers eget prosjekt er slik at han allerede er – i - verden, i det han fortolker. Metodisk sett er det viktig for Heidegger å begynne med å undersøke dagligdags aktivitet, det som er oss nærmest, slik det vanligvis viser seg, selv om det kan være vanskelig å se i sin nærhet. Mønster og struktur i den dagligdagse aktiviteten klargjøres gradvis uten å tape helheten av syne, uten å redusere fenomeners betydning i forhold til helheten. For Heidegger som for Wittgenstein har mening grunnlag i en livsform som vi nødvendigvis ”dveler” i, og som verken er absolutt gitt eller er en valgsak. Dette er noe av tolkningens vesentlige karakter. Dagligdags ”strev” med det tilgjengelige og forhåndenværende kan anses som et grunnleggende tolkningsnivå. For – forståelse vil være det Dasein ”presser” mot i den løpende situasjonen, for eksempel for å praktisere elevmedvirkning, for å være en god lærer. I teori om det som ”finnes” eller ”forekommer” er den kontekstuelle betydningen ”fjernet” eller ”sett bort fra”. Men også tradisjonell vitenskapelig teori har i en viss forstand sitt ”forehavende”, som skaper en helhetlig forståelse.

Dreyfus er i tilknytning til dette opptatt av forskjell mellom human- og sosialvitenskap og naturvitenskap. Han sier: ”Hvis den hermeneutiske sirkelen bare betydde”...”at delenes betydning avhenger av helhetens mening og omvendt, ville man ikke være i stand til å skjelne hermeneutiske disipliner som studerer mennesker fra innsiden av den menneskelige verden, fra ikke – hermeneutiske, men holistiske disipliner slik som naturvitenskap”...”som studerer naturen som fra ingen steder” (Dreyfus 1991 s. 202). Dreyfus poengterer at det er viktig å være klar over at teoretiske for – strukturer ikke er som for – strukturer i dagligdags strev, og heller ikke som for – strukturene av fortolkning i sosialvitenskapene. ”Vi må være klar over hva slags ontologisk forståelse som ”tilhører” væremåten til hvert ”emneområde”...”Vi må vise at å studere mennesker som selvfortolkende væren krever fortolkning innenfor den felles hermeneutiske sirkelen av felles, delt betydning, mens å ha en vitenskap om et objekt, inkludert mennesket som objekt, bare krever sirkulariteten som ligger i å arbeide innen en teoretisk projeksjon” (ibid s. 203). Situasjonens betydning spiller en vesentlig rolle for å avgjøre hva som ”teller” som objekter eller hendelser – og det er nettopp konteksten tradisjonell teori skal se bort fra. Situasjonens betydning er preget av dagligdags strev og ”ferdigheter” som ikke uten videre er representerbare, verken i bevisstheten eller språklig, framhever Dreyfus. Dette innebærer en utfordring i undersøkelser som gjelder menneskelig væren.

Dreyfus sier videre at mens humanvitenskapene opp til 1970 – årene prøvde å imitere naturvitenskapene, så ble det seinere i noen kretser vanlig å benekte at det er et viktig skille mellom naturvitenskap og humanvitenskap, siden begge er holistiske og sirkulære. Men for eksempel fysikk og annen naturvitenskap er dels abstrahert fra den dagligdagse verden, det er ikke forbundet med våre hensikter og våre for – skyld. Naturen kan være kontekst – fri og slik sett ”uforståelig”, den kan i prinsippet beskrives i teoretiske termer, i betydningen ” termer av kontekstfrie trekk som styres av strenge lovmessigheter”. Forskerne må imidlertid dele en bakgrunnspraksis som gjør dem i stand til å plukke ut hendelser og ting i den ”daglige” verden som teller som eksempler på hendelser og objekter i deres teorier. De kan for eksempel finne ut at de tar feil i hva som ble plukket ut som eksempel på ”kraft”. Men, sier Dreyfus, de innfødte tar ikke feil av hva en gave er, den defineres av å bli plukket ut i praksis (ibid s. 206).

Forskjellen på fortolkende forståelse og tradisjonell teoretisk forklaring kan belyses ytterligere gjennom å undersøke ulike typer påstander. Utsagn eller påstander forutsetter i følge Heidegger grunnleggende sett at det har vært en ”forstyrrelse”, at forståelsen allerede er blitt eksplisitt ”lagt ut”. Den hermeneutiske påstanden må, siden den er kontekstavhengig, skjelnes skarpt fra den reduksjonistiske (”privative”) teoretiske påstanden, som er blitt skilt ut av tradisjonen, i følge Dreyfus. Bevegelsen fra fortolkende påstand til teoretisk påstand korresponderer med bevegelsen fra praktisk overveielse til teoretisk refleksjon, dvs. fra det forhåndenværende som blir ”utilgjengelig” til det som ”forekommer”. I fortolkende påstander fungerer språket som verktøy i en kontekst av praktisk handling, selv om det vi snakker om kan fjernes mer og mer fra den konkrete konteksten. Språket kan ”peke ut” – for eksempel at hammeren er for tung. Det kan gjøre noe eksplisitt eller ”eksplisere” noe, for eksempel hammerens tyngde. Det kan kommunisere, for eksempel mellom de som er i en situasjon og de som ikke er det, for eksempel hamringssituasjonen. Å si eller påstå noe er avhengig av en tolkning, tolkning avhenger av forståelse, forståelse er avhengig av avdekkende Dasein som væren – i – verden eller eksistens.

Det skjer altså en ”bevegelse” fra ”det primære” til ”det positive” til det ”privative” \ ”reduserte”, hvor påstander til slutt er kuttet av fra konteksten. Dette muliggjør ”påstander” slik det er blitt oppfattet i tradisjonell ontologi, hevder Dreyfus. Praktisk bakgrunn og kontekst ”ignorerer”, det som gjenstår behandles som ”egenskaper” ved ”objekter”. Et funksjonspredikat – ”hammeren er tung” – kan ikke fange inn hva det vil si å være en hammer. Når subjekt og predikat er isolert fra hverandre, antar tradisjonen siden Aristoteles at de må være bundet sammen i en ”bedømmelse” (Dreyfus 1991 s. 212). Dette leder til moderne logikk, og gjør computer – formalisering mulig. Å binde sammen og skille fra hverandre kan formaliseres videre til ”relasjoner”. Bedømmelsen blir logistisk ”oppløst” til et system hvor ting er ”koordinert” med hverandre og blir objekter for ”kalkulering”. Problemet er i følge Dreyfus at moderne logikk mangler ontologisk forståelse for sitt grunnlag og dermed for rekkevidden av sin anvendelse. Dette kan føre til en naiv tro på at all menneskelig aktivitet kan formaliseres til kalkulerende påstander som kan systematiseres til målbare teorier.

Perspektiv på lærerkunnskap

Primært har forståelsen utspring i bruks- og involveringssammenhenger. Den praktiske forståelsen er sett fra dette utgangspunktet mest grunnleggende. Forståelse er basalt sett en sammenhengforståelse som frigjør ting i mulig anvendelse. Sammenhengene og den mulige anvendelsen kan variere, flere ulike bruks- og forståelsesmåter kan være hensiktsmessige. Heidegger framhever forståelsens struktur av utkast eller prosjektering, men sikter med dette ikke først og fremst til intellektuell, kognitiv prosjektering. Vi ”kaster oss ut i” hensiktsmessige, fornuftige handlinger som vi er verdimesig og følelsmessig involvert i. En slik innfallsvinkel til hva det vil si å forstå noe, peker mot en annen måte å oppfatte læring på enn den tradisjonelle. Det peker mot nødvendigheten av praktisk erfaring, av å erfare **hvordan** gjennom å delta i ulike former for bruks- og involveringssammenhenger som synliggjør hva som er relevant. Begreper læres grunnleggende sett gjennom praksis. Når det gjelder å lære et praktisk yrke eller en profesjon er oppgaver, bruks- og involveringssammenhenger klarere og mer avgrenset definert enn i forhold til allmennutdanning. Sett fra Heideggers utgangspunkt vil yrkeskunnskap kunne genereres gjennom deltakelse i og utvikling av sammenhenger i den profesjonelle yrkesutøvelsen, for eksempel i læreryrket.

Fortolkning er sett fra Heideggers utgangspunkt uttrykkeliggjøring av muligheter. En hammer kan uttrykkeliggjøres i sin hamnings – funksjon, i hvordan den brukes og i hvilken hensikt. Tilsvarende kan for eksempel ”elevmedvirkning” eller ”demokrati i utdanning” uttrykkeliggjøres i hvordan det praktiseres og ut fra hvilken hensikt. Eller ”opplevelsesbasert undervisning” kan uttrykkeliggjøres i eksempler på hvordan det kan gjennomføres i konkrete sammenhenger. Dette vil være primært i forhold til å karakterisere teoretiske egenskaper ved og påstander om for eksempel ”oppgavebasert undervisning” eller ”elevmedvirkning”. Både læring og forskning i læreryrket kan, sett fra dette utgangspunktet, innebære uttrykkeliggjøring av en forutforstått profesjonell utfordring.

Forståelse av begreper og begrepsmønstre i for eksempel lærerprofesjonen utvikles gjennom praktisk handling og uttrykkeliggjøring, strukturert av et felles for – skyld eller en felles hensikt, med utgangspunkt i profesjonens samfunnsmandat og tradisjoner. Også læreryrkets fore – havende og for – begreper kan imidlertid tas for gitt. Læreplanenes forståelse av kunnskaps- og læringsinnhold kan for eksempel bli oppfattet som en mer eller mindre gitt forutsetning. Eller det kan bli oppfattet som en gitt forutsetning at læring kan målstyres og kontrolleres ”objektivt”. Dette vil innebære en overflateforståelse som ikke setter læreren i kontakt med lærings- og undervisningsprosessene som fenomen, og begrenser mulighetene til å rette opp fortolkningene.

Heidegger framhever videre mening som en grunnleggende struktur i vår eksistens og daglige virksomhet. Mening er ikke noe som ”forekommer” eller ”finnes”, det er ikke gitte egenskaper ved enheter, som kan overføres gjennom informasjon. Tradisjonell utdanning kan se ut til å bygge på en oppfatning av læring som overføring av informasjon. Et hovedproblem i utdanning er nettopp mangel på mening og relevans. En sentral utfordring er å gi muligheter for meningskapende læreprosesser. En viktig oppgave for forskning i læreryrket er å vise eksempler på læring og undervisning som meningskapende prosesser i ulike kontekster. Dette vil nødvendigvis måtte innebære at forskningen selv foregår som en slik prosess.

Heidegger framhever videre forskjellen på praktiske, kontekstavhengige og teoretiske, abstrakte påstander. Et eksempel relatert til læreryrket er følgende: ”Denne eleven lærer ikke det som er hensikten. Eleven sier at hun oppfatter målene i læreplanen som irrelevante i forhold til sine læreforutsetninger og sitt ønske om å bli blomsterdekoratør”. Denne påstanden har utspring i en praktisk utdanningskontekst, og er forståelig i forhold til den aktuelle konteksten. En mer abstrakt, teoretisk påstand kan være: ”Elevenes læreforutsetninger står i relasjon til målene i læreplanen”. Dette er som teoretisk påstand i en viss forstand forståelig i forhold til en mer omfattende teoretisk sammenheng, men sammenhengen er ikke her en konkret handlingssituasjon. Den praktiske involveringssituasjonen er i en slik teoretisk påstand skjøvet i bakgrunnen og tilslørt. Forståelse av den teoretiske påstanden bygger imidlertid på bred erfaring med praktiske påstander, hvor læreren i ulike situasjoner har erfart elevers læreforutsetninger og ulike læreplaner og læreplanmål. Den primære forståelsen handler om å kunne eller å vite hvordan, relatert til en oppgave vi opplever vitsen med i forhold til å være lærer. Forståelse av generelle, abstrakte begrepssammenhenger er sekundær. Forskning i læreryrket kan gjennomføres som konkrete utdanningsprosesser hvor læreren sammen med elever og kolleger forbedrer ulike sider ved utdanningen, og uttrykkeliggjør den praktiske forståelsen av dette i praktiske påstander. Dette vil kunne bidra til en grunnleggende utvikling av relevante praktiske begreper, som også vil komme nye lærere til gode. Eksempelene vil i en viss forstand vise ulike måter å være lærer på innenfor ulike, konkrete felt. Hovedoppgavene i del en innebærer slik forskning.

Igjen er det imidlertid viktig å påpeke at også for elevene er den praktiske forståelsen primær. En viktig utfordring når det gjelder forskning i læreryrket er å vise eksempler på hvordan elevene kan lære og vise **hvordan**, i sammenhenger de er involvert i. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan gjennomføre demokratisk elevmedvirkning, hvordan gjennomføre likestilling av jenter og gutter i guttedominert yrkesutdanning, hvordan utføre omsorgsarbeid eller barne- og ungdomsarbeid, osv. "Danning" kan ses som anledning til å møte, oppleve og delta i ulike for – skyld, og utvikle seg og sin verden i dette. I utkastene til nye læreplaner i 2005 var mange av målene formulert som at elevene skulle "kunne redegjøre for hva demokrati er", "drøfte prinsipper i likestilling", osv. Danning framstår her som en teoretisk, intellektuell prosess, løsrevet fra sosial og kulturell praksis.

Den eksistensielle "lysningen" er strukturert av følelser og forståelse. Klargjøring av eksistensielle muligheter i ulike situasjoner er svært vesentlig i utdanningssammenheng. Studenter og elever trenger anledning til å oppleve, klargjøre og ta ansvar for hva som er viktig og mulig for dem. Dette innebærer å se sine egne for – skyld, å "egentlig" forstå sin eksistens. Forskning i læreryrket kan vise eksempler på elevenes opplevelse av eksistensielle muligheter. Samtidig kan den vise eksempler på lærerens opplevelser og handling i forhold til sitt eksistensielle "mulighetsrom".

Dreyfus poengterer at tolkninger og påstander aldri i utgangspunktet er nøytrale. De inngår i praktiske sammenhenger, men kan "avledes" til teori. I forskning som gjelder for eksempel læreryrket vil det være viktig å vise "opprinnelige", vesentlige praktiske begreper og begrepsammenhenger gjennom eksempler, og (teoretiske) generaliseringer relatert til slike sammenhenger. Det vil være viktig nettopp å **utvikle** eksempler som viser hva "læring som en samarbeidende, medvirkende prosess" **kan** bety, hva "utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv" **kan** bety, osv. Sett fra Heideggers utgangspunkt er "forstyrrelser" og "forbedring" i den praktiske virksomheten nødvendig for å gjøre forståelsen eksplisitt. Gjennom "forstyrrelser" i lærerarbeidet, for eksempel "forstyrrelser" som gjelder samarbeid og elevmedvirkning i læreprosessen, samarbeid mellom skole og arbeidsliv osv., og forsøk på å gjøre noe med de aktuelle utfordringene, blir forståelsen av disse sidene ved lærerarbeidet mer eksplisitt. Eksplisitt erkjennelse i den praktiske virksomheten utvikles gjennom aktiv forbedring av virksomheten. Læring skjer med andre ord som en utviklings- og forbedringsprosess med utgangspunkt i vesentlige profesjonelle oppgaver. En slik prosess kan samtidig være en forskningsprosess. I en slik prosess vil også vesentlige aspekter ved grunnleggende hensikter som ellers er i bakgrunnen, kunne bringes fram. For eksempel elevmedvirkning kan forstås tydeligere i forhold til grunnleggende hensikter med utdanning og hensikter i læreryrket, som dermed også blir tydeligere.

Forskning i læreryrket handler om å undersøke dagligdags lærerpraksis, det som er læreren nærmest, og mønstre og strukturer i denne praksisen. Det er nødvendig å klargjøre og "vise fram" dette som et grunnleggende forståelses- og tolkningsnivå. Mer generelle begreper som eventuelt utvikles eller skal gjelde læreryrket må forstås i forhold til det. Dette står dels i motsetning til en tradisjonell oppfatning av at konkrete beskrivelser av lærerpraksis er lite interessante, fordi de ikke viser en generell teoretisk forståelse som kan "anvendes" i alle situasjoner. Dette innebærer dels en oppfatning av teori som generelle "standard" – prinsipper for hvordan ting henger sammen og varierer, og hvordan man ut fra en hvis – så – struktur bør handle.

Sett fra et hermeneutisk utgangspunkt vil det være nødvendig å studere lærervirksomhet som en menneskelig virksomhet fra innsiden av den menneskelige verden, og fra innsiden av

virksomheten selv. Det vil si at utgangspunktet for forskningsstudier må være for – strukturer i daglige oppgaver og utfordringer. Det blir viktig å studere hva utfordringene betyr – for lærerforskeren selv, for elevene, for andre deltakere. Utgangspunktet for forskningen er for – strukturer i det daglige ”strevet”, ikke teoretiske for – strukturer. Dette kan primært studeres ved å møte og ”praktisere” de aktuelle utfordringene og begrepene, gjennom å handle i forhold til dem i fellesskap. Handlingene skjer som en prosess i skiftende, varierende kontekster, noe som innebærer en form for ”eksempler i eksempelet”. Det er også mye som ikke vil være eksplisitt i dokumentering av slike studier, for eksempel av elevmedvirkning, opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag eller utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv. Eksemplene vil i en viss forstand være tvetydige – de vil gi grunnlag for både ulike tolkninger og profesjonell uenighet. En hovedutfordring er å få fram godt utarbeidete tolkninger av vesentlige læreroppgaver.

Dreyfus framhever at selv om teoretiske begreper og lovmessigheter kan abstraheres fra den dagligdagse verden i naturvitenskapen, så må forskerne dele en bakgrunnspraksis som gjør dem i stand til å ”plukke ut” hva som teller som eksempler på begreper. Her kan det for det første poengteres at også studenter og elever trenger å dele en slik bakgrunnspraksis. Manglende bakgrunnspraksis for å forstå grunnleggende begreper er et sterkt undervurdert problem i utdanning generelt. Samtidig er forholdet mellom abstraherte, formaliserte teoretiske begreper og praktiske, kontekstuelle begreper i Dreyfus’ tolkning relativt problematisk. Det kan skapes inntrykk av en grunnleggende forskjell mellom en form for praktiske, kontekst- og situasjonsavhengige begreper på den ene siden, og teoretiske, generelle og situasjonsuavhengige begreper på den andre, som innebærer at teoretiske begreper kan ”fyller” med innhold gjennom forhåndsdefinerte, entydige eksempler som primært viser likheter, eller en form for ”standard”. Standardiserte eksempler er vanlig i utdanningssammenheng, og overser betydningen av mangfold og av involvering i læreprosessen. Det er ikke slike eksempler som utvikles gjennom forskning i læreryrket, slik det nå er presentert.

Sett fra Dreyfus’ utgangspunkt dreier praktiske begreper seg om å forstå menneskelige handlingskontekster, mens teoretiske begreper dreier seg om å forklare lovmessige sammenhenger i en logisk kalkulerende hvis – så – struktur hvor konteksten er abstrahert bort. Hans tolkning innebærer også at humanvitenskaper og deres begreper langt på vei blir oppfattet som ”praktiske”, mens naturvitenskaper og deres begreper langt på vei blir definert som ”teoretiske”. Selv om skillet i og for seg er forståelig, kan det diskuteres om en slik bruk av begrepet ”teoretisk” er hensiktsmessig. Forskning i læreryrket vil med dette utgangspunktet primært bli definert som praktisk.

Samtale og språk

Samtale – å la noe vise seg – er konstituerende for menneskelig eksistens. Samtale er artikulasjon av forståelighet, og underligger i den forstand både fortolkning og utsagn (B&T Div. I V A 34). Det som kan artikuleres i fortolkning og samtale er mening. Forståeligheten av væren – i – verden uttrykkes ved at betydningstotaliteten ”omsettes” i ord. Ord gjelder meninger eller betydninger, ikke ”ting i seg selv”. Artikulasjon av forståelse av væren – i – verden innebærer artikulasjon av medtilværelsens forståelighet, idet medtilværelse med andre hører med til væren – i – verden. Kommunikasjon er ut fra dette ikke meddelelse eller overføring av erfaringer fra ett subjekts ”indre” til et annet subjekts ”indre”. Medtilværelse med andre er der alltid allerede, selv om det først er i samtalen med – befinthet og med – forståelse meddeles eksplisitt. I tillegg til medtilværelse er samtalen strukturert av at det tales om noe som inngår i og får mening fra en betydningssammenheng. Dasein bekjentgjør eller

uttaler også seg selv og sin stemthet, sin selvforståelse og i videste forstand sin eksistenshorisont.

Også hørsel er konstituerende for samtalen. Dasein hører fordi den forstår. Vi hører aldri først rene ”lydkomplekser”, men mors stemme, motorsykler, osv. Taushet er en modifikasjon av samtale, og å lytte muliggjøres av samtale og taushet. En kan lytte på ulike måter – la seg dominere av den andre, møte fenomener sammen, utfordre, ikke lytte ved å snu seg bort, osv.

Den mest grunnleggende artikuleringen av mening skjer når jeg for eksempel plukker ut hammeren og hamrer med den. På komplekse områder har vi ikke ord for alle meningsfylte handlinger, poengterer Dreyfus, kirurgen har for eksempel ikke ord for alle de måtene hun skjærer på, en sjakkspiller har ikke ord for alle sjakkmønstre hun ser og reagerer på, eller tømmeren for alle måtene hun hamrer på. Artikulering er logos som ”det som lar oss se noe fra akkurat det som talen er om”, for eksempel lar oss se noe fra et hamre – perspektiv. **Uttalt** artikulering **kan**, men **må** ikke, tilhøre logos. Forståeligheten av væren – i – verden uttrykker seg imidlertid også som tale. Betydnings- bruks- og involveringshelheter blir satt ord på. Dreyfus understreker at ingen utpekning er mulig uten artikulerte referanse – helheter. Verbalspråket gjør avdekkingen i befintheten og forståelsen manifest, det frambringer den ikke (1991 s. 216). Tale \ artikulering og mening i ontologisk betydning er ikke lingvistisk, men gir oss noe å peke ut og snakke om og gjør verbalspråk mulig. Det er ontologisk sett like primært som forståelse og befinthet \ følelser. Tale uttrykkes som språk.

Språk brukes i en delt kontekst som alltid allerede er meningsfylt. Ord høres derfor som meningsfylte i en felles praksis eller ”livsverden”, de ”får” ikke mening, sier Dreyfus (1991 s. 219). Han sier videre at kommunikasjon **kan** være å gi informasjon gjennom påstander, men at dette er et ”spesielt tilfelle”. Tale er å uttrykke følelser og praktisk forståelse, men Dreyfus understreker at det ikke dreier seg om å ”eksternalisere” noe ”indre”. Dasein er allerede ”kastet ut” i sin befinthet og forståelse. Det som uttrykkes er dette ”væren utenfor”. Tale og språk gjør det mulig å dele noe eksplisitt, på en implisitt felles bakgrunn. Denne delte bakgrunnen kan ikke kommuniseres, sier Dreyfus (ibid. S. 221). ”Mening” er også en betegnelse for vår bakgrunnsfortrolighet med ulike praksiser og værensområder. Vår fortrolighet med verktøyet er for eksempel en del av hammerens ”mening”. Denne fortroligheten gjør det mulig å ”peke ut” eller gjøre noe eksplisitt gjennom språket. Mening som de ”grunnløse” praksisene som muliggjør all forståelse, erstatter den tradisjonelle ideen om væren som den ultimate ”grunn”, sier Dreyfus (ibid s. 223).

Ontologiske strukturer som gjelder tale og språk kan i følge Dreyfus oppsummeres slik: Tale er artikulering av forståelighet. Den ligger derfor ontologisk sett til grunn i både fortolkning og utsagn \ ”fortelling”. Det som kan artikuleres i en fortolkning er ”mening”. Det som blir artikulert er menings \ betydningshelheter. Mening er bakgrunnspraksiser som alle aktiviteter og objekter får mening \ forståelighet fra. Det er også et navn på den generelle bakgrunnsstrukturen som ontologien gir mening til væren i forhold til. Betydning er relasjonshelheten av for – å og for – skyld, hvor enheter og aktiviteter som involverer ”verktøy” har et poeng. Artikulasjon refererer til at betydningssammenhengen har ”deler”, dvs. at verden er organisert i enheter og handlinger vi kan skjelve fra hverandre. Tale er å ”plukke ut” deler av brukssammenhenger i bruken. Fortolkning betegner en aktivitet hvor Dasein plukker ut som – strukturer som allerede er manifest i dagligdags ”artikulering”. Betydninger er partikulære referanserelasjoner i dagligdags strev som pekes ut gjennom språk når det er nødvendig. ”Å utsi” er det som skjer når vi setter ord på betydninger. Ved hjelp av

verbale utsagn kan vi utpeke ting i en felles situasjon, kommunisere hensikter, osv (Dreyfus 1991 s. 223 – 224).

Perspektiv på lærerkunnskap

I språket artikuleres mening. Språk er ikke ”merkelapper” på ting i seg selv eller på gitte forestillinger. Kommunikasjon forutsetter felles mening, felles livsverden. Erfaring og fortrolighet, for eksempel med ”lærerverden”, er nødvendig for å forstå grunnleggende mening og for å kunne kommunisere. Språk handler om å artikulere forståelse og følelsesmessige verdier. Vi hører alltid grunnleggende sett meningsfylte helheter – også det å høre, å lytte, forutsetter betydnings- og involveringshelheter. Mening artikuleres og ”høres” på flere måter enn gjennom verbalspråk – gjennom meningsfylte bevegelser, visuelle uttrykk, osv. Vi har ikke ord for alle meningsfylte profesjonelle handlinger som lærer. En som skal bli lærer må også ”vises” i konkrete kontekster – hvordan man tilrettelegger læring i ulike situasjoner, hvordan elever møtes i ulike situasjoner. I utdanning av lærere må en la undervisnings- og læringssituasjoner vise seg fra ulike perspektiver – fra et medbestemmelsesperspektiv, fra ulike spesifikke faglige perspektiv, fra et differensieringsperspektiv, osv. Verbalspråklige uttrykk vil være til hjelp for å artikulere ulike betydningsaspekter i de ulike situasjonene, sammen med andre uttrykksformer. Å uttrykke verbalt betyr ikke nødvendigvis bare å uttrykke i praktiske påstander, og det vil ikke her si å uttrykke i formelle, kalkulerende, logiske påstandssystemer. Språket har mange funksjoner i ulike bruks- og betydningssammenhenger. Ulike typer språk avhenger av hva som skal uttrykkes. Å tilrettelegge læring handler om å legge til rette menneskelige utviklingsprosesser sammen med andre. Erfaringer som gjelder dette må uttrykkes på en slik måte at ulike sider ved ulike betydnings- og involveringssammenhenger kommer fram, sett fra ulike deltakers ståsted. Erfaringene kan uttrykkes i ulike typer handlinger, ord, visuelle uttrykk, osv.

Forskning i læreryrket må ivareta læring som en eksistensiell, menneskelig prosess som omfatter mange typer bruks- betydnings- og involveringssammenhenger, som innebærer og krever ulike språkformer. Også i skriftlig verbal dokumentasjon vil en variasjon av ulike former for språklige uttrykk være hensiktsmessig. Forskningen kan presentere skriftlige eksempler på hvordan viktige utfordringer erfares og møtes. ”Fortellinger” som omhandler arbeid med praktiske utfordringer kan skape et vesentlig, felles kunnskapsgrunnlag i læreryrket. Slike fortellinger kan også inneholde lærerens eller kollegers refleksjoner i lys av relevant faglig litteratur. Men for å forstå eksemplene, for at de skal være meningsfylte, kreves en viss fortrolighet med læreroppgavene. Ingen kan forstå en fortelling om avanserte utfordringer i læreryrket uten allerede å ha tatt del i lærers livsverden. Fortrolighet med grunnleggende oppgaver er dessuten det som gjør det mulig å se, utforske og beskrive mer avanserte utfordringer. Det kan med dette utgangspunktet også utvikles generelle begreper om ulike sider ved lærerens arbeid, som må forstås, nyanseres og videreutvikles i lys av arbeidsoppgavene. Verbalspråklige beskrivelser og konkrete og mer generelle refleksjoner over arbeidet kan utgjøre en form for ”yrkesbegreper”, og kan dokumenteres skriftlig som ”profesjonslitteratur”. Logisk – kalkulerende påstandssystemer om lærerens arbeid vil på sin side innebære en misforståelse av læring, en misforståelse som ikke ivaretar læring som en samarbeidende menneskelig prosess, og er derfor primært sett lite relevant.

I lærerforskning vil det være relevant å utvikle og vise eksempler på begreper og begrepsmønstre på ulike konkretiseringsnivå gjennom å sette ord på viktige utfordringer i læreroppgavene og hvordan de møtes. Spørsmålet er om det vil være hensiktsmessig å kalle dette ”profesjonsteori”. Kanskje ordet ”teori” ganske enkelt bør erstattes med ”profesjonsbegreper” og ”profesjonskunnskap”. Det er et problem at ”språk” i så stor grad

forbindes med ”påstander”, og at det heller ofte ikke gjøres noe klart skille mellom ulike typer påstander. Videre er det et problem at begrepet ”teori” i så stor grad er forbundet med logisk – kalkulerende påstandssystemer og med tradisjonell ontologi, og samtidig er forbundet med et krav til alle typer forskning. For å få rammer til systematisk kunnskapsutvikling må man forplikte seg til å ”bruke” eller å ”utvikle” ”teori”, ofte i en underforstått mer eller mindre tradisjonell betydning. Dette skaper fortsatt store problemer i forhold til å utvikle læreres yrkeskunnskap, og i forhold til læring og kunnskapsutvikling i andre profesjoner og yrker. Eksempelene på lærerforskning som det er vist utdrag fra i del en viser forskning som er basert på en annen, mer pragmatisk forståelse av kunnskap. De er for en stor del skrevet i en annen form for språk enn som teoretiske påstander. De har vist seg å være meningsfulle også for andre lærere, fordi de innebærer muligheter for å kjenne igjen profesjonelle situasjoner og sammenhenger.

Fall

Befintlighet, forståelse og samtale er konstituerende for Daseins ”der”. Heidegger framhever at dagligdagse måter å være ”der” på er konstituert av ”man” – strukturen, og utlegger Daseins ”der” videre med dette som utgangspunkt (B&T Div. I V B s. 211). Vår forståelse og befinnlighet uttrykker seg for det meste som språk. Språket innbefatter en måte Daseins forståelse er blitt tolket på i en kultur. Dasein er på det nærmeste og innen visse grenser utlevert til denne fortolkningen, som utgjør grensene for ”vanlig” forståelse. Språkets vanlige, ”gjennomsnittlige” forståelse preger den dagligdagse kommunikasjonen, som Heidegger kaller ”snakk” (B&T Div. I V 35). Dasein har en tendens til å miste det primære værensforholdet til det det er tale om i snakket. ”Man” bringer videre det ”man” har hørt. ”Snakket” innebærer dermed en manglende grundighet.

Dasein vokser nødvendigvis inn i en ”gjennomsnittlig”, kulturbestemt forståelse av seg selv og verden, som vi var inne på i den tidligere utlegningen av ”man”. Ut fra og mot denne fortolkningen utføres all forståelse, fortolkning og kommunikasjon. Et uberørt og ufordervet Dasein settes aldri overfor ”verden selv”, slik at den bare tilegner seg det den møter (B&T Div. I V 35 s. 213). Dasein kan aldri være objektiv i betydningen forutsetningsløs. Men dens forutsetninger kan være mer eller mindre transparente for den selv. ”Å se” brukes i stor grad i overført betydning om erkjennelse generelt. Heidegger påpeker at det i vestlig filosofi har hersket en bred enighet om tesen om at primær og ekte sannhet ligger i ren betraktning, i betydningen en generell, fordomsfri erkjennelse. Han poengterer at det er Daseins avdekkethet, forståelses- og befinnlighetsstrukturer som gjør ”syn” mulig. I dagligdags væren – i – verden gjøres imidlertid Daseins forutsetninger lite transparente. Heidegger framhever at Dasein har en tendens til ikke å oppholde seg ved det som er nærmest og ved sin egen eksistens. Dasein har en tendens til å søke atspredelse ved stadig å kaste seg ut i og gå opp i nye muligheter i verden som ”man” er opptatt av. I denne atspredelsen lettes Dasein for noe av byrden av sin egentlige væren. I atspredt nysgjerrighet befinner Dasein seg alle - og ingen steder, sier Heidegger (B&T Div. I V 36). Det er dessuten vanskelig for Dasein å avgjøre om den forstår det ”alle” forstår, om det ”alle” vet, vil, ønsker og gjør er avdekket i ekte forståelse. Det er vanskelig for Dasein å avgjøre om den egentlig vet, vil eller ønsker noe. ”Man” er interessert i å bevare sine værensmuligheter, og har en tendens til å fordreie eller jevne ut alle avvik (B&T Div. I V B 37 s. 219). Dette innebærer det Heidegger kaller ”tvetydighet”. Snakk, nysgjerrighet og tvetydighet karakteriserer Daseins dagligdagse væren – i – verden. Heidegger understreker at dette ikke må forstås som forhåndenværende egenskaper ved Dasein, men som eksistensialer som bidrar til å utgjøre Daseins værensmuligheter. I disse strukturene avdekkes en grunnleggende værenstype ved dagligdags menneskelig væremåte som Heidegger kaller ”fall” (B&T Div. I V B 38). ”Fall” betegner at Dasein for det meste er

absorbert i den verden den er opptatt av. Dasein har stort sett karakter av å være forsvunnet i "man's" offentlighet. Dasein fascineres av og blir borte i snakk, nysgjerrighet og tvetydighet.

Ikke – egentlig Dasein kan fortolkes ved fall – fenomenet. Det må imidlertid presiseres at uegentlig snarere betyr "ikke helt" eller "ikke helhetlig" væren, enn "noe annet". Det innebærer en "positiv" værensmulighet for Dasein. "Fall" betegner en bevegelse fra Dasein selv til verden. Heidegger sier at vi "fristest" av verden i den forstand at å "falle inn i verden" kan være beroligende. "Man" tror alt er sett og forstått, at Daseins værensmuligheter er ekte og trygge. Beroligelsen øker fallet – man beroliger seg ved å gå enda travlere opp i verden. I den "fallende" væremåten har en ikke forstått at forståelsen selv er en værenspotensialitet som må frigjøres i ens eget Dasein alene. En har heller ikke stilt spørsmål ved hva det egentlig er i tilværelsen som skal forstås, og har ikke innsett at det er ens egen eksistens det dreier seg om. I fallet drives Dasein mot en fremmedgjøring hvor dens egentlige værenspotensialitet er skjult for den. Fremmedgjøringen kan i følge Heidegger for eksempel ta form av en "overdreven selvdisseksjon", som innebærer at Dasein søker å berolige seg med mengden av forklaringer på seg selv og verden (B&T Div. I V B 38 s. 222). Fristelse, beroligelse, fremmedgjøring og selv – fanging karakteriserer den væren som tilhører dagligdags fall.

Så lenge Dasein er hva den er, er den i følge Heidegger "kastet" inn i virvelen av "man's" uegentligheter, men den dras også mot egentlig forståelse, prosjektering av ekte muligheter og væren av seg selv. Dasein kan sies å være "kastet" ut i værensmuligheter som den selv må forholde seg til og ta ansvar for. I det dagligdags "fallet" inn i verden søker den stadig å unngå dette tyngende ansvaret, den søker stadig å unngå egentlig å svare på spørsmål om sin væren.

Dreyfus' kritikk av "man" strukturen har betydning også i forhold til fall – fenomenet. Dreyfus understreker at å "falle inn i verden", å bli absorbert i dagligdags aktiviteter, er konstituerende for Dasein. Han mener Heidegger er uklar på dette punktet. Heidegger snakker om "fall" strukturert av snakk, nysgjerrighet og tvetydighet, og om "fall" som å snu seg bort fra sine egentlige menneskelige eksistensmuligheter. Dette innebærer at en modalitet av engasjement og "absorpsjon" i dagligdags oppgaver kan være å la seg fascinere slik at en mister sin egen eksistens og seg selv av syne. En modalitet av det å engasjere seg i de dagligdags oppgavene kan være å hoppe nysgjerrig fra sted til sted og snakke om det ene og det andre, slik at den konkrete situasjonen tapes av syne og ens egen eksistens blir oppstykket og avstengt. En modalitet av Daseins refleksivitet kan være å tolke seg selv i termer av verden, for eksempel i termer av hvordan "man" bør være lærer og gjøre læreroppgavene, slik at en selv og ens eget ansvar blir tildekket. Men dette innebærer at det også er mulig for Dasein å "falle" inn i verden, engasjere seg og la seg absorbere i arbeidet på en slik måte at den ivaretar sitt eksistensielle perspektiv, konsentrerer seg i situasjonen og samtalen og reflekterer over sitt konkrete eksistensielle ansvar, for eksempel i lærerarbeidet.

Å være opptatt av og "fortapt" i det en holder på med i verden er en vesentlig dimensjon ved omsorg – strukturen. Absorpsjon er like primært som forståelse og følelser, og er en eksistensial. Dasein er alltid absorbert i å gjøre noe. Også det autentiske selv som er i kontakt med seg selv må "glemme" seg selv, "fortapt" i en verden av brussammenhenger \ arbeid. Dreyfus mener at Heidegger har en tendens til å blande "fall" sammen med en uklar fortolkning av man – strukturen som konformisme, og med uegentlig eksistens. Heidegger ser i følge Dreyfus "fall" som en konsekvens av Daseins behov for å flykte fra angst. "Hvis Heidegger avleder fall som absorpsjon fra fall som flukt, gjør han autentisitet umulig", sier

Dreyfus (1991 s. 229). Dreyfus kritikk er viktig, idet den bidrar til å klargjøre fall og absorpsjon i det daglige arbeidet som eksistensial.

Dreyfus utdyper med dette utgangspunktet sin oppfatning av ulike sider ved fall – fenomenet nærmere. Når Dasein gjennom språk gjør sin aktivitet forståelig for seg selv og andre, mister den sin umiddelbare relasjon til seg selv og verden (Dreyfus 1991 s. 230). ”Snakk” ”avskjærer” i en viss forstand Dasein fra sin primære væren i konkrete brukssammenhenger, Dreyfus sikter til at vårt forhold til ”utstyr”, for eksempel en hammer, kan være ”primært” ved at vi bruker hammeren. Vårt forhold til utstyret kan imidlertid også være det Dreyfus kaller ”positivt”. Vi må ikke selv bruke utstyret for å forstå det, vi trenger f. eks. ikke å bruke en rullestol eller et fly. ”Annenhånds” forståelse er nødvendig for spesialisering i og av brukssammenhenger. Men vi forstår utstyret mer omtrentlig og overfladisk når vi snakker om det. Utstyret kan også forstås ”privativt” – man ”etterlater” den primære forståelsen, språket tildekker den, vi kommuniserer ved å sende ordet videre i ”snakk”. Mangel på grunn blir grunnløshet. Snakket ”stenger ting ute”, forståelsen ”rykkes opp”, til og med den gjennomsnittlige, omtrentlige forståelsen. Dasein ”faller inn i” \ absorberes i grunnløst ”snakk”.

Perspektiv på lærerkunnskap

I utlegningen av fall – strukturen fokuserer Heidegger på språkets tendens til ”vanlig”, kulturavhengig fortolkning, som også innebærer en tendens til at Dasein mister det primære forholdet til det som det er tale om. Vi kan for eksempel gå glipp av det primære forholdet til hammeren, og isteden erfare en annenhånds forståelse. Eller lærerstudenten kan delvis gå glipp av det primære forholdet til undervisningsmåter, og isteden erfare en annenhånds forståelse. Dette innebærer en mindre grundig og mer overfladisk forståelse av hamring eller av undervisning. Språket kan også tildekke den primære forståelsen av for eksempel undervisningsfenomener og av undervisningsmåter og stenge fenomenene ute i grunnløst snakk om dem. Dette innebærer en form for fremmedgjøring som kan være et problem i lærerutdanning og i utdanning generelt. Når vi mister det primære forholdet til det som det er tale om, vil dette ha to sentrale aspekter. For det første går vi dels glipp av selve det personlige engasjementet, av direkte å erfare for – skyld i forhold til for eksempel undervisning og ulike undervisningsmåter. For det andre går vi glipp av å erfare alle de ulike sidene ved de konkrete situasjonene, erfaringer som etter hvert gjør det mulig å skjelne viktige nyanser fra hverandre. Dette peker mot betydningen av primær erfaring med sentrale fenomener, for eksempel betydningen av primær erfaring med ulike undervisningsfenomener i lærerutdanning, eller betydningen av primær erfaring med ”demokrati” i allmennutdanning.

Forskning i læreryrket som det er gitt eksempler på i del en, vil nødvendigvis i dokumentert form innebære en annenhånds forståelse av læreroppgavene for den som leser forskningsrapporten. En viktig hensikt er likevel å gi nærmest mulig uttrykk for en primær forståelse gjennom konkrete og detaljerte beskrivelser som det er mulig for andre lærere å kjenne seg igjen i. En vesentlig side ved å uttrykke en primær forståelse er å gi uttrykk for engasjementet – både lærerforskerens og øvrige deltakeres engasjement, forståelse og følelser i konkrete oppgaver de er ”falt” inn i. Forskningstilnærmingen må metodisk sett legge til rette for dette. Forskning i læreryrket skal dessuten beskrive vesentlige profesjonelle utfordringer, som for en stor del nettopp handler om å legge til rette for primær erfaring og engasjement på sentrale områder i ulike typer utdanning. Dette kan være vanskelig. Det må både legges til rette for vesentlige konkrete erfarings situasjoner, og for at den enkelte skal ha muligheter for personlig engasjement, dvs. for subjektivt å engasjere seg i for – skyld. Forskningsprosjektene som er beskrevet i del en har felles at de forsøker å møte slike utfordringer på ulike områder.

Heidegger framhever at forutsetningene i forståelsen kan være mer og mindre transparente. For å gjøre forutsetningene mer transparente er det nødvendig å oppholde seg ved og undersøke nærmere fenomener i vår daglige eksistens, for eksempel som lærer. Forutsetninger som tas som en selvfølge blir mindre transparente, og i en viss forstand mer ”styrende”. Å forsøke å undersøke og utlegge forutsetninger i lærerforskerens og andre forskningsdeltakeres praktiske forståelse er viktig for å tydeliggjøre grunnlaget i forskningsarbeidet. Også forutsetninger i samfunnets forståelse av utdanningsarbeidet, slik dette kommer til uttrykk bl.a. i læreplaner og andre styringsdokumenter, vil det være viktig å gjøre mer transparente. Heideggers eget prosjekt handler om å synliggjøre vesentlige forutsetninger i menneskelig erfaring generelt.

Dreyfus understreker at ”fall” i betydningen av å involvere seg i og absorberes i daglig aktivitet er grunnleggende i vår eksistens. Uten involvering og absorpsjon i konkrete oppgaver er det ikke mulig å gjøre menneskelige erfaringer. Når vi ”forstyrres” i vår absorpsjon i oppgavene oppdager vi ting eksplisitt. For å utføre lærerforskning er det ut fra dette perspektivet nødvendig å være involvert og absorbert i sentrale dagligdagse læreroppgaver, men på en slik måte at læreren lar seg ”forstyrre” i forhold til oppgavene, samtidig som hun holder fast ved og konsentrerer seg i situasjonen, og reflekterer over sitt ansvar i samtale med andre deltakere som også tar ansvar. Forskningsprosjektene i del en om praktisk elevmedvirkning, likestilling av jenter i guttedominert utdanning osv. kunne bare vært gjennomført av lærere som har ”gått opp i” situasjoner som dreier seg om dette. Avskjæring fra primær erfaring medfører ”grunnløshet” og overfladiskhet i læring og forskning som gjelder praktisk menneskelig virksomhet. I lærerutdanning på ulike nivå blir dette et problem både i forhold til lærerforskerens eller lærerstudentens læring og i forhold til elevenes læring. Sett fra Heideggers utgangspunkt blir det viktig ikke å legge ensidig vekt på verbalspråklig ”snakk”, men å legge vekt på primær erfaring med sentrale fenomener.

Heideggers utlegning av eksistensialene ”man” og ”fall” fokuserer mye på den enkeltes forhold til sin egen eksistens, dels i et slags motsetningsforhold til kulturen sett som ”alle”, ”det vanlige”, som ”konformisme”. Dreyfus legger i sin tolkning av ”man” større vekt på kultur og livsformer som et nødvendig grunnlag i vår eksistens. Han understreker at det ”å falle inn i” eller å la seg absorbere i ulike kulturavhengige brukssammenhenger er grunnleggende i vår menneskelige væremåte. Heidegger kan i omtalen av disse strukturere se ut til å være inspirert av Nietzsche og Kierkegaard. Den enkeltes eksistensielle ansvar for og makt over seg selv og sin forståelse, sine følelsesmessige verdier og sitt engasjement i konkrete situasjoner framtrer som vesentlig. Heidegger framhever videre betydningen av å gjøre forutsetningene i alt dette transparente. Dette kan peke mot at det er viktig og mulig å gjøre eksplisitt både kulturelle og individuelle forutsetninger på ulike områder. Eksplisitt –gjøring av forutsetninger kan medføre muligheter for kulturelt og individuelt ansvar og frigjøring. Når det gjelder forskning i læreryrket blir det viktig at læreren sammen med deltakerne i det aktuelle prosjektet gjør eksplisitt både utdanningens kulturelle forutsetninger, sine personlige profesjonelle forutsetninger og deltakernes forutsetninger i forhold til det aktuelle forskningsfenomenet, for eksempel likestilling av jenter som minoritet i guttedominert utdanning, elevmedvirkning i vurdering, opplevelsesbasert utdanning i samfunnsfag, utvikling av begynnende yrkeskompetanse som barne- og ungdomsarbeider, osv. Et hovedanliggende vil være at både læreren som forsker og deltakerne har muligheter for å ta ansvar for sitt engasjement i forhold til det aktuelle fenomenet.

Dasein som omsorg

Heidegger framhever i slutten av del en i "Væren og tid" betydningen av å se væren – i – verden som et helhetlig fenomen. Angst som værensmulighet frambringer i følge Heidegger grunnlag for å gripe den primære helheten av Daseins væren (B&T Div. I VI 39). I den grunnleggende befintheten av angst avdekkes Daseins vesen som omsorg. I befintheten av angst har verden karakter av å mangle betydning og mening. I angsten går verden "i stykker" og blir påfallende i mangelen på betydning. I angsten blir verdens for – å, til – å og i siste instans for – skyld – struktur påfallende. Slik trer den helhetlige omsorgsstrukturen fram i angsterfaringen. En føler seg ikke lenger fortrolig med og hjemme i verden, og engster seg for å være "der". I angst erfarer en muligheten for ikke å være, og blir oppmerksom på at en er i verden. En engster seg om sin væren – i – verden. Det å engste seg om \ for sin væren er bare mulig hvis en "bryr seg om" eller har omsorg for den. I angsten kan ikke verden og medtilværelsen med andre tilby noe. Angst individualiserer Dasein for dens mest egne væren – i – verden, og klargjør Daseins frihet for å velge og gripe seg selv. I befintheten av angst er det avdekkende og avdekkede det samme, slik at Dasein som helhetlig og egentlig værensmulighet trer fram for seg selv.

At Dasein er strukturert av omsorg betyr at den forholder seg til eller bryr seg om seg selv. Fenomener som vilje, ønske, avhengighet osv. har ontologisk sett rot i omsorgsstrukturen, og impliserer alltid noe (i verden) som er ønsket eller villet. Heidegger poengterer at Dasein aldri framtrer som et "verdensløst" subjekt.

Omsorgsstrukturen beskriver altså væren som forholder seg til seg selv, og er en grunnleggende struktur for all menneskelig væren. Dreyfus understreker at Dasein alltid allerede er sosialisert inn i en sosial, felles praksis, den er alltid et man – selv. I Dasein som angst individualiseres Dasein, men dette avslører likevel ikke fullt ut hva Dasein som omsorg egentlig er, hevder Dreyfus (1991 s. 243). Det avdekker Dasein som et rent "er og må være", som "solus ipse". Dasein som beslutsomt valg av seg selv som væren – i – verden, en væren som den er "kastet" inn i og som allerede er strukturert av "man", blir klarere i den nærmere analysen av Daseins egentlige væremåte, bl.a. knyttet til samvittighet og skyld. Omsorg – strukturen innebærer at Dasein er "kastet" inn i en allerede eksisterende livsverden (fortid), en verden den er absorbert eller "falt inn" i (nåtid), en verden hvor den er "foran" seg selv i prosjekterende forståelse av seg selv og verden (framtid). Bruken av verktøy kan illustrere dette: Bruken av verktøyet tas for gitt (fortid) i dagligdags strev (nåtid) for å oppnå et resultat (framtid). Slik avdekker omsorgsstrukturen Daseins temporale horisont.

Perspektiv på lærerkunnskap

Angst avdekker menneskelig eksistens som omsorg. Å bry seg om sin væren er grunnleggende i selve det å være menneske. Angst individualiserer Dasein, det klargjør det enkelte Daseins ansvar og frihet i forhold til sin væren. Omsorg, ansvar og frihet er slik at Dasein alltid allerede er i en felles verden hvor den vanligvis "går opp i" dagligdags strev for å oppnå resultater, for eksempel som lærer. Rammene for friheten i lærerarbeidet er satt av "vanlige" måter å være lærer på. Andre Dasein er sosialisert inn i sin verden, som setter rammer i deres eksistensielle omsorg, ansvar og frihet. Forskning i læreryrket er en menneskelig prosess hvor læreren ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, frihet og ansvar i forhold til å legge til rette, lede og dokumentere læreprosesser. Læreprosessen innebærer at elever og andre deltakere ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, frihet og ansvar i et læringssamarbeid. Dette forutsetter en forskerrolle hvor læreren er leder og tar et tydelig ansvar for sin ledelse, sammen med samarbeidspartnere som også har et aktivt og tydelig ansvar. Eksistens som omsorg forutsetter læring som en prosess karakterisert av

gjensidig ansvar, samarbeid og frihet. Forskning, kunnskapsutvikling og læring i læreryrket må også være karakterisert av dette.

Realitet og sannhet

I tradisjonell ontologi har all væren vært tolket som at noe "er" i betydningen "forekommer", dvs. som "forekommenhet". Væren har dermed nesten vært synonymt med "realitet". Realitet har således hatt en særlig prioritet i ontologien. Det har stadig vært spørsmål om hvorvidt realitet i betydningen av at noe "forekommer" eller "finnes", kan være uavhengig av bevisstheten, eller om det kan være bevissthetstrascendens inn i realitetens sfære.

Tradisjonell realitetsproblematikk er umulig for Heidegger. Forutsetninger om et subjekt som er "verdensløst" eller usikker på sin verden mangler grunnlag, idealismen blir grunnløs. Eksistensialontologien benekter ikke at en ytre verden "forekommer", men hevder at den ytre verden verken trenger å bevises eller kan bevises. "Realitet" har ingen ontologisk prioritet (B&T Div. I VI 41). Enheter med Daseins type væren kan ikke gripes i realitetens termer. Og bare så lenge Dasein er, "er der" væren i betydningen forhåndenværenhet og forekommenhet.

Ut fra dette kan spørsmål om sannhet relateres til omsorg. Sannhetens essens er blitt definert som overensstemmelse mellom utsagn (påstander) og objekt, bl.a. av Aristoteles. Aristoteles sier at sjelens erfaringer eller representasjoner er etterlikninger av ting. Kant snudde dette om, og sier at verden er strukturert av fornuften. Enhver karakteristikk av sannhet som overensstemmelse mellom kunnskap og objekt blir for Heidegger problematisk. I følge Heidegger er det viktig å fastholde at vi ikke forholder oss til representasjoner eller forestillinger om ting, men til tingene selv. I en undersøkelse av sannhetsfenomenet er det ikke overensstemmelse eller manglende overensstemmelse kunnskap \ objekt eller forholdet mellom noe fysisk og noe psykisk som skal undersøkes og demonstreres. Det som skal demonstreres er avdekketheten av enheten selv, enheten i sin avdekkethets **hvordan**. Denne avdekketheten bekreftes når det som framsettes i et utsagn, nemlig enheten selv, viser seg som seg selv. Å være sann vil si å være avdekkende, dette er det primære sannhetsbegrepet. Bare så lenge Dasein er, er der avdekkethet eller sannhet (B&T Div. I VI 44 s. 269). Sannhet \ avdekkethet muliggjør usannhet \ tildekkethet.

Dreyfus' tolkning av begrepet sannhet hos Heidegger er samtidig en oppsummering og en utdypning av viktige sider ved eksistensialfilosofien. Dreyfus framhever at Heideggers filosofi innebærer en kritikk av det tradisjonelle ontologiske synet at ultimat realitet utgjøres av kontekstfrie, uavhengige substanser og at ekte sannhet ligger i "ren skuen" (Dreyfus 1991 s. 246). Siden Descartes har filosofer prøvd å bevise eksistensen av ting \ objekter utenfor bevisstheten. For Heidegger er selve problemstillingen problematisk. Det er bare på grunnlag av livsformer, livspraksiser og brukssammenhenger vi kan tvile på eksistensen av partikulære objekter, og eventuelt et helt "område" av objekter, eller "den objektive verden". For å frigjøre seg fra de tradisjonelle problemene vender Heidegger seg fra epistemologi til eksistensial ontologi. Heidegger ser Dasein som eksisterende væren i verden og verden som et organisert mønster av praksiser, av "utstyrs" og brukssammenhenger som utgjør bakgrunnen som all handling og tanke gir mening i forhold til (ibid s. 249). Han avviser dermed i følge Dreyfus idealisme og kognitivism, som innebærer en oppfatning av intensjonale representasjoner som korresponderer med virkeligheten. I dagligdags væren strever vi uten "intensjonalt bevissthetsinnhold", hevder Dreyfus. Ved forstyrrelser oppstår "mentale prosesser" og refleksjon. Men disse prosessene har bare mening på bakgrunn av en livssammenheng, på bakgrunn av væren – i – verden.

Spørsmål om realitet og sannhet henger sammen med spørsmål om vitenskapelig kunnskap er objektiv eller relativ, og om forskerens autoritet. Hvis sannheten er relativ, hvis vitenskapen skilles fra natur og heller forbindes med kultur, blir den absolutte autoriteten underminert, sier Dreyfus. Han forbinder i stor grad spørsmål om vitenskapens objektivitet med vår tids dyrking av naturvitenskap, i form av et enhetlig, naturvitenskapelig vitenskapsideal. Selv om naturvitenskap kan fortelle oss sannhet om naturkreftene, har den ikke spesiell tilgang til ultimat realitet (Dreyfus 1991, s. 252). Dette forsøker Heidegger å vise.

Selv om våre praksiser er nødvendige for tilgang til teoretiske enheter, så må ikke disse enhetene nødvendigvis defineres i termer av vår (tilgangs)praksis, presiserer Dreyfus (ibid s. 253). Mennesker kan innta en form for ”nøytral” posisjon hvor vi kan forme teorier som ikke har noen direkte relasjon til våre praktiske behov eller tekniske hensikter. Men bare Dasein kan gi mening til ting som forhåndenværende eller som noe som er i betydningen ”finnes” eller ”forekommer”. Ut fra det som ”forekommer” kan vi danne teorier i tradisjonell forstand, dvs. dekontekstualiserte, kalkulerende påstandssystemer. Men vi kan grunnleggende sett bare stille spørsmål ”innenfra” vår væremåte som eksistens, alle spørsmål gir mening i forhold til dette som ”horisont”. Forståelighet står i forhold til Dasein som eksistens, ikke i forhold til ting – i – seg – selv. Uten Dasein er ting verken forståelige eller uforståelige.

Dreyfus presiserer at sett i lys av Heidegger kan ulike teorier avsløre ulike aspekter, også i forhold til naturen. Det som teller som virkelig i en kultur avhenger av fortolkningene i dens praksis. Det kan være mange sanne svar på ”Hva er virkelig?” Å akseptere en beskrivelse behøver ikke å bety at en annen utelukkes. Akkurat som ulike kulturelle praksiser ”frigjør” ulike aspekter ved naturen, ”frigjør” de også ulike kulturelle enheter (Dreyfus 1991 s. 263). Men ”historiske” enheter har sin egen ontologiske status. De er ikke noe som ”forekommer” eller ”finnes”. Kultur er ikke på samme måte som natur. Det er forskjell på kulturell fortolkning og tradisjonell vitenskapelig projeksjon eller forklaring.

Dasein er i følge Heidegger kilden til mening, til forståelsen av væren og realitet. Det er med dette utgangspunktet mulig å avvise kravet om at det er **en** korrekt beskrivelse av virkeligheten og likevel hevde at det kan være mange korrekte beskrivelser, inkludert en korrekt kausal beskrivelse av objektivisert fysisk natur. Sett fra et Wittgenstein – synspunkt kunne en si at vi kan spille mange ulike spill på korrekte måter.

Sannhet er vanligvis blitt oppfattet som korrespondanse mellom det proposisjonale innholdet i enten mentale tilstander eller påstander, og fakta i verden. Sannhet ses altså som en relasjon mellom to forekommende enheter – mellom gitte representasjoner og gitte fakta. Dreyfus poengterer imidlertid at ”påstander” og ”enheter” bare kan ”korrespondere” i en beskrivelse, mens det å **gi** beskrivelser og **bruke** påstander forutsetter vår bakgrunnsfortrolighet. Sannhetens **essens** er i følge tradisjonen i overensstemmelse mellom dom \ påstand og (ytre) objekt. Sannhet er altså overensstemmelse mellom proposisjonalt innhold og ytre, bevissthetsuavhengig objekt. Påstanden avdekker ut fra dette tingen i seg selv.

Sett fra Heideggers utgangspunkt handler sannhet snarere om å avdekke enheter enn om å sammenlikne mentale subjekt – enheter og objekt – enheter. Det handler om å **peke ut**, for eksempel at ”hammeren er tung”. Mening er strukturert av delte bakgrunnspraksiser, som handlinger og objekter, og påstander \ dommer om dem, gis mening på grunnlag av. Det å bedømme og påstå, for eksempel at ”hammeren er tung”, er i seg selv en sosial praksis som viser direkte til et fenomen. Å komme med utsagn og påstander er bare mulig på grunnlag av en delt verden. Bare dette gjør det mulig å vise til eller referere til noe, som sant eller usant.

Primær sannhet, dvs. mulighetsbetingelsene for at noe kan være sant, det å være sann som å være avdekkende, kommer fra Dasein. Åpningen av en delt "lysning", av en kontekst eller "situasjon", er der hvor objekter kan møtes. "Avdekkethet" er konstituert av befinthet, (følelser) forståelse og fall. Disse eksistensialene er like primære i forhold til verden, væren – i og "selvet".

Kontekst – avhengig utpeking, hvor språket fungerer som veiviser på bakgrunn av delte ferdigheter og en delt situasjon, er primært. Teoretikerens bruk av teoretiske påstander for å peke ut dekontekstualiserte objekter og hendelser er sekundært. Påstander og deres objekter dekontekstualiseres, og både påstanden og dens objekter \ relasjoner går over fra å bli oppfattet som noe tilgjengelig til å bli oppfattet som noe som "forekommer" \ "finnes". Slik oppstår i følge Dreyfus den tradisjonelle teorien som forstår sannhet som korrespondanse mellom selv – tilstrekkelige proposisjoner og ufortolkede fakta. "Men en slik korrespondanse er umulig, for, som vi har sett, enighet forutsetter delte praksiser for å peke ut, så vel som grunnleggende avslørthet som gjør det mulig for noe å vise seg som noe i første omgang" (1991 s. 272). Tradisjonell ontologi overser etter Dreyfus' oppfatning betydningen av delte bakgrunnspraksiser, og begynner med korrespondanse som en isolert relasjon. Her ligger etter min oppfatning kimen til det teoretiske synet på kunnskap, språk, læring og forskning. Man begynner for en stor del med det teoretiske og med det på sett og vis meningsløse.

Usannhet er på sin side mulig fordi vi i en brukssammenheng også kan peke på og påstå noe som ikke er relevant eller ikke er tilfelle. Sannhet som avdekkethet muliggjør usannhet som tildekkethet eller som å skjule. "Man" har dessuten en tendens til å "flate ut" innsikt som det kan være vanskelig å oppnå. Det "nye" oppdages alltid på grunnlag av det som allerede er oppdaget – "det ser ut **som**" - ofte på grunnlag av uro. Men den uttrykte oppdagelsen blir, når den er uttrykt, noe som er "tilgjengelig" for andre, den "banaliseres" av "man", som ikke har opplevd uroen. Det skjer en "glidning" fra primær "utpeking" til en "korrespondanse mellom fakta". Dreyfus påpeker at dette er en fare i fenomenologien selv. "Fenomenologiske begreper som springer ut av primære kilder" ... "blir forstått på en "tom" måte og blir frittflytende "teser" " (1991 s. 276).

Dreyfus fokuserer i sin tolkning av sannhetsbegrepet på "sannhetsbestemmende" praksiser. Hvordan tingene er må oppdages på den måten som passer i den aktuelle praksisen på det aktuelle området. Det er delt praksis som muliggjør mening og utpeking. Våre brukssammenhenger og praksiser er for Heidegger en form for sannhet som gjør sannhet som enighet mulig. Dette innebærer at flere uforenlige begrepssystemer kan være sanne. Men et system kan også være sant eller falskt avhengig av om det "utpeker" det som det hevder å utpeke. "Realiteten" kan altså sett fra Heideggers utgangspunkt avdekkes på mange måter, og ingen er metafysisk sett grunnleggende. Heidegger står med dette for en slags pluralistisk realisme, i følge Dreyfus. Vi kan avsløre ting fra mange perspektiver som kan være sanne.

Perspektiv på lærerkunnskap

Tradisjonell ontologi, hvor "å være" blir oppfattet som å "forekomme" eller å "finnes", og hvor væren og sannhet nesten er synonyme, har i stor grad lagt premisser for tradisjonelle tolkninger av kunnskap, læring og forskning. Spørsmål om "sannhet" blir i tradisjonell ontologi relatert til spørsmål om forholdet og overensstemmelsen mellom en verden som "finnes" og en bevissthet som "finnes" eller "forekommer", mellom det "reale" og det "ideale", mellom "noe fysisk" og "noe psykisk", mellom objekt og kunnskap eller mellom objektive fakta og påstander. Med utgangspunkt i denne typen dikotomier blir det framstilt

tradisjonelle krav om at kunnskap, læring og forskning skal være objektiv og nøytral, noe som i bunn og grunn betyr å ivareta slik overensstemmelse på en god måte.

Sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt blir disse spørsmålene og kravene problematiske. Det primære i forhold til lærerforskning blir snarere at læringen er involvert, at forskningen er relevant og at ulike erfaringer ivaretas og blir synlige. Heidegger framhever sannhet som avdekking av fenomener. Måten fenomener avdekkes på, må ha grunnlag i fenomenene selv og deres måte å være på. Det er ikke **en** grunnleggende metode for å avdekke fenomener, like lite som det er **en** form for væren. Sannhet vil for Heidegger si avdekkethet av fenomener, primært av enheters **hvordan** i bruks- og involveringssammenhenger. Det vil for eksempel være primært å avdekke hammerens ”hvordan” i hamringen, eventuelt relatert til utsagn som bidrar til å **vise** og utlegge dette, og hvor selve vitsen med hamringen er grunnleggende. Tilsvarende vil det være primært å avdekke undervisningsmetodenes og undervisningens ”hvordan”, relatert til utsagn som bidrar til å vise og utlegge dette, og hvor selve vitsen ved undervisningen, læringen og ledelsen av læreprosessene er grunnleggende. Undervisningens og læringens ”hvordan” og deres poeng eller ”for – skyld” kan avdekkes og ekspliseres primært, sett med ulike deltakeres øyne. En slik form for primær avdekking av undervisnings- og læringsfenomener vil være grunnleggende både i lærerutdanning og i forskning i læreryrket. Det krever en ganske annerledes forskningstilnærming en tradisjonell naturvitenskapelig basert tilnærming, med andre sannhetskrav.

Sannhet handler for Heidegger ikke primært om ren skuen og kontekstfrie substanser, eller om intensjonale representasjoner som korresponderer med virkeligheten. For Heidegger er verden primært et organisert mønster av praksiser. Undervisning og læring kan ut fra dette handle om å **vise** grunnleggende mønstre av praksis på ulike områder, ikke minst gjennom forstyrrelser og refleksjon hos ulike deltakere. En grunnleggende forutsetning er involvering og engasjement i praksisen hos de aktuelle deltakerne. Forskning i læreryrket vil på sin side dreie seg om å utvikle og vise eksempler på mønstre i ulike typer lærerpraksis på forskjellige områder. Ulike praksiser – også ulike lærerpraksiser – ”frigjør” ulike kulturelle enheter, eller de kan ”frigjøre” ”generelle” enheter på ulike måter, for eksempel ”demokrati”, ”medbestemmelse”, ”likestilling”, ”utvikling av begynnende yrkeskompetanse”, osv. Slike enheter er ikke noe som ”finnes” eller ”forekommer” i tradisjonell ontologisk forstand. De har sin egen ontologiske status, og det er her snakk om eksempler på mulige fortolkninger og praktisering av for eksempel ”medbestemmelse i vurdering”, ”likestilling av jenter i guttedominert utdanning” osv., ikke om forklaringer i form av tradisjonelle teoribaserte prosedyrer og regler. Det kan også være flere ”korrekte” og rimelige mulige beskrivelser av for eksempel medbestemmelse i vurdering eller likestilling av jenter.

Sannhet handler slik Heidegger ser det om ”å peke ut”. Utsagn og påstander er bare mulig på grunnlag av en delt verden og delt erfaring. Åpningen av en ”delt lysning”, i form av en kontekst eller situasjon hvor enheter **kan** møtes, er nødvendig. Tradisjonell undervisning, preget av tradisjonell ontologi, foregår ofte uten hensyn til dette. Et eksempel kan illustrere: I andre klasse på videregående skole, allmennfag, blir det undervist i bergarter. Ord som ”feltspat”, ”kvarts”, ”sedimentær” osv. svever gjennom klasserommet. Mange av elevene har aldri opplevd betydningen av bergarter, forbinder ingen ting med ordene, og er ikke involvert. De gir seg imellom uttrykk for at de opplever undervisningen som meningsløs og svært kjedelig.

Det er mange slike eksempler. De er karakterisert av at elevene ikke ser noen delt lysning, de oppfatter ingen kontekst, ingen relevant situasjon, ikke noe engasjement. De opplever bare meningsløshet og kjedsomhet. Ingenting avdekkes egentlig, og det som blir tatt opp i undervisningen oppfattes verken som sant eller usant. Tradisjonell teoretisk undervisning er i en viss forstand dekontekstualisert. Det er en tendens til å overse betydningen av delte bakgrunnspraksiser, og begynne med isolerte begreper og relasjoner. Dette kan medføre manglende forståelse, kjedsomhet og "tomme" begreper. Tradisjonell teoretisk forskning og forskningsresultater relatert til læreryrket innebærer tilsvarende problemer.

Dekontekstualiserte begreper som opprinnelig ble isolert fra andre kontekster enn undervisning, for eksempel psykoterapi, blir ofte meningsløse i forhold til utøvelse av læreryrket. Tomheten i begrepene viser seg bl.a. når lærerstudenter i eksamensoppgaver forsøker å "anvende" dem i forhold til en fjern praksis. For mange blir eksamen den eneste gangen de forsøker seg på en slik "anvendelse". I praksisbasert lærerforskning er det for det første en utfordring å legge til rette for engasjerte og meningsfylte læreprosesser, for det andre å vise og dokumentere dette gjennom sentrale eksempler, som også kan bidra til å utvikle grunnleggende begreper i læreryrket på ulike pedagogiske \ didaktiske og faglige områder. Dreyfus poengterer imidlertid en fare for banalisering når viktige erfaringer og oppdagelser "bringes videre". Dette vil også være en fare i lærerforskning. Motvekt mot dette vil ha to sentrale aspekter: For det første, at det opprinnelige engasjementet hos ulike deltakere ivaretas i måten forskningen formidles videre på. For det andre, at den opprinnelige konteksten trer fram på en tilstrekkelig klar og konkret måte.

Sett fra Heideggers utgangspunkt innebærer ulike brukssammenhenger en primær form for sannhet, idet de muliggjør enighet og utpekning, og dermed også uenighet. En forskningsrapport om for eksempel elevmedvirkning i vurdering innebærer en form for brukssammenheng, som peker ut og viser hva elevmedvirkning i vurdering **kan** være. Dette vil det være mulig å være enig eller uenig i forhold til. Et helt sentralt krav til en slik rapport vil være: Viser forskningsarbeidet og rapporten det den hevder å vise, for eksempel elevmedvirkning i vurdering? **Viser** den eksempel på elevmedvirkning, snarere enn bare å fortelle **om** det?

Daseins egentlige væremåte

Jeg vil nærme meg avslutningen av tolkningen av Heidegger med en kort skisse av Daseins egentlige væremåte. Vi er her inne i del II av "Væren og tid", som omhandler tidsfenomenet. Jeg vil ikke gå så mye inn på del II, siden den ikke er så direkte relevant i forhold til å forstå praktisk kunnskap som den første delen.

Daseins egentlige, helhetlige væremåte blir tydeligst i forholdet til muligheten for ikke å eksistere, dvs. i forholdet til døden (B&T Div. II 45). Så lenge Dasein er, er den alltid allerede sitt "ikke ennå". I sitt forhold til sin avslutning er Dasein allerede sin avslutning. Med døden står Dasein foran seg selv i sin mest egne værensmulighet, idet døden er muligheten for ikke lenger væren – i – verden. Angst er grunnleggende sett angst for døden. Døden er, som Daseins slutt, i Daseins væren mot sin slutt (B&T Div. II I 52 s. 303). Siden vi ikke vet når vi skal dø, må vi stadig vekk forholde oss til døden som en mulighet. I "foreløpelsen" av eksistensens umulighet klargjøres og frigjøres dens ytterste mulighetskarakter. Eksistensen blir påfallende i sin mulighet idet vi foreløper dens umulighet. Heidegger understreker i denne forbindelse at Dasein aldri eksisterer som et isolert subjekt. Den kan bare være seg selv idet den som interessert væren – ved tingene og væren – med andre prosjekterer seg på sin mest egne værenspotensialitet (snarere enn på man – selvets mulighet) (B&T Div. II I 53 s. 308). Å

foreløpe avslutningen av ens eksistens innebærer muligheten av å eksistere som hel værenspotensialitet, og gjør det mulig å forholde seg til alle faktiske muligheter på en enhetlig måte. Heidegger understreker at Dasein ikke kan være sikker på umuligheten av sin eksistens uten å være sikker på sin væren – i – verden. Angst er angsten for "intet", og bidrar til å frigjøre Dasein for dens egentlige, helhetlige værenspotensialitet.

I sin uegentlige væremåte gjør Dasein ingen valg, den føres av sted med alle og ingen. Ved å hente tilbake sin valgmulighet, ved å velge å gjøre valg, gjør Dasein mulig sin autentiske potensialitet – for – å – være. Samvittigheten bekrefter Daseins potensialitet for å være seg selv (B&T Div. II II 54). Den tilhører som fenomen Dasein, og er bare i Daseins type væren. Samvittigheten viser seg i sin avdekkende funksjon som et rop eller en påkallelse. Lyttingen til "man" avbrytes av samvittigheten. Det som roper er Daseins angst om sin mest egne værenspotensialitet.

Samvittighet er relatert til skyld. Fenomenet "skyld" kan klargjøres ved å sammenlikne med å skyldte noen noe, eller med noe som mangler på en konto. Skyld er relatert til ansvar. Daseins primære skyldighet har sammenheng med at Dasein alltid projeksjonerer seg selv inn i noen muligheter mens den tilintetgjør andre. Prosjeksjonen er i denne forstand en tilintetgjøringsprosess. Frihet består i valget av en mulighet, i det å tolerere at en ikke har valgt de andre mulighetene og at en ikke er i stand til å velge dem. Som kastet projeksjon betyr omsorg væren – grunnlag for en intethet (B&T Div. II II 58 s. 329). I følge det eksistensielle skyldbegrepet betyr dette at Dasein som sådan er skyldig. Denne skyldigheten er betingelsen for moralitet.

Taus selv – projeksjon på ens mest egne væren – skyldig, hvor en er ferdig for angst, er det som konstituerer Daseins egentlige avdekkethet, slik den bekreftes av samvittigheten (B&T Div. II II 60). Det er dette som utgjør besluttsomhetsfenomenet. Besluttsomheten er Daseins mest primære sannhetsfenomen. Besluttsomhet handler altså om å gjøre valg, å "tilintetgjøre" muligheter, å ta ansvar på bakgrunn av akseptert "kastethet" inn i verden. Besluttsomhet innebærer at ens forstående og interesserte væren - mot det forhåndenværende og ens interesserte medtilværelse med andre gis en bestemt karakter, idet ens interesserte væren – i – verden preges av ens mest egne potensialitet for å være seg selv. Denne besluttsomheten er det som først og fremst gjør det mulig å la andre være seg selv i deres mest egne værenspotensialitet. Besluttsomhet handler ikke om et "frittflytende jeg" eller et "tomt" eksistensiell ideal. Besluttsomhet er en måte å være i verden på, en struktur ved faktisk væren – i – verden.

Begrepet "valg" knyttet til besluttsomhet og egentlig eksistens kan skape misforståelser. Det sikter ikke mot et intellektualistisk valg eller en form for intellektuell bevisstgjøring. Dreyfus understreker at Heidegger forkaster et intellektualistisk syn om at å handle for å tilfredsstille ens ønsker krever bevisste valg av hensikter og mål. I følge Heidegger kan vi handle og handler mesteparten av tiden uten å tematisere alternativer og bevisst velge ut ett av dem. Vi lever for en stor del bare ut vår kulturs versjon av hva som er vanlig, og "presser" inn i det som normalt sett krever å bli gjort. "Bare i tilfeller av brudd finner jeg at jeg må velge min livsplan og bekymre meg om mine ønsker og risikoen ved å oppfylle dem", sier Dreyfus (1991 s. 302). Heidegger understreker at handling ikke trenger å være og vanligvis ikke er motivert av ønsker.

I angst faller den kulturelle "grunnen" som vi vanligvis tar for gitt, bort. Dagligdags fortrolighet kollapser. Angsten avslører at Dasein ikke kan ha et menneskelig liv bare ved å

overta og handle på grunnlag av omsyn overlevert av kulturen og samfunnet. Angsten avslører verdens menings – løshet. I angsten blir selvet tilintetgjort, det er bare angst. Angsten avslører at selvet ikke har noen egne muligheter, så Daseins respons på angst kan ikke bare være å finne ressurser i seg selv, sier Dreyfus (1991 s. 304 – 305).

Dagligdags ”skyld” handler om at Dasein når den gjør seg hjemme i verden overtar kulturelle normer. Normer gir et beroligende inntrykk av å styre handling. Når man ikke lever opp til normene føler man skyld eller dårlig samvittighet. Eksistensiell skyld avdekker at Dasein aldri kan velge seg selv og sine muligheter fra grunnen av. Eksistensiell skyld vil si at Dasein må handle og velge – vi må neglisjere noen muligheter og aktualisere andre. ”Jeg må velge på grunnlag av praksiser som tas for gitt og som jeg aldri kan gripe fullt ut, men hvis konsekvenser jeg er fullt ut ansvarlig for” (ibid s. 306). Besluttsomhet handler om å møte Daseins grunnleggende ansvar i vår daglige praksis. Skylden ”kaller” Dasein til seg selv som eksistens.

Omsorg er gjennomtrengt av intethet. Angst er angst for muligheten av ikke å være. Angst i møte med intetheten klargjør at Dasein verken ”har” eller kan ”gi” noe noen absolutt mening \ betydning. Dasein har en tendens til å flykte fra angsten, fra intetheten og ansvaret, inn i dagligdags, distraherende sosial praksis som snakk, nysgjerrighet og tvetydighet, inn i uegentlig eksistens. Besluttsomhet innebærer at Dasein lar seg bli ”tilkalt”, at den er åpen for sin skyld, sitt ansvar og sin frihet. Besluttsomhet handler på sett og vis om å påta seg både maktesløshet og makt - følelsesmessig, forståelses- og handlingsmessig. Den besluttsomme Dasein er alltid allerede i situasjonen, og handler. Besluttsomheten frambringer den autentiske nåtid, som i øyeblikket forholder seg autentisk til fortid og framtid.

Å gi opp håpet om en ultimat og iboende mening lar en se og verdsette relative meninger. Dette kan sammenliknes med ikke å ha den endelige, sanne fortolkningen av en tekst. Det ville i så fall usynliggjøre alt som ikke ”stemmer” og som kan gi nye tolkninger. Dreyfus sier at når en slutter å kreve mening og innføre stereotyper, vil ens faktiske eksistens ”alltid frambringe en Situasjon hvor det er unike muligheter for handling” (1991 s. 329). Her kan Dreyfus se ut til å gi uttrykk for en parallell mellom eksistens som livs – kunst og ekspert – kunst.

Når Dasein aksepterer angst, endres den temporale strukturen av dens liv. Den endres fra å (for) vente og glemme til å foregripe og gjenta, i en sammenheng. Slik avdekkes Daseins egentlige historisitet.

Perspektiv på lærerkunnskap

Daseins egentlige væremåte blir tydelig i angst, som grunnleggende sett er angst for og om sin individuelle varen – i – verden. Angst frigjør Dasein som mulighet – for – å – være, og dens frihet og ansvar. Frihet er å velge noen muligheter på bakgrunn av betingelser vi er ”kastet” inn i, og tilintetgjøre andre. Dette innebærer grunnleggende ansvar og skyld, som er en forutsetning for moralitet.

Dasein er alltid ”konkret” eller ”faktisk” – frihet og ansvar er ikke noe ”abstrakt”. Jeg er i min daglige eksistens som for eksempel lærer, i min projeksjon av muligheter og tilintetgjøring av andre muligheter i det daglige arbeidet. Jeg kan forholde meg til rammene for hvordan ”man” er lærer i ”uegentlig” eksistens, og se frihet og ta valg og ansvar på grunnlag av rammene i ”egentlig” eksistens. At læreren selv ser sin frihet og tar ansvar er viktig i forholdet til elevene

eller studentene, for at de i forholdet til læreren skal se frihet og ta ansvar innen aktuelle sosiale og kulturelle tradisjoner og rammebetingelser.

Daseins egentlige væremåte kaller Heidegger beslutsomhet, og han betegner også dette som Daseins mest primære sannhetsfenomen. Det handler om å gjøre valg i daglig eksistens som for eksempel lærer, om å tilintetgjøre muligheter og ta ansvar, på bakgrunn av å være ”kastet” inn i lærertradisjoner og sosiale og kulturelle rammer. Sannhet er i en viss forstand noe Dasein skaper i sin egentlige eksistens i ulike brukssammenhenger, for eksempel som lærer. Egentlig eksistens forutsetter en medtilværelse med andre som respekterer deres muligheter for å ta valg, tilintetgjøre muligheter og ta ansvar på grunnlag av sine sosiale og kulturelle rammer. Det innebærer medtilværelse i gjensidig samarbeid og respekt, hvor alle ut fra forskjellige livserfaringer har ulike ting å bidra med. En lar andre og seg selv være selvstendige, beslutsomme bidragsytere i et fellesskap. Daseins egentlige eksistens som beslutsomhet innebærer at læring nødvendigvis må være en prosess preget av gjensidig samarbeid, frihet og ansvarlige valg. Forskning i læreryrket må gi eksempler på slike prosesser.

Dreyfus understreker at Daseins grunnleggende mulighet til valg ikke må forstås som en intellektuell mulighet, hvor valg relateres til noe i retning av ”kognitiv bevisstgjøring”. Vi lever for eksempel for en stor del ut vår kulturs og tradisjonens måte å være lærer på. Men – dette kan gjøres på en ”ansvarlig” måte. ”Forstyrrelser” eller ”brudd” gjelder ikke primært brudd i den intellektuelle forståelsen og krav om nye, mer bevisste intellektuelle valg. ”Forstyrrelser” kan komme til uttrykk som en følelse av uro, for eksempel relatert til en erfaring av at ikke alt fungerer som det skal i arbeidet med elevene, av at elevene ikke er engasjert, at de ikke lærer, av at innholdet ikke oppleves som relevant, eller at måten å tilrettelegge læreprosessen på ikke oppleves som å gi muligheter til ansvarlighet. For å møte slike forstyrrelser kreves ikke bare eller primært intellektuell refleksjon og innsikt. Det kreves følelsemessig innlevelse i situasjonen, og praktiske ferdigheter som muliggjør alternative profesjonelle handlinger. Det kreves evne til å vurdere og ta hensyn til sosiale og kulturelle rammer, og evne til å finne ressurser i situasjonen sammen med andre, som grunnlag for å skape utvikling i fellesskap.

Beslutsomhet handler om å møte Daseins fundamentale ansvar i sin praksis, for eksempel som lærer. Det er ingen gitt, absolutt måte å være lærer på. Læreryrket handler om å legge til rette menneskelige utviklingsprosesser. Dette må skje ut fra en grunnleggende sans for andres egentlige eksistens. Forskning i læreryrket kan ikke bidra med gitte prosedyrer, men med eksempler på konkrete, ”historiske” utviklingsprosesser hvor meningsfullhet og beslutsomhet er viktige dimensjoner, sett fra både lærerens, elevenes og andre deltakers synspunkt. Slike prosesser kan preges av beslutsom foregripelse og gjentakelse i konkrete, ”historiske” sammenhenger.

Dasein og historisitet

Væren – mot ens mest egne værenspotensialitet, eller foreløpende beslutsomhet, er bare mulig i at Dasein eksisterer. Å – la – seg – selv – komme – mot – seg – selv i den distinktive muligheten den utholder, er i følge Heidegger det mest primære fenomen av det til – kommende eller ”framtiden” (Zu – kunft) (B&T Div. II III 65 s. 372). På denne måten er Daseins egentlige, helhetlige væremåte eksplisitt antydnet som noe temporalt, som ”foreløpelse”. I foreløpende beslutsomhet å overta sin ”kastethet”, dvs. å overta ”væren skyldig” eller væren det kastede grunnlaget for en intethet, vil si å være Dasein slik den allerede var. Bare i den grad Dasein er som en ”jeg er som har vært”, kan Dasein komme mot

seg selv framtidig på en slik måte at den kommer **tilbake**. Foreløpelse av ens mest egne og ytterste mulighet er å komme forstående tilbake til ens mest egne "vært". Bare i den grad den er framtidig kan Dasein være egentlig som "ha vært". Karakteren av å "ha vært" eller av fortid oppstår i en viss forstand fra framtiden (B&T Div. II IV 65) Slik er Daseins eksistens antydnet som "historisitet".

I foreløpende besluttsomhet er eksistensen opptatt med det som er faktisk forhåndenværende. Besluttsom væren – ved er bare mulig ved å gjøre enheter nærværende. Bare som nåtidig eller nærværende i betydningen "gjøre nærværende" kan besluttsomheten være slik den er – dvs. la seg selv møtes utildekket av det den slår ned på idet den handler. Idet den framtidig kommer tilbake til seg selv, bringer besluttsomheten seg inn i situasjonen ved å gjøre nærværende eller nåværende. Man – selvets ubesluttsomhet er på sin side strukturert av uegentlig historisitet, ifølge Heidegger. "Man" er blind for muligheter og kan ikke gjenta de mulighetene som "har vært", "man" fastholder og mottar det som overlates som "forhåndenværende informasjon", ikke som egentlige muligheter. I den grad den er strukturert av uegentlig historisitet vil eksistensen stykkes opp og fortape seg i dagligdagshet.

Enheden av omsorgsstrukturen ligger i temporalitetsfenomenet. "Forut for seg selv" er grunnlagt i framtiden, "væren allerede" er grunnlagt i kvaliteten av "å ha vært" \ fortid, og væren – ved blir mulig i å gjøre nåtidig. Selvprosjeksjon på for - (ens egen) skyld grunnlagt i framtiden, er et vesentlig trekk ved eksistensialitet. Og Dasein "finner" aldri seg selv annet enn som et "kastet" faktum, et "jeg – er – som – har - vært", den primære meningen av faktisitet er "ha vært" eller fortid. Tredje del av omsorgsstrukturen, den forefallende "væren – ved", er også grunnlagt i temporalitet. Å "gjøre nærværende" er inkludert i fortiden og framtiden. "Gjøre nåtidig" er grunnlaget for å falle inn i det forhåndenværende vi er opptatt av.

Som besluttsom har Dasein bragt seg selv tilbake fra forfallet, nettopp ved å være mer egentlig "der" i "synsøyeblikket" med hensyn til den **situasjon** som er avdekket, det vil si ved å være mer egentlig nåtidig. Temporalitet muliggjør enheten av eksistens, faktisitet og fall, og konstituerer på denne måten primært totaliteten av omsorgsstrukturen. Temporalitet muliggjør mangfoldet i Daseins væremåte, sier Heidegger (B&T Div. II III 65 s. 372). Temporaliteten temporaliserer seg som en framtid som "gjør nærværende" i prosessen av "å ha vært". Temporalitet betyr med andre ord ikke at fortid og framtid "følger på hverandre i rekkefølge", framtiden er ikke "seinere" enn "ha vært", og "ha vært" er ikke "tidligere" enn nåtiden. Framtid er en måte å **være** – å eksistere – i verden på, sammen med nåtid og fortid. Fortolkningen av Daseins dagligdagse væremåte avdekker dagligdagsheten som et "hvordan" som tilhører den eksistens Dasein er dominert av gjennom hele sin levetid. Dasein kan aldri utslette hverdagen, men den kan i "synsøyeblikket", slik det er konstituert av egentlig historisitet, ta myndighet over den.

Grunnbegrepene i historiologiske vitenskaper er ifølge Heidegger nødvendigvis eksistensbegreper. Derfor forutsetter en teori om humanvitenskaper en eksistensial fortolkning som har Daseins historisitet som sitt tema (B&T Div. II V 76). Historiologiens objekt eller tema er verken forekommende engangshendelser eller universelle lover, men muligheter som har vært faktisk eksisterende. Dens metode må i overensstemmelse med dens tema være hermeneutisk. Heidegger slutter seg til et syn om at tendensen mot tradisjonell naturvitenskapelig metode og grunnsyn i humanvitenskaper er lite hensiktsmessig og bl.a. innebærer er tendens mot uvesentligheter (B&T Div. II V 77).

Nå – når hammeren er borte – utgjør en primær tidsangivelse. Tiden daterer seg i termer av de saker den interesserer seg for. Dasein trenger i sin brukende omgang med tingene sikt og dagslys – det blir noe forhåndenværende. Dag og natt er det mest ”naturlige” mål på tid. Tid forstås i forhold til et for – å som i siste instans er forbundet med for – skyld. I måling av tid som noe som ”forekommer” eller ”finnes” har vi en tendens til å glemme det som er blitt målt som sådant. I tidligere analyser av tid, for eksempel i Aristoteles’ analyser, er tiden blitt tolket som noe som telles, en mangfoldighet av ”nå”, ifølge Heidegger. Strukturene betydning og daterbarhet mangler i dette vanlige tidsbegrepet (B&T Div. II VI 81). Daseins temporalitet må betraktes som den primære tid og den primære historisitet.

Heidegger understreker at eksistensialanalysen nødvendigvis er sirkulær. Analyse av eksistens forutsetter eksistens, vi er nødvendigvis i de strukturene vi analyserer, vi er nåtidige, fortidige og framtidige idet vi analyserer nåtid, fortid og framtid. En liknende sirkularitet gjør seg gjeldende i alle historiske vitenskaper – vi er i historien idet vi analyserer historien.

Perspektiv på lærerkunnskap

Den mest grunnleggende betydningen av Daseins eksistens er dens historisitet, som er strukturert av fortid, nåtid og framtid. Heidegger understreker at historisitet, fortid, nåtid og framtid, ikke primært er noe som ”finnes” eller ”forekommer”. Tid og historisitet er uløselig knyttet til Daseins væremåte. Bare Dasein kan la seg selv komme mot seg selv som en mulighet og ”foreløpe” seg selv, bare Dasein kan forholde seg til sin ”kastethet” inn i verden og være som ”ha vært”, dvs. ”komme tilbake” til seg selv, og bare Dasein kan gjøre enheter nærværende eller nåværende. Bare den menneskelige væremåte er i denne forstand framtidig, fortidig og nåtidig. Historisitet er uløselig knyttet til menneskelig eksistens. Egentlig historisitet innebærer å være til stede i hverdagens situasjoner på en slik måte at en tar ansvar for situasjoner en er ”kastet” inn i. Det betyr at en overtar kulturelle og faktiske rammer og fortolkninger, samtidig som en ser mulighetene og gjør det som kreves av situasjonen i øyeblikket. Egentlig historisitet innebærer på sett og vis å skape en ansvarlig sammenheng i en tilværelse en tar myndigheten over.

Læring vil, sett fra Heideggers utgangspunkt, være en historisk prosess. Egentlig, primær læring forutsetter å være til stede i situasjoner på en slik måte at en overtar ansvar for situasjoner en er ”kastet” inn i. Det betyr å overta kulturelle rammer og fortolkninger, samtidig som en ser mulighetene og gjør det som kreves av situasjonen i øyeblikket. Egentlig personlig utvikling og læring innebærer å skape en ansvarlig sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over, i medtilværelse med andre som kan ta ansvarlig myndighet over sin tilværelse. Utdanning og tilrettelegging av læreprosesser må ha dette som utgangspunkt. Uegentlig læring vil på sin side innebære en form for ukonsentrert hvor man mottar det som overlates som ”forhåndenværende informasjon”, ikke som egentlige muligheter. Dette vil innebære en form for oppstykkethet og mangel på eksistensiell sammenheng, som vi ofte ser eksempler på i tradisjonell utdanning.

En sentral utfordring for forskning i læreryrket vil være å legge til rette for og vise eksempler på læring hvor elevene og andre har muligheter for å være aktivt til stede og ta ansvar i konkrete læringssituasjoner, og hvor de kan skape sammenheng og ta makt over sin tilværelse som elever og samfunnsdeltakere. Også i utdanning av lærere vil det være viktig å legge til rette for involvert, ansvarlig, kontekstpreget og sammenhengende læring, hvor lærerstudenter tar makt over sin tilværelse som studenter og framtidige lærere. Forskning i læreryrket har som oppgave å vise eksempler på muligheter for egentlig læring på ulike områder.

Grunnbegreper i læreres yrkeskunnskap må, sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt, være eksistensbegreper. Fortolkningen av læreres yrkeskunnskap i lys av Heideggers eksistensialanalytiske begreper kan i en viss forstand anses som en ”teori” om læreres yrkeskunnskap og forskning i læreryrket. Lærerens yrkeskunnskap og forskning i læreryrket må nødvendigvis være historiologisk, i den forstand som er antydning gjennom denne analysen. Lærerforskningens objekt eller tema er sett ut fra dette verken forekommende engangshendelser eller universelle lover, men muligheter som er og har vært faktisk eksisterende, og som kan fungere som eksempler på sentrale fenomener, som andre kan lære noe av. Metoden for forskning i læreryrket må i overensstemmelse med dens tema være hermeneutisk. Eksemplene i del en er ment som eksempler på denne typen forskning. Forholdet mellom disse eksemplene og ”teorien” eller snarere begrepene som er utlagt i del to, vil bli mer konkret belyst i del fire.

Også analyse og utvikling av lærerkunnskap utført av lærere må nødvendigvis være sirkulær. I praksisbasert lærerforskning slik det er beskrevet i del en utvikler lærere kunnskap om utdanning, undervisning og læring mens de befinner seg i utdannings- undervisnings- og læringsprosesser sammen med elever og andre deltakere. De videreutvikler, utvikler og utlegger begreper mens de bruker dem. Iblant blir dette brukt som et argument mot å forske i egen praksis, og som et argument for nødvendigheten av at lærere samarbeider med en ekstern forsker som kan bringe inn nødvendig objektivitet og distanse. Et slikt argument har gjerne utgangspunkt i et annet, mer tradisjonelt syn på erkjennelse, læring og forskning enn det som er beskrevet her, med grunnlag i tradisjonell ontologi, og må forstås ut fra dette grunnlaget.

Forskning i læreryrket er historiologisk. Det betyr ikke først og fremst eller bare at den handler om å ”fortelle en historie” om undervisning og læring. Det betyr at forskningen dreier seg om menneskelige eksistenser, med de strukturer som er antydning i denne tolkningen av Heidegger.

Læreres yrkeskunnskap og lærerforskning i lys av Heidegger – en oppsummering

Noen likheter og ulikheter mellom Heideggers og Wittgensteins pragmatiske utgangspunkt, relatert til lærerforskning

Heidegger oppfatter i likhet med Wittgenstein filosofiens oppgave som deskriptiv. Begge ser livsformer og menneskelig sosial praksis som meningsgrunnlag i menneskelig væren og erkjennelse. Grunnlaget for alle begreper er brukssammenhenger, begreper er i og kommer til uttrykk gjennom bruken. Både Wittgenstein og Heidegger analyserer erkjennelsesbegreper om forståelse, følelser, handling, mening osv., og framhever nødvendigheten av å bruke begrepene som analyseres i analysen – det er ikke mulig å analysere forståelse uten å forstå. Denne sirkulariteten har sammenheng med den grunnleggende, helhetlige flerdimensjonaliteten i menneskelig erkjennelse og i ontologien, som innebærer at det ikke gir mening å redusere alt til **en** ”grunn” som alt annet kan forklares ut fra. Filosofiens oppgave må nødvendigvis være å beskrive ulike sider ved erkjennelse og eksistens fra forskjellige perspektiv, i ulike sammenhenger. Både Heideggers og Wittgensteins pragmatiske utgangspunkt peker mot et flerdimensjonalt kunnskapsbegrep, bort fra et tradisjonelt reduksjonistisk, endimensjonalt syn på kunnskap. Dette er vesentlig i forhold til utdanning, læring og forskning i læreryrket, hvor en reduksjonistisk oppfatning av kunnskap har vært og fortsatt er dominerende. Begreper har sett fra et pragmatisk utgangspunkt primært mening i konkrete, praktiske sammenhenger, og læres gjennom bruk. Begreper er ikke primært noe

”kognitivistisk” i form av ”mentale representasjoner” – begrepsmessig forståelse kommer primært til uttrykk i handlinger som nødvendigvis også innebærer følelsesmessig og verdimesig opplevelse og engasjement. Nødvendigheten av å vise, av å beskrive hvordan, av eksempler, konkrete situasjoner og kontekster, relatert til å praktisere, lære og utvikle begreper, kan framheves sett fra både Heideggers og Wittgensteins utgangspunkt. Dette gir viktige perspektiver på forskning i læreryrket. Løsrivelse fra konkrete kontekster innebærer en form for meningstap som både kan gjøre læring vanskelig og som kan bidra til å utvanne begreper og tømme dem for innhold. Erfaring med aktuelle begreper, for eksempel i en profesjonsutdanning som lærerutdanning, er nødvendig for å ”kjenne igjen” hva begrepene står for og for å kunne oppnå noe mer enn en rent overfladisk begrepsforståelse. Både Heidegger og Wittgenstein framhever dessuten en stor variasjon av ulike typer begreper, noe som forutsetter variasjon i språklige \ verbalspråklige uttrykksformer. For eksempel i forskning i læreryrket, som handler om menneskelige lærings- utviklings- og samarbeidsprosesser, ville det være lite hensiktsmessig å redusere alt til en type uttrykksform. Hvilken type språk som er hensiktsmessig avhenger av værensområdet.

Wittgenstein framstår på en annen måte enn Heidegger som anti – essensialist, han beskriver ingen vesentlige erkjennelsesstrukturer eller begrepsstrukturer, selv om han ser ulike sammenhengende spill eller mønstre. Det kan se ut til at Wittgenstein oppfatter enhver form for essensialisme som reduksjonisme, hvor mening går tapt. Wittgensteins metode blir dermed å belyse ulike aspekter i menneskelig erkjennelse og språk gjennom en mengde metaforer og eksempler. En mer eller mindre ”fullstendig” utlegning av mønstre eller strukturer i menneskelig væren og erkjennelse vil, sett fra Wittgensteins utgangspunkt, være umulig, fordi det vil stå i motsetning til det grunnleggende mangfoldet. Spill – metaforen peker mot dette, siden det kan utarbeides og spilles en uendelighet av spill. I Wittgensteins undersøkelser av språkspill som ”å forstå”, ”å mene”, ”å føle \ fornemme”, osv., viser han mangfold i og sammenhenger mellom disse spillene. Han prøver å vise hvordan en teknologisk maskinmetafor innebærer en reduksjon av erfaring og språk som fordreier, tildekker og skaper misforståelser. Ulike former for reduksjon, relatert til ulike former for tradisjonell ontologi, har sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt preget utdanning, undervisning, læring og forskning. Reduksjonistiske oppfatninger av læring skaper problemer som bl.a. handler om ensidig kognitivism, teoretisering og tro på verbalspråklig overføring av kunnskap. Sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt har slike problemer utspring i grunnleggende misforståelser av menneskelig erfaring og læring. En reduksjonistisk oppfatning av forskning kan relateres til idealet om enhetsvitenskap, som skaper problemer i forhold til utvikling av lærerkunnskap og forskning i læreryrket, problemer som bl.a. handler om dels teknologisk baserte krav om teori og forskningsmetoder. Wittgensteins syn på erfaring og språk peker mot et mangfoldig og helhetlig syn på læring, kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket.

Heidegger bruker også en grunnleggende metafor – verkstedmetaforen – som kanskje i enda større grad enn Wittgensteins spillmetafor også er bokstavelig ment. Heidegger bruker til forskjell fra Wittgenstein sitt eksempel som grunnlag for å utlegge ontologiske strukturer i menneskelig væren. Han prøver å synliggjøre generelle strukturer i menneskelig væren som gjør denne væren mulig. Ut fra disse strukturene eller eksistensialene forsøker han å vise hvordan menneskelig væren er noe som foregår som en temporal prosess, og hvordan alt som ”er” må forstås med grunnlag i en slik væren. Heideggers metode er fenomenologi – å la væren vise seg slik det for det meste foregår – i dagligdags menneskelig ”strev” og arbeid, i vår praktiske eksistens som noe som skjer i kulturelle livssammenhenger, noe som skapes ut fra sin mulighetskarakter. Han kommer fram til et mangfold av like primære strukturer. Men strukturene er ikke noe som ”finnes”, noe ”gitt”, noe som ”forekommer”. De kan ikke løsrives

fra menneskelig eksistens, men er ikke ”gitte egenskaper” ved menneskelig eksistens. Også for Heidegger er det et hovedanliggende å unngå reduksjonisme, og han legger stor vekt på å få fram helheten i strukturene og mønstrene. Han forsøker å få fram helheten og mangfoldet i menneskelig eksistens og erfaring, noe som er svært viktig med hensyn til læring, undervisning, utdanningsforskning og forskning i læreryrket. For å forstå ”erfaringslæring” må vi forstå ”erfaring”, og for å forstå ”praksisbasert utdanning og forskning” må vi forstå ”praksis”.

For å uttrykke helheten og sammenhengen mellom værensstrukturene, og for å uttrykke deres hendelseskarakter og mulighetskarakter, anvender Heidegger spesielle språklige uttrykk, som for eksempel ”væren – i – verden”, ”Dasein”, ”forhåndenværenhet”, ”forekommenhet”, ”for – å”, ”til – å”, ”for – skyld”, ”medtilværelse”, osv. Også for Heidegger er kritikk av tradisjonell ontologi et hovedanliggende, idet den sett fra hans utgangspunkt uniformerer alt værende til noe som ”finnes”, til noe som ”forekommer”. Han tar avstand fra et ”enhetlig” syn på væren, erfaring, kunnskap og vitenskap. Hans kritikk og alternative værensforståelse gir grunnlag for en alternativ, helhetlig og flerdimensjonal forståelse av læring, kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket.

Både Heidegger og Wittgenstein avviser at vi handler gjennom å anvende prinsipper vi bør gjøre eksplisitt, og at alt vi gjør er basert på implisitt teori. Begge avviser å etablere tradisjonell teoretisk kunnskap på ethvert område. Tradisjonell kunnskapsformidling så vel som forskning relatert til læreryrket innebærer for en stor del slike forutsetninger. I yrkes- og profesjonsutdanning legges det vekt på at elever og studenter skal lære eksplisitte prinsipper for handling, som skal anvendes i praksis. I praksis blir det ofte lagt stor vekt på å sette ord på forutsatt implisitt teori. Forskning relatert til læreryrket tar på sin side mål av seg til å utvikle og undersøke \ videreutvikle tradisjonelle teorier med mer eller mindre direkte tilknytning til ulike sider ved læreroppgavene. Hovedproblemet er at dette bygger på en reduksjonistisk oppfatning av erfaring og kunnskapsutvikling, som i neste omgang medfører meningstap og relevansproblemer.

Å forske i den daglige lærerverdenens ”hvordan”

Med utgangspunkt i Heidegger kan det hevdes at læring, kunnskapsutvikling og forskning i læreryrket må være basert på ”eksistensbegreper”. Læring så vel som forskning må foregå gjennom deltakelse i kulturer, livsformer og praksiser. Forskning som gjelder profesjonell lærerpraksis må foregå gjennom å studere dagligdags lærerpraksis. Praksis – som prosesser, som hendelser, muligheter, valg og handlinger, må studeres gjennom å delta i de aktuelle prosessene, som lærer og leder. Praksis må studeres gjennom å fokusere på ”forstyrrelser” i praksisen fra innsiden. Forskning i læreryrket kan fra et Heidegger – perspektiv innebære å utforske gjenkjennelige, viktige praktiske utfordringer i det daglige lærerarbeidet i lærerens og elevenes livsverden. Også dokumentasjonen begynner på sett og vis ”inne i” praksisen, i livsverden. Det vil ikke være mulig å beskrive grunnleggende sider i lærerarbeid slik at det fullt ut kan forstås av noen som aldri har erfart det.

Forskning i læreryrket innebærer å forholde seg aktivt til grunnleggende sider i ens eksistens som lærer, sammen med elever som forholder seg aktivt til grunnleggende sider i sin livsverden som elever. Sett fra Heideggers utgangspunkt vil forskningen handle om å klargjøre viktige strukturer og fenomener i lærerens og elevenes praksis og eksistens, i det dagligdags ”hvordan”. Det kan for eksempel handle om å klargjøre **hvordan** en kan tilrettelegge og gjennomføre elevmedvirkning i det fortløpende vurderingsarbeidet. Elevmedvirkning er viktig i det daglige lærerarbeidet. Det er en forutsetning for læring og

representerer et sentralt aspekt ved lærerens mandat. I forholdet mellom elevmedvirkning og uformell og formell vurdering, som også hører til lærerens basale oppgaver, kan det oppstå ”forstyrrelser”, for eksempel i balansen mellom hensynet til elevens eller studentenes personlige ønsker og utvikling og utdanningens sorteringsfunksjon i samfunnet. Forskning i læreryrket kan bidra med eksempler på slike utfordringer og hvordan de konkret kan møtes. Dette innebærer å la fenomenet ”elevmedvirkning i vurdering” komme til syne i daglig lærer- og elevarbeid, i involveringssammenhenger hvor elever medvirker, vurderer seg selv og hverandre og blir vurdert av læreren. Dokumentasjon av forskningen forutsetter at fenomenene kommer til syne i beskrivelser av daglig lærerarbeid, sett med ulike deltakeres øyne.

Et annet eksempel fra del en er følgende: å legge til rette for elevers begynnende yrkeskompetanse som barne- og ungdomsarbeider er viktig i det daglige arbeidet som yrkesfaglærer på området. Her kan det oppstå forstyrrelser knyttet til forholdet mellom generell, teoretisk kunnskap og yrkeskompetanse. Også her vil forskning i læreryrket handle om å finne ut av **hvordan** – å prøve ut hvordan det kan legges til rette for å utvikle begynnende yrkeskompetanse. Den primære forståelsen av dette fenomenet er i utprøvingen av hvordan – ikke i teoretiske kunnskaper **om** og prinsipper **for** hvordan. Denne forståelsen kan det være viktig for nye eller andre lærere å få del i. For å tolke, gjøre eksplisitt og beskrive fenomener og strukturer i læreryrkets ”hvordan”, er det nødvendig å prøve ut hvordan utfordringer knyttet til sentrale oppgaver **kan** møtes i konkrete arbeidssammenhenger og arbeidsprosesser. Den dokumenterte forskningen vil beskrive muligheter som faktisk har eksistert, for eksempel muligheter for elevmedvirkning i vurdering. Mulighetene må beskrives fra et eksistensielt perspektiv, hvor forståelse, handling og følelser utgjør en helhet, og hvor ulike individuelle perspektiver på en felles livsverden kommer til uttrykk. Ut fra Heideggers perspektiv vil forskning i læreryrket innebære at lærerpraksis – og elevpraksis – studeres innenfra, som en daglig, levende prosess, snarere enn ”utenfra”, som noe som ”finnes”, noe ”objektivt”. Forskningen dreier seg om å identifisere, takle og beskrive helt konkrete praktiske utfordringer, handlinger, hendelser og refleksjoner – med innlevelse. Den praktiske og eksistensielle helhetskarakteren og mulighetskarakteren i det som beskrives i en eventuell skriftlig dokumentasjon er ikke forenlig med en tradisjonell akademisk språkform og framstillingsform. Vi ser til en viss grad dette av eksemplene i del en, og det vil bli nærmere diskutert i del fire. I skriftlig dokumentasjon er det dessuten en utfordring å få fram på en klar måte forholdet mellom helheten i lærer- og elevoppgavene og de ”delutfordringene” som det blir fokusert på i forskningsprosjektet.

Heidegger ser verden som en totalitet av brukssammenhenger. Lærerens verden kan ses som en totalitet av didaktiske sammenhenger, dvs. sammenhenger som gjelder utdanning, undervisning og tilrettelegging for læring. Ulike utfordringer og aspekter i disse sammenhengene kan beskrives i tilknytning til praktiske undersøkelser og forskning utført av lærere.

Sett fra Heideggers utgangspunkt er ikke viten grunnleggende framfor handling. Forståelse er ikke ”i bevisstheten”, men i kompetent handling. Erfaring og læring er ikke nøytral registrering av objektive enheter, men interessert aktivitet og praksis, for eksempel engasjert undervisningspraksis i lærerutdanning, eller engasjert demokratisk praksis i allmennutdanning. ”Den objektive verden” og ”teori” har imidlertid hatt prioritet i utdanningssystemet, også i lærerutdanningen. Men handling er ikke ”forårsaket” av viten. Konkrete situasjoner, for eksempel pedagogiske og faglige situasjoner i lærerutdanning, er meningsbærende. I praksisbasert forskning utvikles lærerkunnskap gjennom å identifisere og

takle pedagogiske og faglige utfordringer sammen med andre. Lærerforskeren er aldri løsrevet fra sitt "objekt" på en tilsvarende måte som de som arbeider med naturvitenskap.

Generelle mønstre og strukturer i læreres yrkeskunnskap er ikke tause "regler" eller "teorier" i tradisjonell forstand. Læreres yrkeskunnskap kan, sett fra Heideggers perspektiv, oppfattes som konstituert av profesjonelle "brukssammenhenger" overlevert av tradisjonen, med et samfunnsmessig poeng. Primær kunnskapstilegnelse skjer gjennom å ta del i handlinger som er en del av kulturelle, sosiale og praktiske mønstre, gjennom å ta del i "hvordan". En hovedutfordring i læreryrket vil da dreie seg om å legge til rette for engasjert erfaring. For eksempel å be elever og studenter om å formulere læringsmål blir sekundært i forhold til å gi dem muligheter for å erfare sentrale fenomener. Dette betyr ikke "å gå fra det konkrete til det abstrakte". Erfaring er knyttet til bruks- og betydningssammenhenger, og til å være involvert i "hvordan".

Praksis er, sett fra Heideggers utgangspunkt, både felles eller "delt" og personlig. Forskning i læreryrket må ivareta begge disse perspektivene. Dette gjøres etter min oppfatning best ved at læreren, som lærer og forsker, tar ansvar for "sitt" perspektiv. Dette innebærer at aksjonsforskning som praksisbasert lærerforskning handler om å forske i **sin egen** praksis – ikke i noen andre sin. Profesjonell pedagogforskning vil dermed ikke primært dreie seg om at man som forsker forsker "sammen med" praktikere som fungerer som en form for "medforskere", slik vi ser eksempler på i mange former for pedagogisk og annen aksjonsforskning. "Medforskerne" har som regel ikke noe ansvar for dokumentasjon av prosjekter, som dermed i sin hovedinnfallsvinkel blir preget av den ledende, dokumenterende forskerens perspektiv, ofte uten at dette gjøres helt eksplisitt. I strategien for praksisbasert lærerforskning i del en har læreren som forskningsleder også et ansvar for hovedperspektivet i forskningsrapporten. Dette har også bakgrunn i at læreren er den som har et samfunnsmandat og et hovedansvar i forhold til hvordan læreprosessen skal ledes.

Å forske i læreryrket blir også en form for praksis. Et hovedanliggende er å bidra til å utvikle gode eksempler, til ansvarlig kritikk, kreativitet, mangfold og utvikling – i profesjonskulturen og på arbeidsplassen, sammen med elever, kolleger og andre samarbeidspartnere. Fokus i utviklingen av gode eksempler er ikke som i noen former for aksjonsforskning primært på "det beste argumentet", men på meningsfylt lærings- og undervisningspraksis. Sentrale forskningsspørsmål kan ut fra dette være: Hva har vi (sammen) gjort så langt? Hvordan har dette fungert? Hvordan har ulike deltakere opplevd dette? Hva kan vi gjøre videre? Kommunikasjonen i praksisbasert lærerforskning \ aksjonsforskning vil foregå minst like mye gjennom individuell og felles handling i sammenhenger hver enkelt er involvert i, gjennom å **vis**e og å uttrykke opplevelser, som gjennom å forklare og begrunne i tradisjonell (teoretisk) forstand. Det vil skje en felles utpeking av forhold som ikke fungerer eller som kan forbedres, mens det som fungerer godt går inn i et felles mønster. For eksempel i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering prøvde man i fellesskap ut og videreutviklet ulike måter å vurdere elevenes arbeid på, i prosjektet om opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag prøvde man i fellesskap ut ulike former for opplevelseslæring, osv. Et hovedanliggende var at alle parter opplevde arbeidet som meningsfylt.

Det kan presiseres at utgangspunktet i praksisbasert lærerforskning ikke er en tradisjonell teoretisk problemstilling, men en praktisk utfordring i utdannings- undervisnings- og læringsarbeid, med utspring i en konkret didaktisk livssammenheng. Det kan være viktig og nødvendig å benytte seg av andres erfaringer, av ulike typer faglitteratur, forskningsprosjekter

osv., men bare for så vidt som dette klart gir mening i forhold til utfordringer i den aktuelle brukssammenhengen.

Erfaringslæring – å være ”der” i følelser, forståelse, samtale og fall

Å eksistere vil si å forholde seg til sin væren, å være ”der”. Heidegger beskriver ”der” som ”en delt lysning”, en ”situasjon” preget av felles og individuell forståelse, engasjement, følelser og absorbert handling. Erfaring – og læring – omfatter alt dette. I praksisbasert lærerforskning er det en utfordring å bidra med eksempler som viser læring som omfatter alt dette, på ulike områder. Det betyr at forskningen ikke bare eller primært kan gi uttrykk for teoretiske betraktninger. Det er en utfordring å vise eksempler på læring hvor opplevde for – skyld framtrer tydelig. Dette handler også om følelsenes og engasjementets fundamentale betydning i læring, og om å få dette fram i forskningseksempelene. Det betyr at det i undervisnings- lærings- og forskningsprosessen blir like viktig å lytte til hverandres engasjement og følelser som til hverandres argumenter og meninger. Det innebærer også at det blir viktig å se nødvendigheten av og å legge til rette for estetiske og praktiske erfaringer som gir kompetanse og innsikt som ikke kan oppnås gjennom tradisjonell teoretisk undervisning. Et viktig anliggende i praksisbasert lærerforskning er å vise eksempler på kollektive og individuelle ”der” i forhold til sentrale utdannings spørsmål, for eksempel i forhold til spørsmål om elevmedvirkning eller utvikling av begynnende yrkeskompetanse. Engasjementet og følelsene kommer til uttrykk i det elever, lærere og andre deltakere ”viser” i det de gjør og sier, vel så mye som i å snakke **om** dette. Også i praksisbasert læring og forskning kan det være en fare for å overdrive det å snakke **om** og reflektere **over** opplevelser og erfaringer, på bekostning av å vise gjennom eksempler.

Eksistensiell mangel på mening, knyttet til en manglende opplevelse av for – skyld, er dessverre et vanlig utdanningsproblem. Elever finner ikke fram, de ser ikke noen ”delt lysning” eller ”der”, de greier ikke å ta tak i konkrete muligheter for engasjement og læring. Mye tyder på at mange av de som faller fra i videregående utdanning opplever store deler av utdanningen som lite meningsfylt. Det gjør kanskje også mange elever i grunnskolen som ikke kan velge å slutte. I praksisbasert lærerforskning vil det være en utfordring å vise eksempler på hvordan slike utfordringer kan møtes, og hvordan det er mulig å legge til rette en meningsfull utdanning for ulike elever på ulike områder.

Heidegger framhever også hvordan forståelse basalt sett er en sammenhengforståelse som frigjør ting i mulig anvendelse. Praktisk forståelse er mest grunnleggende. Ulike forståelser utvikles i ulike brukssammenhenger, og begreper læres grunnleggende sett gjennom praksis. Å lære begreper i læreryrket, dvs. begreper om utdanning, undervisning og læring, er noe som grunnleggende sett skjer gjennom å praktisere for eksempel didaktiske relasjoner, å praktisere læreplananalyse, elevmedvirkning, osv. Forskning i læreryrket kan bidra til å videreutvikle sentrale begreper gjennom å uttrykkeliggjøre forutforståtte profesjonelle utfordringer, og utvikle forståelsen videre gjennom å prøve ut og uttrykkeliggjøre aktuelle handlinger i samarbeid med deltakere i læringsarbeidet. En hovedutfordring er å utvikle eksempler på meningsskapende prosesser, snarere enn på overføring av informasjon. Et viktig anliggende er å klargjøre eksistensielle muligheter for den enkelte og læringsfellesskapet relatert til det aktuelle utdanningsfeltet. Sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt skjer erkjennelse basalt gjennom forstyrrelse og forbedring av praktiske oppgaver. Både læring og forskning i læreryrket kan foregå som en slik prosess, og forskningens oppgave er på ulike måter å vise eksempler på slike prosesser.

Fra en tradisjonell akademisk og vitenskapelig synsvinkel er det ikke usannsynlig at konkrete beskrivelser av lærerpraksis vil bli oppfattet som lite interessante, fordi de ikke viser en form for generell teoretisk forståelse som kan ”anvendes” i alle utdannings- og undervisningssituasjoner. Troen på generell kunnskap og dens anvendelsespotensial er sterk, og medfører at denne formen for kunnskap prioriteres relativt ensidig i utdanning og forskning, på tross av åpenbare relevansproblemer. Sett fra et pragmatisk utgangspunkt er forståelse og mening basalt sett knyttet til eksempler og konkrete situasjoner vi er involvert i. Forskning i læreryrket vil ut fra strategien som ble presentert i del en ta utgangspunkt i en sentral utfordring som gjør seg gjeldende i en konkret situasjon, for eksempel i en klasse eller gruppe av elever i en utdanning, og utvikle forståelse og kunnskap i forhold til dette i en utviklingsprosess som omfatter en rekke ”mindre” situasjoner og eksempler. I dokumentasjon av en slik prosess, hvor hensikten er å meddele seg til andre profesjonsutøvere, er det en utfordring å få fram det meningsbærende i situasjonen som helhet og i deleksempelene.

Samtale er ifølge Heidegger å la noe vise seg. Verbalt uttalt artikulering kan, men må ikke, tilhøre logos. Artikulasjon av mening er primært å vise – og i den forstand artikulere – hammerens funksjon. Språket kan uttrykke hammerens mening verbalt, men verbalspråket frambringer ikke meningen. Mening som de ”grunnløse” praksisene som muliggjør all forståelse, erstatter den tradisjonelle ideen om væren som den ultimate ”grunn”. Språk bidrar til å avdekke mening – sammenhenger, praksiser, som enheter ”plukkes ut” på bakgrunn av. I læreryrket er det en hovedutfordring å utvikle begreper med bakgrunn i meningsbærende profesjonelle sammenhenger. Kanskje det vil være mer klargjørende å snakke om å utvikle relevante begreper i læreryrket enn om å utvikle teori, siden teoribegrepet er så ”belastet” med tradisjonell betydning. Eksempler er nødvendig og viktig, fordi de utgjør meningsgrunnet. Eksempelene må favne mangedimensjonaliteten og flertydigheten i erkjennelse, læring og kunnskapsutvikling. De må handle om sentrale oppgaver og utfordringer i læreryrket. Eksempelene må stå i forhold til lærerarbeidets ”værenskarakter”. Det vil være forskjell på typen eksempler, begreper og språk i læreryrket og i for eksempel ingeniøryrket.

I utlegningen av ”fall” – strukturen fokuserer Heidegger på språkets tendens til ”vanlig” fortolkning, som også kan innebære å miste kontakten med den primære fortolkningen av fenomener og dermed til fremmedgjøring og meningsløshet. Dette er et hovedproblem i utdanning, som det ikke er mulig å unnsnippe og som også har sammenheng med effektivisering og spesialisering. Men problemet kan møtes gjennom å legge større vekt på primær erfaring og fortolkning både i læring og utvikling av begreper. Forskning i læreryrket vil ut fra dette perspektivet handle om å utvikle og synliggjøre begreper om læreryrket ut fra primær erfaring med læreroppgavene. Samtidig vil det handle om at elever utvikler begreper på viktige fagfelt ut fra større grad av primær erfaring med vesentlige fenomener. Fag- og yrkesdidaktikk vil fra en slik innfallsvinkel handle om å klargjøre vesentlige fenomener og muligheter for primær erfaring på det aktuelle fag- eller yrkesfeltet. Skrevne eksempler kan bidra med eksempler på ”primær erfaring”, slik som jeg har vært inne på i tilknytning til eksempler på lærerarbeid. Å klargjøre viktige forutsetninger i forståelsen blir dessuten sentralt. Hvordan forstår læreren og elevene for eksempel i utgangspunktet betydningen av ”elevmedvirkning i vurdering” – hvordan er praksis, hva gjøres, hva består utfordringene i.

Sannhet gjelder ifølge Heidegger primært enheter i deres avdekkethets ”hvordan” – det betyr ikke primært overensstemmelse mellom kunnskap og objekt. I forskning i læreryrket blir det viktig å avdekke – hvordan viser læreres yrkeskunnskap seg i forhold til ulike læreroppgaver? For å klargjøre hva for eksempel ”opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag” betyr, må vi spørre: Hvordan gjennomføres opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag? Hvordan viser

dette fenomenet seg? Eller hvordan viser fenomenet ”elevmedvirkning i vurdering” seg – i det daglige lærerarbeidet? Hvordan viser fenomenet seg i forskningsrapporten eller i andre uttrykksformer som er brukt – for eksempel film?

Ulike praksiser ”frigjør” ulike sider ved kulturen og naturen. Ulike typer lærerpraksis ”frigjør” og synliggjør for eksempel ulike sider ved læreres profesjonskultur. ”Historiske” enheter har sin egen ontologiske ”status”, som er ulik naturenheter, og må undersøkes med denne som grunnlag. Forskning i læreryrket handler om å avdekke undervisningens og læringens ”for – skyld” i ulike sammenhenger, sett med ulike deltakers øyne. Den handler om å utvikle og vise eksempler på mønstre i ulike typer lærerpraksis på forskjellige områder og i ulike kontekster – for eksempel eksempler på mulige fortolkninger og mulig praktisering av ”likestilling”, ”elevmedvirkning”, ”å utvikle begynnende yrkeskompetanse”, ”å utvikle nettverk skole \ arbeidsliv i yrkesutdanning”, osv. Eksemplene viser altså mulige fortolkninger og praktisering av for eksempel ”likestilling” – de vil ikke ut fra Heideggers eller Wittgensteins perspektiv primært handle om teoretiske forklaringer relatert til tradisjonelle teoribaserte prosedyrer og regler. Det kan være ulike ”korrekte” fortolkninger av for eksempel likestilling for jenter i guttedominert utdanning eller opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag. Forhold og enheter som gjelder utdanning, undervisning og læring er historiske, de er ikke noe som ”finnes”. Et forskningsprosjekt og en rapport om for eksempel elevmedvirkning kan anses som en forskningsrapport om en brukssammenheng som viser hva dette **kan** være, som viser en faktisk mulighet som har eksistert.

Åpningen av en ”delt lysning” i form av en kontekst eller en situasjon hvor enheter **kan** møtes, er sett ut fra Heidegger en grunnleggende struktur i erfaring. Tradisjonell undervisning tilrettelegges til dels som om erfaringen ikke foregikk i en slik struktur. Et hovedproblem i tradisjonell undervisning og i læringsarbeid er ”tomme” begreper og begrepssystemer, hvor en form for logiske ”ordspill” uten konkret innhold får prioritet. I akademiske miljøer ser man iblant en klar motvilje mot konkret begrepsinnhold og eksempler, relatert til frykt for hverdagsliggjøring og banalisering av begrepene.

Læring og forskning kan fra et Heidegger – orientert utgangspunkt beskrives som en prosess av gjensidig samarbeid, frihet og ansvarlige valg. Valgene som gjøres er ikke bare eller primært kognitive eller intellektuelle. Situasjoner preget av en form for ”brudd” kan medføre en eksistensiell uro, som kan være karakterisert av følelsesmessig engasjement, ansvar og forståelse av situasjonen, knyttet til evne og muligheter til handling. Å ta hensyn til kulturelle og sosiale rammer er en viktig side ved læring og forskning i læreryrket. Egentlig historisitet vil ut fra Heidegger si å være til stede i hverdagen på en slik måte at en tar ansvar for situasjoner en er ”kastet” inn i. Det vil si å overta faktiske og kulturelle rammer og fortolkninger, samtidig som en ser mulighetene og gjør det som kreves av situasjonen i øyeblikket, for eksempel som lærer eller som elev. Det vil si å samarbeide om å skape ansvarlig sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over. Uegentlig utdanning og læring vil si å overta det som overlates som ”forhåndenværende informasjon”, ikke som egentlige muligheter. Dette medfører oppstykkethet og mangel på eksistensiell sammenheng. I utdanning, undervisning og læring vil det være et hovedanliggende å ta myndighet over sin eksistens som lærer, elev og samfunnsdeltaker.

I Heideggers ontologi er mange strukturer ontologisk primære. Dette peker mot et flerfoldig, utvidet begrep om erfaring, læring, kunnskap og forskning. Det peker mot nødvendigheten av å utvikle forskning som passer for værensområdet til utdanning og læring.

Kapittel tretten. Habermas' teori om kommunikativ handling og læreres yrkeskunnskap

Hensikten med å presentere og diskutere teorien om kommunikativ handling

Det kan være av interesse å se nærmere på noen av Habermas' hovedbegreper i teorien om kommunikativ handling ut fra primærkilder, med henblikk på å klargjøre vesentlige perspektiver i forhold til profesjonell lærerkunnskap og lærerforskning. Jeg vil først forsøke å gi en innledende oversikt over Habermas' hovedanliggende, relatert til sentrale begreper i teorien. Deretter vil jeg gå nærmere inn på noen av hovedbegrepene, og relatere dem til læreres yrkeskunnskap og strategien for å forske i læreryrket. Jeg vil også i noen grad sammenlikne Habermas' perspektiver med perspektiver på erfaring og praktisk kunnskap i kapitlene foran. Også når det gjelder Habermas vil jeg legge vekt på å gi en presentasjon av hvert begrep som ligger nært opp til hans egen tekst, med bruk av en god del indirekte og direkte sitater. Deretter vil jeg diskutere det aktuelle begrepet og tolke det eksplisitt i relasjon til læreres yrkeskunnskap. Hensikten er å gjennomføre en tolkning hvor Habermas' synspunkter kommer noenlunde oversiktlig til uttrykk, slik at grunnlaget i mine tolkninger blir rimelig tydelig. Primære kilder som det blir henvist direkte til er boka "Kommunikativ handling, moral og rett" (Habermas 1999), samt "Teorier om samfunn og språk" (Habermas 1980).

Kort introduksjon av hovedbegreper i teorien

Refleksjon over kunnskapens forutsetninger og formål kan sies å være et hovedanliggende for Habermas. Han tar utgangspunkt i tre former for erkjennelsesinteresse – teknisk erkjennelsesinteresse som angår instrumentell handling, praktisk erkjennelsesinteresse som angår forståelse og sosial samhandling og frigjøringsinteresse som gjelder refleksjon over og endring av menneskets situasjon og maktforhold. Disse interessene er grunnleggende i all erkjennelse overhodet, og er i denne forstand universelle og transcendentale, selv om de ikke kan løsrives fra konkrete historiske sammenhenger. Habermas ser det som et problem at vitenskap og kunnskapsutvikling blir for ensidig forstått ut fra et teknisk perspektiv, noe begrepene om erkjennelsesinteresse kan bidra til å klargjøre.

Habermas undersøker i sin videre teoriutvikling refleksjonsbegrepet og teoriens forhold til praksis. Han mener at refleksjon over menneskets potensial som erkjennende, talende og handlende subjekt i form av rasjonell rekonstruksjon ikke gir noen umiddelbare **praktiske** konsekvenser, det gir ikke noe grunnlag for endring. Kritisk selvrefleksjon derimot, avdekker ideologiske tilsløringer og systematisk forvrengt kommunikasjon som er knyttet til gitte historiske og sosiale sammenhenger. Habermas reviderer også et marxistisk syn på historisk samfunnsutvikling, og ser menneskelige læreprosesser innen det moralsk – praktiske og tekniske, empirisk – analytiske området som grunnleggende. Resultatet av læreprosessene nedfelles i kulturelle tradisjoner som gir grunnlag for ny læring. Kritisk teori kan bidra til å identifisere den iboende konserverende normative kraften i menneskets institusjoner. Teoriens kritiske kraft ligger i en sammenlikning av eksisterende normative strukturer med en hypotetisk tilstand der det beste argumentet får gjennomslag (Fauske 1999). Standard for selvrefleksjon og ideologikritikk utgjøres av en rasjonelt utviklet hypotetisk framtid.

Habermas undersøker om kritisk teori kan begrunnes i en teori om kommunikasjon. Menneskets kompetanse i kommunikasjon kan ses som grunnlag for at samfunnet kan fungere og utvikle seg.

Habermas mener et krav om enighet er en iboende forutsetning i all kommunikasjon, og noe av det som gjør kommunikasjon mulig. Man vurderer intuitivt om ytringer er sanne, riktige og troverdige. I diskursen blir det stilt spørsmål ved gyldigheten til en ytring eller handling. Kommunikativ handling vil si kommunikasjon og samhandling hvor aktørene er innstilt på å oppnå forståelse og enighet, og på å koordinere sine handlinger på det aktuelle området. Dette krever ideelt sett frihet fra tvang og maktbruk.

Habermas avklarer rasjonalitetsbegrepet ved å sette det inn i en kommunikasjonsteoretisk sammenheng. Praktisk rasjonalitet blir gjerne tilskrevet individer eller kollektive aktører som klasse, stat eller samfunn, og er nært knyttet til handlingsnormer (Fauske 1999). Habermas' begrep om kommunikativ rasjonalitet er på sin side definert som en prosedyre for å komme fram til enighet, hvor man kritiserer gyldigheten til ytringer og handlinger. Kommunikativ rasjonalitet gir dermed ikke i seg selv opphav til normer på samme måte som praktisk rasjonalitet. Med dette utgangspunktet er en sentral sosialvitenskapelig oppgave å vise hvordan ytringer og handlinger begrunnes, og vise hvilke muligheter til diskurs og begrunnelse som gis innenfor ulike livssfærer og institusjoner i samfunnet, for eksempel i utdanningsinstitusjoner.

Habermas føyer med utgangspunkt i de ulike erkjennelsesinteressene sammen ulike typer rasjonalitet, ytringer og handlinger, gjennom å bestemme hvilke gyldighetskrav som gjelder, og hvilke forutsetninger gyldighetskravene hviler på: Måltrettet, instrumentell eller strategisk handling er resultatorientert. Gyldighetskravet er om handlingen er virksom eller effektiv, et krav som forutsetter en delt objektiv verden. Konversasjon er på sin side forståelsesorientert. Gyldighetskravet er om det som påstås er sant, også dette forutsetter en delt objektiv verden eller verdensrelasjon. Normregulert handling er også forståelsesorientert, og hviler på et gyldighetskrav om hvorvidt det som sies og gjøres er riktig, ut fra normer som forutsetter en delt sosial verden. Dramaturgisk handling er Habermas' uttrykk for ekspressive talehandlinger. Også disse er forståelsesorientert. De bedømmes ut fra et gyldighetskrav om oppriktighet, og forutsetter en subjektiv verdensrelasjon. I prinsippet har alle som deltar i en kommunikasjon mulighet for å vurdere enhver talehandling ut fra krav om effektivitet, sannhet, riktighet og oppriktighet. Om påstander er sanne, om handlinger er normativt riktige og om språklige ytringer er forståelige og velformulerte kan bedømmes ut fra universelle kriterier, og tolkningene kan derfor gjøre krav på universell aksept. Når det gjelder ekspressive uttrykks oppriktighet, vil kritikken dreie seg om å klargjøre hva oppriktighet og autenticitet består i. At utsagn og handlinger blir prøvd ut kritisk er en forutsetning for læring. De ulike handlingstypene kan oppfattes som idealtyper som er knyttet sammen i et mer omfattende begrep om kommunikativ handling.

Begrepsparene livsverden og system bruker Habermas til å spesifisere sammenhenger mellom samfunnets sosiale reproduksjon og sosiale integrasjon. Livsverden vil si det implisitte, før – refleksive og før – kritiske grunnlaget som mening og situasjonsdefinisjoner er tuftet på. Dette grunnlaget bærer kulturell, sosial og personlig tradisjon, og det er derfor sentralt i reproduksjon av kultur, samfunn og personlighet. Samfunnet som system er kontrasten til livsverdenen, og består av formelt organiserte handlingssystemer som skal ivareta bestemte oppgaver innen økonomi og politikk. Habermas reserverer seg mot en oppfatning av systemteori som en altomfattende samfunnsteori, fordi dette vil føre til at helt vesentlige aspekter i den menneskelige samhandlingen går tapt. Han tolker imidlertid livsverden og system i et evolusjonsperspektiv. Han tar utgangspunkt i at livsverden og system opprinnelig ikke var atskilt, for eksempel i eldre familie- og stammesamfunn, og at det så skjedde en formalisering av visse former for kommunikasjon og samhandling som førte til at systemet ble utskilt fra hverdagslig sosialt samkvem. Atskillelsen mellom livsverden og system medfører at det etableres en relasjon som består i en ”indre kolonisering” av livsverden. Relasjonen innebærer at en stadig større del av samhandlingen

mellom aktørene formidles gjennom mediene penger og makt. Politikk og økonomi trenger stadig mer inn i folks hverdag. Dette medfører i følge Habermas en tendens til at sosial rasjonalitet blir redusert til ensidig målrettet rasjonalitet, som er herskende innenfor det økonomiske og politiske systemet. Han framhever imidlertid at det finnes muligheter til å utvikle den kommunikative rasjonaliteten, og framhever det frigjørende potensialet i den samfunnsmessige rasjonaliseringen. Livsverden blir gjort til et kritisk begrep som utgjør et normativt grunnlag i Habermas' kritiske samfunnsteori.

Kultur, samfunn og personlighet er de strukturelle komponentene til livsverdenen. De er knyttet til prosessene kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering. Det kan skje en utvikling mot konsensusbasert kunnskap, legitime samfunnsordninger og personlig autonomi. Men utviklingen kan også føre mot meningsstap, lov- og normløshet, psykiske lidelser og utrygghet på hvem vi er. Livsverden og system er gjensidig forbundet ved at økonomi og politikk griper inn i folks hverdagsliv, og ved at livsverdenen produserer motivasjon og ferdigheter som er nødvendige for yrkeslivet og det administrative systemet. Svekket arbeidsmotivasjon og svekket legitimering av det politiske systemet vil gi konsekvenser for reproduksjon av samfunnet som system.

Teorien om kommunikativ handling henger nøye sammen med Habermas' teori om moral og etikk. Den kommunikative etikken – diskursetikken – beskriver prosedyrer og prinsipper for **hvordan** moralske valg skal gjøres, og hvordan en moralsk argumentasjon skal foregå. Habermas begrunner ikke sin teori om etikk i bestemte verdier, som alltid vil være forankret i en konkret samfunnsmessig kontekst. Han begrunner diskursetikken delvis ut fra Kohlbergs Piaget – inspirerte teori om menneskets moralske utvikling fra før – konvensjonelt til konvensjonelt til post – konvensjonelt nivå. Det post - konvensjonelle nivå har universelle standarder som begrunnelse, frikoblet fra tradisjonelle livsformer, kulturerarv og politisk og sosial bakgrunn. To hovedprinsipper er diskursprinsippet og universaliseringsprinsippet. Diskursprinsippet tilsier at bare normer som bifalles eller kan bli bifalt av alle deltakerne i en praktisk diskurs er gyldige. Universaliseringsprinsippet tilsier at normer er riktige når alle de berørte aktørene kan akseptere de antatte konsekvensene som normen kan ha for realisering av deres interesser. Universell gyldighet springer ut av et sosialt fellesskap der alle medlemmene har evne til ”å ta de andres roller”.

Habermas' teori innebærer en spenning mellom faktisitet og gyldighet, dvs. mellom den faktiske enigheten som kan oppstå i samfunnet og en ideell enighet han ser implisitt i språket, som et kontrafaktisk ideal (Fauske 1999). Spenningen mellom hva vi faktisk oppnår og mulighetene utgjør grunnlaget for kritikk. Spenningen mellom faktisitet og gyldighet finnes også i samfunnets sosialisering- og integrasjonsprosesser, hvor lovverket bidrar til å holde spenningen i tømme. Det er imidlertid avgjørende at håndhevelse av loven kan oppfattes som legitim. I arkaiske samfunn var de etablerte ordningene de gyldige, det var ikke noe skille mellom faktisk og gyldig samfunnsordning. I moderne demokratiske samfunn er derimot fellesskapets menings- og viljesdannelse det sentrale. Vedtatte lover er sosialt integrerende hvis de anerkjennes som legitime av samfunnsmedlemmene. Det er altså den demokratiske menings- og viljesdannelsen i samfunnet, som skjer gjennom kommunikativ handling, som er grunnlaget for lov og rett, slik Habermas ser det. **Demokratiprinsippet** vil si at bare juridiske lover som får tilslutning fra alle rettsfeller i en diskursiv lovgivningsprosess, kan gjøre krav på gyldighet. Dette kan ses som en operasjonalisering av diskursprinsippet. Legitimitet framstår her som kommunikativ rasjonalitet.

I refleksjonene om lov og rett er Habermas opptatt av forholdet mellom menneskerettigheter og folkesuverenitet. Han argumenterer for at våre grunnleggende subjektive rettigheter nødvendigvis innebærer en anerkjennelse av hverandres rettigheter og plikter. Privat og politisk autonomi henger nøye sammen. Det betyr at menneskerettighetene er forankret i de formale betingelsene for rettslig

institusjonalisering av diskursiv menings- og viljesdannelse. Den moralske autonomien som er begrunnet i menneskerettighetene kan bare realiseres gjennom politisk autonomi som er gitt statsborgere i et demokratisk samfunn (Fauske 1999).

Politisk makt som kan treffe kollektivt bindende beslutninger er en forutsetning for at loven skal bidra til å opprettholde sosial integrasjon. Folkets makt er institusjonalisert i en demokratisk rettsstat. Viktige prinsipper ved siden av folkesuvereniteten er individets rettsbeskyttelse, forvaltningens legalitet og parlamentarisk kontroll. Videre er det viktig med et skille mellom stat og samfunn, som kan forhindre at sosial makt blir administrativ makt uten å gå veien om kommunikative prosesser som forbinder samfunnet med staten. Det må være et samspill mellom borgerne og en sentralisert politisk makt, der kommunikativ makt transformeres til administrativ makt som virker tilbake på det sivile samfunn gjennom beslutninger som er bindende for fellesskapets medlemmer.

Habermas forsøker i følge Fauske (1999) å utvikle en teoretisk posisjon mellom Kants formalisme og Hegel og Marx' historiske analyser. Det er spenninger i Habermas' begreper relatert til balanse mellom form og innhold, mellom det universelle og det partikulære og mellom det absolutte og det relative. Dette skal jeg komme tilbake til. Habermas er imidlertid svært opptatt av at teorien **ikke** har sin forankring utelukkende i et spesifikt samfunn \ i en partikulær kontekst, og kun er relativ til dette samfunnet. Derfor ser han det som nødvendig å skille mellom det faktiske og det gyldige, mellom konkrete samfunn og de universelle prinsippene som samfunnsordenen er begrunnet i.

Jeg vil i fortsettelsen undersøke nærmere noen begreper i teorien om kommunikativ handling og hvilken betydning de kan ha i forhold til læreres yrkeskunnskap og praktisk lærerforskning. Først vil jeg se hva Habermas sier om de ulike handlingsbegrepene som inngår i teorien om kommunikativ handling, og som er nært knyttet til de ulike erkjennelsesinteressene og til rasjonalitetsbegrepet. I forlengelsen av dette vil jeg undersøke Habermas' syn på spørsmålet om rasjonalitet og mening. Jeg vil deretter se litt på forholdet system \ livsverden, og så forsøke å klargjøre Habermas' syn på oppgaver for kritisk samfunnsteori, relatert til utdanningsforskning og profesjonell lærerkunnskap. Jeg vil så forsøke å utdype enkelte av Habermas' grunnprinsipper i diskursetikken, og deretter diskutere demokratiprinsippet, relatert til læreres yrkeskunnskap og praksisbasert forskning. Men først vil jeg belyse lærers yrkeskunnskap ut fra de hovedbegrepene som nå er presentert innledningsvis.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Begrepet om erkjennelsesinteresser gir grunnlag for å se et overfokus på vitenskap som teknologi, som fortsatt spiller en betydelig rolle i samfunnsforskning og i utdanningsforskning. Det er bl.a. aktuelt i forhold til målstyring, som jeg har vært inne på tidligere. Habermas kritiserer dessuten hermeneutikk og pragmatisk filosofi for ikke å gi tilstrekkelig grunnlag for sosial endring. Livsverden framtrer her dels som noe gitt. Refleksjon over praksis' iboende strukturer er ikke tilstrekkelig for å endre praksis. Kritisk refleksjon forutsetter for Habermas en referanse utenfor eksisterende innhold og strukturer, i en utopisk, hypotetisk tilstand hvor det beste argumentet har fått gjennomslag. Dette er et viktig perspektiv i forhold til aksjonsforskning og endring av lærerpraksis, og peker mot nødvendigheten av å involvere kolleger, elever og andre i diskurser med mål om systematiske endringer av utdannings- og læringspraksis, basert på alle deltakernes argumenter. Ikke alle former for praksisbasert forskning ivaretar dette perspektivet, som er viktig i vår strategi, sammen med et hovedprinsipp om å dele erfaringer i videre forstand.

Sett fra Habermas' utgangspunkt blir kritisk kommunikativ kompetanse og rasjonalitet grunnleggende i forhold til elevers og læreres utvikling som samfunnsdeltakere. Dette innebærer

en grunnholdning av at ytringer og handlinger må diskuteres, kritiseres og begrunnes ut fra relevante gyldighetskrav, også ytringer og handlinger som gjelder organisering av læring og undervisning. Dette kan ses som en nødvendig forutsetning for læreprosessen. I vår strategi for aksjonsforskning er dette et hovedanliggende, som innebærer at læring bare kan styres ut fra vide rammer, og at også rammene må kunne endres. Habermas fokus på kommunikasjon som en prosedyre for å komme fram til enighet kan imidlertid som jeg har vært inne på medføre en fare for at verbale diskusjoner blir overfokuset, på bekostning av andre dimensjoner ved erfaring og praksis. Vi ser tendenser til dette både i Carr og Kemmis' tilnærming til aksjonsforskning og i andre tilnærminger (Elliott 1991, 1998, Stenhouse 1975). Kritisk utprøving av handlinger og utsagn er imidlertid sett fra Habermas' utgangspunkt hva det vil si å reflektere, mens å lære å lære vil si å tilegne seg kompetanse i kritisk refleksjon. En slik kompetanse er selvsagt viktig for elever og lærere, og en hovedhensikt i aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap.

Også begrepene livsverden og system kan som Kemmis (2002) er inne på være fruktbare og bevisstgjørende i forhold til å belyse praktiske utdanningsproblemer og endringsprosesser. Utvikling av kommunikatív rasjonalitet i samarbeidende læreprosesser kan tjene som motvekt mot at elever og lærere oppfatter utdanning ensidig ut fra for eksempel et mål – og karakterstyringsorientert systemperspektiv. Bevisstgjøring på systemet som maktfaktor kan skape grunnlag for å endre sider ved systemet. Det er viktig at ikke minst lærere, men også elever, har en realistisk forståelse av systemene de arbeider i forhold til, med henblikk på å kunne se og utnytte handlingsrom og bidra til systemendring. De formelle læreplanene er en særlig viktig del av utdanningssystemet, siden de angir lærerens mandat og rammer for utdanningens innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Mye aksjonsforskning i læreryrket fokuserer derfor på utfordringer i relasjon til læreplanen og på kritikk av læreplanen (Elliott 1991, 1998, Stenhouse 1975). Også i vår strategi er dette viktig, og stort sett alle prosjekter som er utført med grunnlag i strategien forholder seg aktivt til aktuelle læreplaner. Prosjektene kan fra et Habermas – perspektiv ses som møter mellom utdanningssystemet, dels representert ved læreplanen, og elevenes og lærernes livsverden.

Habermas påpeker at lovverket bidrar til å balansere spenningen mellom samfunnets faktisk oppnådde enighet, for eksempel i utdanningsspørsmål, og en ideell enighet. Spenningen mellom det faktiske og det mulige er det som gir grunnlag for kritikk. Lærere og elever har forpliktelser og rettigheter regulert av lover om utdanning og av læreplaner, som er uttrykk for et resultat av demokratiske samfunnsprosesser. Lover og læreplaner er imidlertid relativt generelle på mange felt, og forutsetter profesjonell tolkning, konkretisering og iverksettelse i et videre demokratisk samarbeid mellom lærere og elever. Lærere har også et ansvar for å kritisere og bidra til å endre læreplaner ut fra sin erfaring fra samarbeidet med elevene. I evaluering av eksisterende læreplaner og utarbeiding av nye ville det være ønskelig med en langt mer systematisk kritikk, med grunnlag i praktiske lærer- og eleverfaringer og læreres og elevers utopier. Det er et problem at mange lærere opplever at læreplaner og formelle retningslinjer mangler legitimitet, fordi de etter deres oppfatning ikke har grunnlag i relevant vurdering og kritikk.

Habermas' teori om kommunikatív handling er også en teori om demokrati som en kommunikatív prosess, hvor makt og ansvar er knyttet til deltakelse i kommunikasjonsprosesser. Det er lite fruktbart å se demokrati og samfunnsdeltakelse som noe elever skal "forberedes til" – elevene er allerede i samfunnet og må delta i demokratiske kommunikasjonsprosesser ut fra sine forutsetninger. Aksjonsforskning i læreryrket kan også ses som en grunnleggende innfallsvinkel til læring og undervisning som samarbeidende prosesser, hvor den enkelte eleven \ deltakeren har makt og selvstendig ansvar sammen med medelever og lærere. Dette er et viktig perspektiv i aksjonsforskningsprosjekter som er gjennomført med grunnlag i strategien. På en skole, i en klasse

eller i en lærebedrift er det viktig å sikre samspill mellom sosial makt med utspring i elevenes \ læringsdeltakernes livsverden og administrativ makt, gjennom felles beslutninger om forhold som angår læringsarbeidet. Det er for øvrig en nær sammenheng mellom Habermas' syn på makt og hans syn på etikk, som er viktig i forhold til utdanning og læring. Noe av kjernen i Habermas' syn på etikk handler om å fordele makt gjennom praktiske diskurser, hvor bare normer som kan bifalles av alle deltakerne og som alle berørte aktører kan akseptere konsekvensene av, er gyldige. De generelle diskurs- og universaliseringsprinsippene sikrer at sosiale normer og sosial makt ikke blir dogmatisk og eneveldig, for eksempel i en utdanningskontekst. Dette er viktig i forhold til utdanning og læring som en kritisk prosess, hvor alle som er med i prosessen har en aktiv medinnflytelse.

Habermas' metode kan i seg selv sies å være en form for kritisk refleksjon, hvor han reflekterer over kunnskapens forutsetninger og formål i lys av svært generelle muligheter for sosial frigjøring. I denne refleksjonen diskuterer han kommunikativ handling i forhold til mange ulike samfunnsvitenskapelige og filosofiske teorier, og han er bl.a. inspirert av Piaget og Freud når det gjelder refleksjon som metode. En overordnet metodologisk innfallsvinkel for å utvikle profesjonell lærerkunnskap kan med utgangspunkt i Habermas ses som kritisk refleksjon, hvor læreren sammen med kolleger og elever sammenlikner nåværende normative strukturer i deres utdanningspraksis med en potensiell framtidig situasjon hvor deres beste argumenter har fått gjennomslag. De beste argumentene er de som best kan møte de generelle gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet. Sett i forhold til vår strategi vil dette gi et viktig, men ikke tilstrekkelig perspektiv på lærerkunnskap. Det kan særlig stilles spørsmål ved samspillet mellom normative betingelser for læring og undervisning og konkret, erfart arbeids- lærings- og undervisningsinnhold. En Habermas – orientert posisjon kan komme til å medføre at konkrete beskrivelser av eller andre konkrete uttrykk for arbeids- lærings- og undervisningsprosesser og – erfaringer ikke settes i fokus. Det vesentlige kan bli selve den verbale diskursen som er rettet mot enighet og felles handlingskoordinering, snarere enn konkrete erfaringer med og eksempler på undervisning og læring. En innvending mot paradigmatisk eksempler på lærerarbeid kan fra et Habermas – orientert utgangspunkt være at slike eksempler står i fare for å bli dogmatiske.

Habermas tenker seg en "sfære" der moralske spørsmål er atskilt fra sin kontekst og der svarene på spørsmålene er atskilt fra sine empiriske motiver. Han tenker seg at det er aktører som ved hjelp av "hermeneutiske ferdigheter" anvender de abstrakte prinsippene i sine moralske vurderinger i konkrete kontekster, for eksempel i en utdanningskontekst (Fauske 1999). Dette peker mot at det på sett og vis er den generelle, teoretiske kunnskapen som er den "høyeste" kunnskapen.

Verdensrelasjoner og rasjonalitet ved ulike handlingstyper

Habermas tar i sine analyser av ulike handlingstyper utgangspunkt i Aristoteles begrep om teleologisk handling, som dreier seg om å realisere en hensikt. Man har et mål, og velger midler for å oppnå et ønsket resultat. Når det er flere handlende i en situasjon, og man handler for å oppnå et mål, kan dette kalles strategisk handling. Dette er forskjellig fra normregulert handling, som angår medlemmene av en sosial gruppe som orienterer sin handling mot felles verdier. Overholdelse av normer kan anses som å oppfylle generaliserte atferdsforventninger. Selvpresentasjon hvor man gir uttrykk for egne opplevelser overfor et "publikum" kan på sin side kalles dramaturgisk handling. Kommunikativ handling vil så med dette utgangspunktet for Habermas si interaksjon mellom minst to subjekter med språklig kommunikasjons- og handlingsevne (Habermas 1999 s. 40). Aktørene søker å komme til enighet i en handlingssituasjon for å koordinere sine handlingsplaner og dermed sine handlinger i samforståelse, de søker å oppnå konsens.

Det teleologiske handlingsbegrepet som begrepet om kommunikativ handling dels relaterer seg til, har ifølge Habermas et forståelsesaspekt som innebærer at handlinger mer eller mindre kan planlegges eller utføres rasjonelt, og vurderes rasjonelt av en tredje person (Habermas 1999 s. 41). Habermas presiserer videre at begrepet om teleologisk handling forutsetter relasjoner mellom en aktør og en verden av eksisterende saksforhold, dvs. saksforhold som kan forstås, inntre eller forårsakes ved målrettet intervensjon. Begrepet utstyres den handlende med et kognitivt kompleks \ et viljeskompleks relatert til meninger (om saksforhold) og hensikter. Saksforhold blir representert ved proposjonalt innhold i utsagn og hensiktssetninger. Poenget er å bringe sansninger og meninger og ønsker og hensikter i overensstemmelse med det som er tilfelle i verden. "Sannhet" og "virkning" er som begreper relatert til dette. Teleologisk handling og strategisk handling forutsetter som begreper **en** objektiv verden. Det er snakk om **en** verdensrelasjon ontologisk sett – den objektive. For Habermas er dette et for begrenset, snarere enn et feilaktig, begrep om handling. Strategisk handling utgjør en grunnleggende handlingstype, men ikke den eneste.

Normregulert handling forutsetter som en annen type handling en relasjon mellom en aktør og to verdener. Foruten den objektive verden av eksisterende saksforhold melder den sosiale verden seg. Alle aktører som tilsvarende normer gjelder for, tilhører ifølge Habermas den samme sosiale verden (Habermas 1999 s. 43). Man kan redegjøre for den sosiale verden ut fra tilstedeværelse av normer. En norm gjelder eller har sosial gyldighet hvis normadressatene anerkjenner den som gyldig eller berettiget. Normer er altså sosialt gyldige eller riktige. Kulturelle verdier forbinder vi ikke med et normativt gyldighetskrav, men legitime handlingsmotiver er ifølge Habermas knyttet til kulturelle verdier. Den normative handlingsmodellen utstyres de handlende med et kognitivt og et motivasjonelt kompleks. Dette muliggjør relasjoner til en sosial verden som er tilgjengelig for objektiv vurdering. Er aktørens motiver og handlinger i samsvar med gjeldende normer eller ei? Legemliggjør normene verdier som uttrykker de berørtes interesser – lar de seg generalisere, fortjener de normadressatenes samtykke? (Habermas 1999 s. 44). Normregulert handling forutsetter ifølge Habermas to verdener – en objektiv og en sosial. Det krever "at den handlende kan skille mellom faktiske og normative bestanddeler i sin handlingssituasjon" (ibid s. 45).

Først begrepet om den dramaturgiske handling krever ifølge Habermas en ytterligere forutsetning om en subjektiv verden som aktøren refererer til ved at han setter seg selv i scene ved sine handlinger. Teleologisk og normativ handling forutsetter ikke det. Ut fra dette begrepet forstås sosial interaksjon som et møte, der deltakerne danner et publikum som er synlige for hverandre og gjensidig framfører noe. Aktøren åpenbarer noe av sin subjektivitet og ønsker å bli oppfattet og akseptert på en bestemt måte. I den dramaturgiske handling må aktøren forholde seg til sin egen subjektive verden idet han presenterer en framreden av seg selv. Den subjektive verden definerer Habermas som "helheten av de subjektive opplevelser den handlende har privilegert adgang til" (Habermas 1999 s. 47). Subjektive forhold representeres ved oppriktig ytre opplevelsesutsagn. Habermas presiserer at "subjektive opplevelser" ikke er å oppfatte som "mentale tilstander" – de blir da entiteter eller bestanddeler i den ytre verden. Å ha opplevelser er analogt med eksistensen av saksforhold, men det er ikke det samme.

Også kognisjoner er ifølge Habermas i en viss forstand subjektive, men de "står i et indre forhold til den objektive verden" (Habermas 1999 s. 48). Ønsker og følelser kan på sin side **bare** ytre seg som noe subjektivt, selv om de står i et forhold til den sosiale og den objektive verden. Ønsker, følelser og behov som ytres i oppriktighet er slik Habermas ser det knyttet til det han kaller intersubjektiv transparens, hvor ord som for eksempel lykkelig, farlig osv. har en rettferdiggjørende kraft innen rammen av en felles kultur som muliggjør gjenkjenning. Også ved dramaturgisk handling er forholdet aktør – verden tilgjengelig for objektiv bedømmelse, idet vi

kan spørre: Er det oppriktig, det han uttrykker om sine opplevelser? Også dramaturgisk handling er for øvrig et begrep som forutsetter to verdener, nemlig en indre og en ytre verden. Det forholder seg både til det sosiale og til det fysiske i den ytre verden. Dramaturgisk handling kan ha latente strategiske trekk, hvis tilskuerne betraktes som motspillere (op.cit. s. 50).

På denne bakgrunnen sier Habermas at begrepet om kommunikativ handling forutsetter et språklig medium "der aktørenes relasjoner til verden speiler seg som sådan" (Habermas 1999 s. 51). Den kommunikative handlingsmodellen forutsetter språk som medium for uavkortet kommunikasjon, til forskjell fra hver enkelt av de tre andre handlingsmodellene. I den kommunikative handlingsmodellen "refererer talende og tilhørere samtidig til noe i den objektive, sosiale og subjektive verden ut fra horisonten av deres fortolkede livsverden, for å drøfte seg fram til felles situasjonsdefinisjoner" (ibid s. 52). Han hevder modellen tar likelig hensyn til alle språkfunksjoner, både strategiske, normregulerende og dramaturgiske.

Habermas poengterer videre at det kan være en fare for at sosial handling reduseres til kommunikasjonsdeltakernes fortolkningsbidrag, slik at handling tilpasses tale, og interaksjon tilpasses konversasjon. Han hevder: "Men faktisk er språklig kommunikasjon bare en mekanisme for å koordinere handling. Den knytter sammen deltakernes handlingsplaner og hensiktsmessige aktiviteter til interaksjoner" (Habermas 1999 s. 52). Kommunikativ handling vil si en kompleksitet av talehandlinger som uttrykker et proposisjonalt innhold, tilbud om et interpersonlig forhold og en taleintensjon. Habermas mener at begrepet om regelfølgelse som den analytiske språkfilosofien tar utgangspunkt i blir for snevert. Man mister her aspektet av den trefoldige verdensreferansen i kommunikativ handling, som Habermas mener er svært viktig (ibid s. 53). Han viser til det som er sagt om de ulike handlingstypene, og sier at "handling" sett i denne sammenhengen bare er "slike symbolske ytringer en aktør benytter for å opprette en relasjon til minst en verden – (men alltid **også** til den objektive verden)" (Habermas 1999 s. 53). En kroppsbevegelse, for eksempel å løfte hånden, eller en "operasjon", kan være et element i en handling, men er ingen handling, med mindre det innlemmes i en spill- eller livspraksis. Kroppsbevegelser likner ifølge Habermas de operasjoner Wittgenstein utvikler sitt begrep om regel og regelfølgning på grunnlag av. Habermas sier at: "Wittgenstein forklarer jo fortrinnsvis operasjonsregler ved hjelp av sjakkspill. Han ser riktignok ikke at denne modellen bare har begrenset verdi. Vi kan selvfølgelig forstå regning og tale som ved autentiske grammatiske regler konstitueres på liknende måte som en sjakkpraksis ved kjente spilleregler." Men "Idet vi anvender aritmetiske og grammatiske regler, skaper vi symbolske gjenstander som regnestykker eller setninger, men disse har ingen selvstendig eksistens. Ved hjelp av regnestykker og setninger utfører vi normalt **andre** handlinger, så som lekser eller ordrer. Operativt skapte frambringelser kan, betraktet for seg, bedømmes som mer eller mindre korrekte, regelkonforme eller velformede. Men i motsetning til handlinger er de ikke tilgjengelige ut fra synspunkter om sannhet, effektivitet, riktighet eller oppriktighet, for de får en referanse til verden bare som infrastruktur for andre handlinger. Operasjoner berører ikke verdener" (Habermas 1999 s. 56). Jeg skal komme tilbake til denne kritikken av Wittgenstein i den videre diskusjonen av handlingsbegrepene knyttet til læreres yrkeskunnskap.

Habermas sier videre at "For den kommunikative handlingsmodellen er språket bare relevant ut fra det pragmatiske synspunktet om at talende oppretter verdensrelasjoner idet de kommunikasjonsrettet anvender utsagn – ikke bare direkte, som i den teleologiske, normstyrte eller dramaturgiske handling, men på en refleksiv måte." Talende integrerer de tre formale verdenskonseptene "til et system og forutsetter disse i fellesskap som en fortolkningsramme de kan oppnå kommunikasjon innenfor" (Habermas 1999 s. 57). Kommunikasjon fungerer ifølge Habermas som handlingskoordinerende mekanisme bare ved at interaksjonsdeltakerne blir enige om gyldighetskrav de gjensidig reiser og intersubjektivt anerkjenner. "En talende gjør et

kritiserbart krav gjeldende” (ibid s. 57). Det at forholdet mellom aktør og verden prinsipielt er tilgjengelig for objektiv bedømmelse kan benyttes til å oppfordre motparten til rasjonelt motivert stillingtagen. En ”helhetlig” verdensrelasjon består i en relasjon mellom på den ene siden en ytring og på den andre den objektive verden, den sosiale verden og den subjektive verden.

Habermas framhever at enhver kommunikasjonsprosess finner sted på bakgrunn av en kulturelt innøvd forforståelse. Bare den delen av kunnskapsforrådet som interaksjonsdeltakerne til enhver tid benytter og tematiserer, stilles på prøve. Deltakerne kan drøfte seg fram til en situasjonsdefinisjon som etablerer en orden. Ut fra situasjonsdefinisjonen tilordner kommunikasjonsdeltakerne de forskjellige elementene i handlingssituasjonen til en spesiell av de tre verdenene. De inkorporerer derved den aktuelle handlingssituasjonen i deres førfortolkede livsverden. Å bli enige om en situasjonsdefinisjon kan imidlertid være vanskelig, framhever Habermas. Stabilitet og entydighet er snarere unntaket i kommunikativ hverdagspraksis.

Habermas understreker at den kommunikative handlingsmodellen ikke setter likhetstegn mellom handling og kommunikasjon. ”Språk er et kommunikasjonsmedium som tjener kommunikasjonen, mens aktørene til enhver tid følger bestemte mål mens de kommuniserer med hverandre for å koordinere sine handlinger.” Videre: ”I alle tilfeller forutsettes en teleologisk handlingsrekke for så vidt som aktørene tilskrives evne til å sette seg mål og utføre målrettede handlinger, og også interessen for å utføre handlingsplaner” (Habermas 1999 s. 59). Den teleologiske handlingsmodellen er imidlertid som vi har vært inne på utilstrekkelig.

Når det gjelder forholdet mellom kommunikativ handling og talehandlinger, sier Habermas at kommunikativ handling betegner en type interaksjoner som koordineres ved hjelp av talehandlinger, uten at de faller sammen med dem. Ulike typer tale er relatert til ulike handlingstyper – imperative talehandlinger er for eksempel relatert til instrumentell handling, ekspressive til dramaturgisk handling, osv. Handlingstypene utføres i en livsverden, i relasjoner mellom livsverden og system.

Argyris (1990) har i sin tilnærming til aksjonsforskning utviklet en ”tolkningsstige” som dels er inspirert av Habermas’ handlings- og kommunikasjonsbegreper:

- faktisk mening (det som faktisk er gjort \ sagt \ hørt \ sett)
- sosial \ kulturell mening (verdier og normer)
- subjektiv mening (følelser)

Hensikten med denne inndelingen er å gjøre det enklere å se ulike gyldighetsaspekter og muligheter for like og ulike oppfatninger i kommunikasjonen.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Det teleologiske handlingsbegrepet, hvor handling vil si å realisere en hensikt, ser handling som dels styrt av en kalkulerende hvis – så – rasjonalitet, orientert mot å oppnå effektivitet i forhold til forhåndsdefinerte mål. Dette innebærer en form for skille mellom tanke og handling, hvor handling framtrer som styrt eller igangsatt av tanken. Dreyfus kritiserer denne typen rasjonalitetsbegrep, som han mener bidrar til en snever oppfatning av erfaring og læring, med ensidig vekt på kalkulerende kognitive aspekter (Dreyfus 1986, 1991). Også Habermas kritiserer den teleologiske handlingsmodellen for å være for snever, men hans kritikk er mindre dyptgripende enn Dreyfus’ Heidegger – baserte kritikk. Det teleologiske handlingsbegrepet inngår for Habermas som grunnlag for begrepet om strategisk handling, som igjen inngår som ett av fire handlingsbegreper som utgjør basis for begrepet om kommunikativ handling.

Sett fra Habermas' utgangspunkt blir det viktig at elever og lærere lærer å skjelle mellom strategiske \ instrumentelle, konverserende, normregulerende og dramaturgiske handlingstyper og – aspekter og deres respektive gyldighetskrav, med henblikk på å utvikle sin kritiske kommunikative kompetanse. Kommunikativ handling er relatert til alle disse handlingstypene. Det dreier seg om å utvikle konsensus i form av felles forståelse, felles planer og dermed koordinering av handling, for eksempel forståelse og planer i forhold til undervisnings- og læringsprosesser. Spørsmålet er imidlertid hvorvidt handling koordineres ut fra felles planer. Sett fra et mer Dreyfus- og Heidegger – orientert perspektiv kan det legges vekt på at handling koordineres ut fra felles erfaringer og muligheter for å utvikle felles opplevelsesinnhold i språklige begreper. Dette er et viktig spørsmål, fordi ulike perspektiver vil gi ulike innfallsvinkler til læring og til lærerforskning. Fokuset kan på den ene siden være på felles planlegging og organisering av læringsbetingelser. På den annen side kan det være på å gjøre og dele relevante erfaringer, som det reflekteres over uten et primært, eksplisitt mål om koordinering og konsensus. Et vesentlig problem i forhold til praksisbasert lærerforskning er ut fra min erfaring at selv om planer og koordinerende diskusjon er viktig, så kan de komme til å mangle tilstrekkelig erfaringsgrunnlag, og i verste fall skygge for betydningen av erfaring i mye videre forstand enn det å delta i verbalspråklige diskusjoner.

Habermas beskriver strategisk handling som knyttet til et kognitivt kompleks og et viljeskompleks, relatert til saksforhold og proposisjonalt innhold i utsagn og hensiktssetninger. Poenget er samsvar mellom sansninger \ meninger og ønsker \ hensikter og en objektiv verden. Denne forståelsen av handling må ses i lys av Habermas' anliggende om å undersøke hva som muliggjør refleksjon, konsensus og rasjonell endring. En ideell relasjon mellom handling basert på sansninger \ meninger og ønsker \ hensikter på den ene siden, og en objektiv verden på den andre, er for Habermas nødvendig som grunnlag for idealet om konsensus, relatert til krav om sannhet og effektivitet, som må ses i sammenheng med andre gyldighetskrav. Begrepet om strategisk handling kan imidlertid virke reduksjonistisk og oppsplittende i forhold til erfaring og læring. Det blir med dette utgangspunktet nærliggende å dele opp erkjennelse og læring i sansning, kognisjon og motivasjon, og å se sansning og kognisjon som avspeiling av en form for objektivt gitt verden som kan formidles gjennom verbale utsagn. Et reduksjonistisk syn på læring skaper betydelige problemer i forhold til utdanning og utdanningsforskning, relatert til mangel på fortrolig erfaring, involvering og mening i lærings- og utdanningsprosesser.

Sentrale utfordringer i utdanning handler ikke bare om medvirkning og demokrati, men om at selve det grunnleggende læringsinnholdet er altfor snevert definert. Man kan tenke seg at det kan oppnås konsensus om relativt meningsløse læreplaner og meningsløst utdanningsinnhold, fordi lærere, elever og andre involverte mangler erfaring med mulige alternativer. Idealet om konsensus relatert til gyldighetskrav om effektivitet og sannhet kan dessuten gjøre det vanskelig å se ulike mål på effektivitet og ulike sannheter. Et hovedanliggende for Habermas er imidlertid å synliggjøre flere typer sosial handling enn den strategiske, og dermed oppnå en flerdimensjonalitet i handlingsbegrepet som kan være nyttig i forhold til forståelsen av læring og utdanning, særlig hvis man er klar over begrepets begrensninger. Gyldighetskrav om effektivitet og sannhet kan være helt vesentlige i utdanningsprosesser og i praksisbasert lærerforskning.

Skillet mellom strategisk og normregulerende handling synliggjør en vesentlig ulikhet mellom gyldighetskrav, relatert til forskjellige verdensrelasjoner. Også normer har forøvrig et faktisk aspekt. Kulturelle verdier kan konkretiseres i sosiale normer og lover, for eksempel utdanningslover, læreplaner og retningslinjer, som forutsetter sosial rettferdighet og tilslutning for å være gyldige. Å skjelle mellom normativ og strategisk handling og normative og strategiske handlingsresultater er viktig for å kunne forstå grunnlaget for hva konsensus, handlingskoordinering og demokrati handler om i utdannings- og lærings situasjoner. Normer kan

på den ene siden bli oppfattet som gitte, uforanderlige fakta, på den andre siden som noe subjektivt og mer eller mindre tilfeldig. Elever og lærere må kunne vurdere normer både i et objektivt og i et sosialt perspektiv, for eksempel normer og verdier i læreplanene. Bevisstgjøring på normer som noe det kan være mulig å velge å slutte seg til eller å endre i fellesskap er et viktig aspekt i demokratisk bevisstgjøring. Dette kan skje gjennom å delta i endringsprosesser hvor normer som gjelder daglig lærings- og utdanningsarbeid blir diskutert. Det er viktig å erfare normer – å erfare ulike eksempler på konkretisering av verdier og normer – for å kunne oppfatte hva normene innebærer og kunne ta stilling til dem. Dette aspektet er utydelig i Habermas' modell. I en sosial endringsprosess er individuelle og felles opplevelser av iverksatte normer et viktig grunnlag i diskurser. Diskursen om gyldighet kan bli generell og innholdsløs hvis den mangler fortrolighet med de aktuelle normene. Hva **betyr** for eksempel "likestilling for jenter i valg av yrke og utdanning"? Hva **betyr** "elevmedvirkning"? osv. Normer og prinsipper må, sett fra et Heidegger – eller Wittgenstein – perspektiv, i likhet med alle andre begreper ha utspring i eksempler og konkrete livssammenhenger for å ha noen mening. Dette vil også gjelde de begrepene Habermas anvender.

Dramaturgisk handling er knyttet til en subjektiv verdensrelasjon, som handler om at vi som individuelle subjekter oppfatter verden ulikt og handler ulikt. Habermas understreker som nevnt at subjektive opplevelser ikke må forstås som "mentale tilstander" – de har en annen ontologisk karakter enn av noe "gitt". I forhold til utdanning og endring blir det et hovedanliggende å forstå og respektere det subjektive på dets egne premisser, noe som vil være en motvekt til å se eleven eller studenten som en "mottaker". For Habermas er det ut fra idealet om konsensus viktig at også gyldighetskrav som gjelder oppriktighet og autenticitet i prinsippet kan vurderes objektivt, noe som er mulig ut fra en intersubjektiv transparens med utspring i en felles kultur. Også her blir det imidlertid et fokus på det språklige uttrykket, ut fra et skille mellom uttrykk og opplevelse. Spørsmål om hvorvidt det som uttrykkes er oppriktig kan komme til å lede oppmerksomheten bort fra **hva** som uttrykkes.

Kommunikativ handling er altså en helhet av disse ulike handlingsformene, hvor talende og tilhørere refererer både til en objektiv, sosial og subjektiv verden for å drøfte seg fram til felles situasjonsdefinisjoner, for eksempel av en utfordrende utdannings- og læringssituasjon. Kommunikativ handling og kompetanse er basert på alle språkfunksjonene, og hensikten er definert som konsensus. Dette må forstås i relasjon til en utopi om et demokratisk og fredelig samfunn, for eksempel et demokratisk utdanningssamfunn, mest mulig preget av sanne uttalelser basert på innsikt i saksforhold, rettferdige normer, effektiv måloppnåelse og oppriktighet i ytringer. De grunnleggende gyldighetskravene kan ses som en nødvendig referanse i forhold til utviklings- og endringsprosesser i utdanning. Fokus på slike grunnleggende verdier har vært vanlig i aksjonsforskning, og er viktig i prosjektene som er omtalt i del en (Argyris 1990, Carr og Kemmis 1986, Hiim og Hippe 2000, McNiff 2002). Spørsmålet er hva Habermas' "formale" begreper egentlig betyr i forhold til konkrete situasjoner som gjelder utdanning, og hvorvidt begrepene overhodet overhodet kan forstås annet enn gjennom konkrete kontekster og eksempler. Forholdet mellom det svært generelle eller det "formale" og det konkrete er problematisk.

Habermas understreker at språklig kommunikasjon bare er en mekanisme for å koordinere handling - for å koordinere intensjoner og planer til interaksjoner, dvs. til reell samhandling, for eksempel mellom elever og lærere. Han framhever dermed at verbale diskusjoner ikke er et mål i seg selv – poenget med diskusjoner er å oppnå en mer reflektert forståelse basert på alle deltakernes bidrag og interesser, som grunnlag for handling og videre utvikling. Habermas understreker at handling er noe annet enn "operasjoner" – handling er intensjonal, den går inn i en kontekst og en livspraksis, for eksempel som lærer eller elev, og den inngår i verdensrelasjoner

hvor den må tilfredsstillende krav om effektivitet, forståelighet, riktighet \ rettferdighet og oppriktighet. Habermas' kritikk av Wittgensteins "operasjonsregler" er ikke i samsvar med min tolkning. Wittgensteins poeng er slik jeg forstår det nettopp å vise at "reglene" må inngå i en livspraksis for å ha mening. For eksempel det å spille sjakk har en kulturell og personlig mening, og spillereglene må forstås i konteksten, de må **vises** gjennom eksempler. Noe tilsvarende vil også gjelde for eksempel elevdemokratiets "spillereglene". Elever kan imidlertid oppleve mye av det de gjør på skolen som noe i retning av det Habermas kaller "operasjoner" – utførelser som kreves av dem og vurderes som riktige og gode, men som ikke egentlig inngår i noen meningsfylt livspraksis. Slike "operasjoner" er ikke reelle handlinger, sett fra både Habermas' og Wittgensteins utgangspunkt, og inngår ikke i reell samhandling.

Habermas fokuserer imidlertid mye på **handlingsplaner** og muligheter for handlingskoordinering og utvikling gjennom felles planer, noe som er forståelig ut fra hans demokratiske utopi. Dette gir imidlertid en for begrenset forståelse av handlingsbegrepet og av praksisbegrepet i forhold til utdanning og lærervirksomhet. De kroppslige, sanselige, følelsesmessige og fortrolige dimensjonene i erfaringen og i utviklingen av ordnet handling, begreper og språk blir lite synlige. Et Habermas – orientert utgangspunkt for praksisbasert forskning i læreryrket kan ha en tendens til å medføre at verbale diskurser, verbalt språkliggjort utdanningsinnhold og språklig uttalte utviklingsplaner blir overfokusert, på bekostning av felles erfaringer og begrepsopplevelser i mye videre forstand. I vår strategi for praksisbasert utdanning og forskning i læreryrket er også det siste aspektet svært vesentlig.

For Habermas betyr refleksjon å vurdere om det som sies og gjøres tilfredsstillende relevante gyldighetskrav. Elever trenger sett fra dette utgangspunktet å lære å reflektere – er det som gjøres eller sies effektivt, sant, forståelig, riktig, rettferdig, oppriktig? Kjernen i kritisk refleksjon dreier seg om å ikke ta ting for gitt, å se muligheter for valg og forbedring, for eksempel i utdanningsprosessene. Habermas har stor tro på felles refleksjon som mulig grunnlag for samarbeid om forbedring, for delvis frigjøring fra fortidens tolkninger og fra de materielle forholdenes tvang. Refleksjonen skal stille ting på prøve og etablere nye situasjonsdefinisjoner. Dette kan innebære viktige utdanningsperspektiver. Men igjen vil jeg understreke at Habermas' praksis – handlings – og refleksjonsbegreper med sitt fokus på verbalisering, sosial endring og demokratiutvikling i seg selv blir for begrenset i forhold til utdanning. Et hovedproblem i utdanning er at mange verbaliserte begreper savner relevant erfaringsinnhold. Videre er det et problem at andre kunnskapsdimensjoner enn de verbale – det å utøve kunnskap gjennom ulike former for ikke – verbaliserte, bare delvis verbaliserbare eller ikke – verbaliserbare handlingsdimensjoner er lite fokusert og verdsatt. Slike problemer innebærer at selve grunnlaget for innholdet i utdanningen blir for snevert. Dette vil igjen gi utdanningsdiskurser et for spinkelt og ensidig begrepsgrunnlag.

I Habermas – inspirert utdanningsforskning kan ensidig perspektiv på mål om sosial endring basert på verbal konsensus komme til å skygge for andre viktige utdanningsaspekter. Mål som lar seg forholdsvis lett verbalisere kan komme til å dominere på bekostning av andre kunnskapsaspekter, noe som er et vanlig problem. Når det gjelder å utvikle enighet, er dessuten muligheter for felles erfaringer i videre forstand ofte undervurdert til fordel for troen på å snakke seg til enighet. Nye felles erfaringer, for eksempel med elevmedvirkning, med inkluderingstiltak for jenter i guttedominert utdanning, med praksisutplassering i yrkesutdanning, er viktig som grunnlag for refleksjon og videre situasjonsdefinisjoner. Erfaringsbegrepet blir etter min oppfatning noe oppsplittet og redusert i lys av Habermas' handlingsbegrep.

Spørsmål om rasjonalitet og mening i sosialvitenskap

Habermas framhever at verdensrelasjoner er konstitutive for aspekter ved handlingens rasjonalitet. Det betyr at de også er konstitutive for rasjonaliteten som angår en annens fortolkning av handlingene. Teleologisk handling forutsetter et begrep om en objektiv verden som en aktør målrettet kan gripe inn i. Habermas understreker at begrepet gjelder både for aktøren selv og for fortolkeren av hans handlinger. Han sier at "Jo mer en handling svarer til et objektivt handlingsrasjonelt forløp, desto mindre nødvendige er ytterligere **psykologiske** overlegninger for å forklare den" (Habermas 1999 s. 62). Rasjonelle tolkninger foretas med en performativ innstilling, dvs. den handlendes innstilling, fordi fortolkeren forutsetter et vurderingsgrunnlag alle parter deler. Også fortolkeren kan prinsipielt sett vurdere: Er handlingen rasjonell i forhold til hensikten? Effektiv i forhold til målet? Er det som sies i overensstemmelse med saksforholdene?

De to andre verdensrelasjonene gir et liknende fortolkningsgrunnlag. Også normrelatert og dramaturgisk handling er tilgjengelig for en rasjonell tolkning, slik Habermas ser det. I normregulert handling forholder aktøren seg subjektivt riktig når han **mener** han følger en handlingsnorm, og objektivt riktig hvis normen anses som berettiget av de han samhandler med. En observatør kan deskriptivt konstatere om en handling er i samsvar med en gitt norm, eller om normen har sosial gyldighet. Habermas understreker imidlertid at sett ut fra den normative handlingsmodellen kan aktøren bare følge normer han subjektivt ser som riktige (eller gale). Fortolkeren utfordres ikke bare til å undersøke handlingens faktiske normkonformitet eller normens faktiske gyldighet, men også om denne normen er riktig. Fortolkeren kan ta imot denne utfordringen eller avvise den ut fra et verdiskseptisk standpunkt. Men hvis fortolkeren mener den normative handlingsmodellen er teoretisk fruktbar, må han "være åpen for muligheten av å undersøke i hvilken grad en norm aktøren anser for å være riktig, **fortjener** anerkjennelse" (Habermas 1999 s. 64). Den normative handlingsmodellen gir grunnlag for en moralsk – praktisk vurdering av handlingsnormer. I prinsippet kan også normregulerte handlinger tolkes rasjonelt, ifølge Habermas. Er handlingen i overensstemmelse med en gitt norm? Er normen sosialt gyldig? Er den rettferdig?

Den dramaturgiske handlingsmodellen har liknende konsekvenser. Her refererer aktøren til noe i sin subjektive verden, idet han avslører noe foran et publikum. Habermas poengterer at "Igjen frambyr det formale verdenskonsept et verdigrunnlag den handlende og hans fortolker deler" (Habermas 1999 s. 64). Fortolkeren kan for eksempel sammenlikne det aktøren sier og det han gjør, eller ellers gir uttrykk for at han mener. Dette er langt fra uproblematisk, og kan nærme seg terapeutisk kritikk. Essensen er likevel for Habermas at det formale verdenskonseptet i prinsippet gir et vurderingsgrunnlag for å fortolke handling. Er handlingen eller ytringen sann? Effektiv? Riktig? Oppriktig?

Habermas' påstand er at "en meningsforstående tilgang til objektområdet for sosial handling **uunngåelig** reiser rasjonalitetsproblematikken. Kommunikativ handling krever alltid en i utgangspunktet rasjonell tyding. Prinsipielt er relasjonene mellom den strategiske, den normregulerte og den dramaturgiske handling og den objektive, den sosiale eller den subjektive verden tilgjengelig for en objektiv vurdering på samme måte for både observatør og aktør" (Habermas 1999 s. 65). Habermas sier videre at "Ved den kommunikative handling gjøres tilmed utfallet av handlingen avhengig av om deltakerne klarer å bli enige seg imellom om en **intersubjektiv gyldig** vurdering av deres verdensrelasjoner. Ifølge denne handlingsmodellen kan en interaksjon lykkes bare ved at deltakerne i fellesskap kommer fram til en konsens (ibid s. 66).

Habermas reiser også spørsmålet "om hvorvidt, og i så fall hvordan, den indre strukturen i kommunikasjonen mellom aktørene avbilder seg i en ikke deltakende fortolkers forståelse" (f.eks.

en ekstern forsker) (Habermas 1999 s. 66). Det kunne for eksempel være en oppgave å beskrive sammenhenger i en kommunikatív handlingsprosess. Habermas understreker her at forståelsen av kommunikatív handling ikke tillater noe skarpt skille mellom betydnings- og gyldighetspørsmål. Betydningseksplikasjon kan ikke anses som uavhengig av den prinsipielt etterprøvbare rasjonaliteten i de holdningene som bærer den interpersonlige handlingskoordinasjonen. Man må imidlertid skille mellom observatørens fortolkninger og deltakernes fortolkninger, siden observatøren ikke er ute etter konsensus hvor han kan avstemme sine handlingsplaner. Habermas mener imidlertid at observatørens og deltakernes fortolkninger atskiller seg mer i funksjon enn i struktur. Rasjonalitetsproblematikken er etter hans oppfatning ikke til å unngå i grunnbegrepene for sosial handling og metoden for å forstå mening.

Habermas reiser med dette utgangspunktet følgende problem: Hvis et eller annet begrep om rasjonalitet unngåelig er innebygget i det handlingsteoretiske grunnlaget for sosiologien, risikerer teoridannelsen at den allerede på forhånd begrenses til et bestemt kulturelt eller historisk bundet perspektiv. Han presenterer følgende alternativ: Å framsette grunnbegrepene på en slik måte at begrepet om rasjonalitet som implisitt settes samtidig, er mer omfattende og generelt, dvs. tilfredsstillende universalistiske fordringer. Han understreker at kravet om et slikt begrep om rasjonalitet også gir seg ut fra metodologiske overveielser, og presiserer at krav om objektivitet bare er mulig hvis hermeneutiske framgangsmåter ”kan støtte seg til omfattende og generelle rasjonalitetsstrukturer” (Habermas 1999 s. 67). Det er denne form for rasjonalitetsbegrep og rasjonalitetsstrukturer Habermas forsøker å klargjøre. Habermas framholder at for å klargjøre det allmenngyldige ved begrepet om kommunikatív handling, er det nødvendig å se det i sammenheng med teori om samfunnsmessig rasjonalisering. Vi kommer dermed inn på begrepene livsverden og system, som blir tatt opp i det neste punktet. Men først vil jeg se på spørsmål om rasjonalitet og mening relatert til utdanningsforskning og utvikling av lærerkunnskap.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Spørsmål om meningsfortolkning i samfunnsvitenskap har nær sammenheng med de ulike handlingstypene og deres formale verdensrelasjoner. Samfunnsvitenskapelig virksomhet, og forskning i læreryrket som en slik virksomhet, kan, sett fra Habermas’ utgangspunkt, innebære observerende fortolkning av utdanningshandlinger og – utsagn, hvor forskeren anses for å ha en særlig fortolkningsoppgave. Forskeren \ observatøren kan forutsette et vurderingsgrunnlag som alle parter deler. Og forskeren kan ikke bare vurdere det som rent faktisk er blitt sagt eller gjort, dets hensiktsmessighet og effektivitet, og om det som sies er i overensstemmelse med saksforholdene. Hun kan som observatør også vurdere om en handling er i overensstemmelse med en gitt norm, og om normen er sosialt gyldig, for eksempel en norm om likestilling for jenter i yrkesutdanning. Forskeren kan også være åpen for å vurdere hvorvidt den aktuelle normen fortjener anerkjennelse og er rettferdig. Forskeren kan som observatør og fortolker i prinsippet også vurdere hvorvidt det som sies eller uttrykkes for øvrig, for eksempel om likestilling for jenter, er oppriktig, bl.a. ut fra en vurdering av indre sammenheng i det som blir uttrykt. En rasjonell tolkning, gjennomført av en observerende forsker, har i sosialvitenskapelig virksomhet alle disse aspektene og gyldighetskravene.

Habermas understreker at gyldighetskravene vil være de samme for observatører som for deltakere i en kommunikasjonsprosess, for eksempel i en konkret utdannings- og læringsprosess med elever og lærere som deltakere og en ekstern forsker som observatør. Forskeren kunne for eksempel ha i oppgave å fortolke og beskrive en pedagogisk utviklingsprosess som en kommunikatív handlingsprosess. Habermas understreker som vi ser at det er et skille mellom observatørens og deltakernes fortolkninger, idet observatøren ikke er ute etter konsensus hvor hun kan avstemme sine handlingsplaner. Skillet gjelder ikke de formelle gyldighetskravene, som er universelle, men

forskjell i sosial posisjon og oppgave. Habermas tar så langt jeg kan se ikke her noen eksplisitt stilling til hvorvidt en forsker kan eller ikke kan, eller bør eller ikke bør, være en aktiv deltaker i den sosiale prosessen det forskes på, for eksempel en utdanningsprosess. Sett fra det utgangspunktet som er skissert, vil en hovedsak være å fokusere på de felles gyldighetskravene for deltakere og observatører, og på flerdimensjonaliteten i disse kravene. Er det som blir gjort i samsvar med aktuelle normer, er normene sosialt gyldige, og er de rettfærdige? Er det som blir sagt og gjort oppriktig og sammenhengende? Slike krav om gyldighet vil være fundamentale i utdanningsforskning, sett fra et Habermas – orientert perspektiv. Det kan framheves at kravene er relatert til å observere og tolke kommunikative handlingsprosesser og sosial praksis som en prosess, for eksempel en utdanningsprosess.

Det er viktig å fokusere på at deltakere og observatører har ulike funksjoner, relatert til et mål om konsensus for deltakere i en kommunikativ handlingsprosess. En lærer som forsker i sin praksis, vil, sett fra et Habermas – perspektiv, være bundet av et behov for konsensus med kolleger, elever eller andre som deltar i et prosjekt. Definisjonen på det å være deltaker kan knyttes til en konsensus – orientert prosess. Dette vil legge vesentlige premisser for prosessen og ramme inn perspektivet for de gyldighetsvurderinger som gjøres. I en samarbeidende, konsensus – orientert prosess kan ikke læreren som forsker stille seg ”utenfor” prosessen, men må fortløpende gjøre alle gyldighetsvurderinger i et samarbeid med deltakerne og deres gyldighetsvurderinger. En forsker som fungerer som utenforstående observatør, kan i prinsippet gjøre gyldighetsvurderinger uten for sin del å ta hensyn til et behov for konsensus med de som deltar i utdanningsprosessen. Hun kan og vil dels ha andre referanser i forhold til å vurdere hensiktsmessighet, effektivitet, sosial gyldighet, rettfærdighet og oppriktighet enn de det utvikles konsensus om i prosessen. En ekstern forskers gyldighetsreferanser vil dels ha basis i hennes egen agenda og i de diskursene hun som forsker inngår i. Forskning som utføres av praktiserende selv og forskning som utføres av eksterne forskere vil derfor nødvendigvis bidra med ulike perspektiver. Dette kan være et argument for viktigheten av at praktiserende selv forsker i sin praksis, uten at det trenger å være noe argument mot eksterne forskere som forsker på for eksempel utdanningspraksis. Hovedpoenget er at ulikhet i posisjon vil innebære ulikhet i perspektiv og resultater.

Spørsmålet om å forske i en praktisk utdanningsprosess fra innsiden som lærer eller fra utsiden som observerende forsker har vært sentralt i pedagogisk aksjonsforskning, og er det også i vår strategi. Det er blitt argumentert sterkt med nødvendigheten av at lærere, fortrinnsvis med relevant forskningsutdanning, forsker fra innsiden av lærerpraksis for å oppnå et autentisk profesjonsperspektiv (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1991, 1998, Heron og Reason 2002, McKernan 1991, McNiff 2002, Stenhouse 1975). Et motargument har fra enkelte hold vært at læreren ikke kan oppnå tilstrekkelig objektivitet og distanse i forhold til praksisfeltet, på grunn av handlingstvang og krav om konsensus. En kombinasjon av rollen som lærer og forsker, og som leder av både gjennomføring og dokumentasjon av læreprosesser, kan dessuten medføre en for sterk maktkonsentrasjon og ensidighet i perspektiv. En ekstern, observerende forsker har i prinsippet ingen makt i konteksten, og skal bare tolke og beskrive utdanningsprosesser ut fra de grunnleggende gyldighetskravene, uten å ta del i det som skjer. Problemet er, sett ut fra profesjonsorientert lærerforskning, at perspektivet hos eksterne forskere har en tendens til å bli utvendig og dels irrelevant i forhold til lærerens arbeid, og at tolkningsmakten overlates for mye til forskeren. Dersom den eksterne forskeren arbeider sammen med læreren i konsensusorienterte lærings- og utviklingsprosesser, vil innvendinger som gjelder distanse og handlingstvang også gjelde forskeren. Forholdet mellom forsker og praktiserende lærer kan bli uklart, og forskeren kan komme til å få en funksjon som ”over – praktiker”.

Fra et lærerforskningsperspektiv blir det framholdt at læreren som leder av lærings- og utviklingsprosesser forsker på ledelse av slike prosesser, i tett samarbeid med kolleger, elever og andre involverte. Lærerne forsker på og lærer noe om sin profesjonelle praksis, som de har et samfunnsmessig ansvar for, sammen med de som deltar i denne praksisen, med henblikk på å oppnå bedre utdanning og læringsledelse sett fra alle deltakernes synsvinkel. Krav om konsensus gjelder dette, i forhold til utfordringer og visjoner deltakerne er enige om. Winter (1989) understreker imidlertid at krav om konsensus ikke må overdrives, fordi det kan bidra til å tilsløre vesentlige ulikheter i oppfatning, muligheter for individuelle tilpasninger og grunnlag for nye og kreative felles endringer. Han framhever at også ulikheter bør stimuleres både i selve læringsprosessen og i den forskningsmessige dokumentasjonen. De hermeneutiske prinsippene som er omtalt i del en og som har hatt vesentlig betydning i vår strategi, har delvis til hensikt å utvide perspektivet i forhold til en forutsetning om konsensus. Jeg skal komme tilbake til dette fra flere innfallsvinkler i den videre diskusjonen av sentrale begreper hos Habermas.

Habermas er opptatt av å synliggjøre universelle rasjonalitetsstrukturer, og anser dette for å være mulig gjennom å betrakte faktiske, konkrete kommunikative handlinger i lys av en utopi om demokratisk utvikling. Strukturene må være universelle i den forstand at de ikke er begrenset til en bestemt historisk eller kulturell kontekst. Kravene om hensiktsmessighet, effektivitet, sannhet, sosial gyldighet, rettferdighet og oppriktighet representerer ytterst generelle begreper. Det kan diskuteres om slike generelle begreper overhodet har noen mening løsrevet fra konkrete kontekster og eksempler, og om det har noen mening å betrakte dem som noe hevet over kultur og historie. Sett fra en annen synsvinkel vil hensiktsmessighet, sannhet, gyldighet, rettferdighet og oppriktighet være noe vi trenger å erfare, ta del i og utvikle gjennom et mangfold av situasjoner og eksempler, med ulike betydninger. I situasjoner som gjelder utdanning er dette et spesielt viktig anliggende, som må gjennomsyre hele utdanningsprosessen.

Frakobling av system og livsverden

Habermas kritiserer tradisjonell systemteori for å omfortolke livsverdens strukturelle komponenter (kultur, samfunn og personlighet) til handlingssystemer som danner omverdener for hverandre, og se dem som deler i et generelt handlingssystem (Habermas 1999 s. 72). Han relaterer kritikken til en metodologisk forskjell mellom betraktning innenfra og utenfra, mellom deltakerperspektiv og en type tilskuerperspektiv. Fra et systemteoretisk perspektiv vil livsverdenens strukturelle komponenter være å anse som subsystemer. Dette innebærer en form for objektivistisk utenfra – perspektiv. Habermas framhever på sin side at livsverden som begrep er relatert til en subjektivistisk innenfra – forståelse. Hans hovedkritikk av systemteorien er nettopp at den reduserer alt til systemer som kan betraktes ”objektivt” utenfra, den opererer slik sett kun med ett perspektiv.

Habermas ser likevel systembegrepet som fruktbart. Han beskriver forholdet mellom system og livsverden som en differensieringsprosess hvor det enes kompleksitet og det andres rasjonalitet vokser, ikke bare som system og som livsverden – begge differensieres samtidig fra hverandre, i en form for interaksjonsprosess. Habermas ser denne prosessen i et evolusjonsteoretisk lys, som en utvikling fra stammesamfunn til tradisjonelle statlig organiserte samfunn til moderne, pluralistiske samfunn. Trinnene kan karakteriseres ved systemiske mekanismer som stadig opptrer på nytt, og et økende kompleksitetsnivå. Frakoblingen av system og livsverden kan i en viss forstand tolkes som ”at livsverdenen, som til å begynne med er koekstensiv med et lite differensiert samfunnssystem, stadig reduseres til et subsystem ved siden av andre. Derved løses de systemiske mekanismene ytterligere fra de sosiale strukturene integreringen foregår i ” (Habermas 1999 s. 73). Moderne samfunn når ”et nivå av systemdifferensiering der organisasjoner som er blitt autonome står i forbindelse med hverandre via avverbaliserte kommunikasjonsmedier” (ibid s. 73). Systemiske

mekanismer styrer et sosialt samkvem som langt på vei har lagt normer og verdier bak seg. Systemdifferensieringen i stammesamfunn skjer ved at strukturene i slektskaspssystemet blir mer komplekse. På høyere integrasjonsnivå oppstår stater og mediestyrt subsystemer. Systemiske sammenhenger blir i moderne samfunn fortettet og konkretisert til normfrie strukturer. ”Samfunnet ”størkner” til annen natur” (ibid s.73).

Habermas presiserer imidlertid at det samtidig er livsverden som definerer samfunnssystemets kontinuitet. Systemiske mekanismer trenger en forankring i livsverden – systemene må institusjonaliseres gjennom kommunikative prosesser.

Habermas viser til en vanlig inndeling i tre nivåer av systemdifferensiering: For det første enkle interaksjoner mellom aktører, for det andre, organisasjoner som dannes ved disponible medlemskap, for det tredje selve samfunnet som omfatter alle oppnåelige interaksjoner i sosiale rom og historisk tid. Han ser det som problematisk kun å betrakte livsverden som en enhet i seg selv, som noe løsrevet fra eller noe ”bak” de mediestyrt subsystemene. For å kunne oppfatte frakoblingen mellom system og livsverden som et differensieringsløp av en **annen** orden, er det nødvendig å transformere de to perspektivene inn i hverandre, istedenfor å holde fast ved **enten** system- eller livsverden – perspektivet (Habermas 1999 s. 74). Rasjonalisering av livsverdenen kan da forstås som en suksessiv frigjøring av rasjonalitetspotensial som ligger i kommunikativ handling. Habermas påpeker i denne sammenhengen ironien ved den verdenshistoriske utviklingsprosess: Rasjonalisering av livsverdenen muliggjør en økning av systemkompleksitet som gjennomsyrer og overstiger livsverdenen i den grad ”at de frigjorte systemimperativer sprenger kapasiteten i den livsverden de instrumentaliserer” (ibid s. 75).

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

System- og livsverden – begrepene og relasjonen mellom dem framhever en flerdimensjonalitet i Habermas’ oppfatning av erkjennelse og rasjonalitet, og må ses i sammenheng med handlingstypene og verdensrelasjonene. Kjernen i Habermas’ kritikk av tradisjonell systemteori er at den bygger på et ensidig erkjennelsesbegrep, relatert til en teknologisk, instrumentalistisk orientert forståelse av handling og en objektiv relasjon mellom aktør og verden. For eksempel en utdanningskultur, et skolesamfunn eller elever, lærlinger og lærere kan i et tradisjonelt systemteoretisk perspektiv oppfattes som deler i eller egenskaper ved et system hvor den grunnleggende hensikten er å virke funksjonelt, og å tilpasse seg og overleve som system. Elevenes, lærlingenes og lærernes subjektive opplevelser og ønsker vil i en viss forstand være irrelevante, eller vil bli omfortolket til objektive egenskaper ved systemet.

For Habermas er det vesentlig å se forholdet mellom livsverden og system som en flerdimensjonal relasjon, eller en relasjon som innebærer flere verdensrelasjoner. På den ene siden er det slik at ulike oppgaver i livsverden blir utdifferensiert og effektivisert i ulike systemer. Opplæring endres for eksempel fra å være en oppgave hvor familien selv lærer opp nye generasjoner, til et formelt utdanningssystem med sine egne delvis automatiserte mål på effektivitet, for eksempel karakterer. Utdanningssystemet utvider og differensierer seg i stadig nye strukturer, for eksempel nye strukturer og mekanismer for yrkesutdanning, for førskole, for profesjonsutdanning, osv. Systemene framstår etter hvert med en form for objektiv selvfølgelighet, de er noe som ”finnes”. Dermed kan de også fungere som noe uunngåelig, noe det er lite aktuelt å stille spørsmål ved, og som har lite å gjøre med diskuterbare normer og subjektive opplevelser. Utdanningssystemene kan bli oppfattet i et slikt lys.

På den annen side har systemene, for eksempel utdanningssystemer, sitt utspring i livsverden, og er dermed relatert til krav både om hensiktsmessighet og om gyldighet i forhold til sosiale normer og verdier fra subjektive enkeltindivider og grupper. Utvikling av utdanningssystemer og –mekanismer må forankres i livsverden, noe som bare er mulig gjennom prosesser av kommunikativ handling og institusjonalisering av nye systemer. Dette er en viktig hensikt i pedagogisk aksjonsforskning og i vår strategi. For eksempel i prosjektet om utvikling av nettverk mellom skole og arbeidsliv som er omtalt i del en, ble det gjennom systematiske demokratiske samarbeidsprosesser utviklet og delvis institusjonalisert nye systemer for nettverksamarbeid mellom omsorgsinstitusjoner og omsorgsarbeiderutdanning, med forankring på fylkeskommunalt nivå. Hensikten var å utvikle en mer relevant utdanning sett fra alle deltakernes synspunkt - både elever, lærlinger, lærere og yrkesutøvere. Det ble lagt stor vekt på å legge til rette for at nettverket skulle opprettholdes med grunnlag i deltakernes aktuelle ønsker og behov, og at nye nettverk skulle utvikles og opprettholdes gjennom prinsipper for demokratisk samarbeid. Det var en uttalt hensikt å balansere mellom institusjonalisering av strukturer og forankring i nettverkdeltakernes livsverden (Børke 2001). Systemperspektivet, institusjonalisering av nye systemer som vokser fram innenfra og systemkritikk er svært vesentlig i profesjonsbasert lærerforskning. Dette perspektivet er viktig i lærerforskningsstrategien, med henblikk på å styrke læreres og elevers forståelse og kompetanse for sosial endring. En viktig side ved systemkompetansen er oversikt over ulike nivåer i utdanningssystemet og sammenhengen mellom dem, fra gruppe- og klassenivå til skolenivå og videre til lokalt og nasjonalt myndighetsnivå.

Sett fra Habermas' utgangspunkt er det viktig å se læring og utdanning både i et subjektivistisk livsverden – perspektiv og i et objektivistisk system – perspektiv, og å ”transformere” disse to perspektivene inn i hverandre. Det flerdimensjonale begrepet om kommunikativ handling innebærer en slik transformasjon, og gir grunnlag for en viss utviklingsoptimisme som gjelder individer og kollektivers subjektive muligheter for å endre for eksempel utdanningssystemer. Også her vil det likevel til dels være snakk om komplekse systemimperativer som sprenger kapasiteten i læreres og elevers livsverden.

Frakoblingen av system og livsverden innebærer det Habermas kaller kolonisering av livsverden. Et ensidig systemperspektiv innebærer i seg selv at individet forstås i systemtermer, dvs. som kunde, klient, mottaker, pasient, elev eller lærer, slik disse rollene eller begrepene er objektivt definert av systemet. Frakoblingen mellom system og livsverden har også en tendens til å medføre at individet forstår seg selv i systembegreper, for eksempel ut fra skolesystemets tradisjonelle definisjon av ”elev” og ”lærer”. Dette innebærer en redusert, objektivisert selvforståelse, hvor individer forstår seg selv og hverandre ut fra gitte objektive karakteristika. En elev kan for eksempel være en mottaker av lærerens formidling, som gjennom formidlingen skal oppnå gitte resultater, som igjen skal måles og verdsettes gjennom karakterer, som gir tilgang til videre utdanning og posisjon i samfunnet. En elev som oppnår gode resultater er en god elev, mens en som oppnår dårlige resultater er en dårlig elev. En elev som lager vanskeligheter for seg selv eller andre i formidlingsprosessen er en problematisk elev som bør diagnostiseres og behandles. Både eleven selv, medelever og lærere vil ha en tendens til å oppfatte den enkelte, individuelle elev som ”god” eller ”dårlig”, sett i forhold til en gitt standard for elevens effektivitet i systemet. Det vil være en tendens til at begrepenes opprinnelige referanse til systemet blir uklar, slik at for eksempel ”god” og ”dårlig” får en utvidet, personlig betydning. Systemets kolonisering av livsverden kan gjelde både personlighet, for eksempel elevens personlige oppfatning av seg selv, samfunnet, for eksempel skolesamfunnet, og kulturen, for eksempel utdanningskulturen. Det innebærer primært en ensidig instrumentalisert, objektivistisk forståelse, som i ganske stor grad preger utdanning. Bevisstgjøring i forhold til en slik kolonisering er svært vesentlig, sett fra et Habermas – orientert perspektiv, og kan skje gjennom kritiske refleksjonsprosesser, hvor for eksempel virkeligheten

som elev og lærer på bestemte områder ses i forhold til en mer ideell, ønsket virkelighet som man samarbeider om å realisere.

Oppgaver for og aspekter ved kritisk samfunnsteori

Med grunnlag i et utvidet rasjonalitetsbegrep og begrepene om livsverden og system går Habermas nærmere inn på utfordringer for kritisk samfunnsteori. Et hovedproblem som nå kan skisseres gjelder koloniseringen av livsverden i form av en økende tingliggjørende forståelse og vekst i monetære og byråkratiske systemer, basert på ensidig instrumentell rasjonalitet. Et vesentlig spørsmål er når veksten i slike systemer vil berøre handlingsområder som ikke **kan** omstilles uten patologiske bivirkninger for systemintegrerende mekanismer. Hva betyr det ”for den symbolske reproduksjonen av livsverden når kommunikativ handling blir avløst av mediestyrt interaksjoner, når språk erstattes i sin handlingskoordinerende funksjon av medier som penger og makt?” (Habermas 1999 s. 77). Habermas mener at omstilling til andre mekanismer for handlingskoordinering og samfunnsdannelse bare fører til deformering av kommunikative infrastrukturer når livsverdenen ikke **kan** trekke seg tilbake fra de funksjoner det angår, slik som den for eksempel kan i noen former for materiell reproduksjon. Han framhever samtidig viktigheten av at tingliggjøringsfenomener mister sin tvilsomme status av kjennsgjerninger. Et eksempel kan være at ”behov for å effektivisere utdanning” blir oppfattet som et gitt faktum. Habermas understreker at teori om kapitalistisk modernisering som utvikles ved hjelp av teori om kommunikativ handling, forholder seg kritisk **både** til samtidige samfunnsvitenskaper og til den samfunnsmessige realitet den skal behandle. Slik teori ”ikke bare ruller opp tradisjonelle livsformer, men angriper også den kommunikative infrastrukturen i langt på vei rasjonaliserte livsverdener. Denne teorien forholder seg dessuten kritisk til samfunnsvitenskapelige ansatser som ikke kan klarlegge paradoksene ved samfunnsmessig rasjonalisering, fordi de behandler komplekse samfunnssystemer under ett abstrakt aspekt av gangen” (ibid s. 77). Habermas framhever nødvendigheten av en **historisk** refleksiv forståelse av ulike temafelt, som innebærer kritikk av gitte forutsetninger og strukturer i lys av utopier om sosial endring. Kritisk samfunnsteori søker å belyse de eksisterende ansatsenes begrensninger og berettigelse – og endringsmuligheter.

Habermas har som et utgangspunkt at det på den organiserte kapitalismens utviklingsvei har oppstått en politisk orden av velferdsstatlige massedemokratier. En vidtgående rasjonalisert livsverden er en av utgangsbetingelsene for videre moderniseringsprosesser. Men penger og makt må som medier være forankret i livsverdenen, det vil si kunne bli institusjonalisert gjennom positiv, demokratisk rett. Habermas påpeker videre at ”en kapitalistisk vei for modernisering blir åpnet så snart det økonomiske systemet utvikler en egen vekstdynamikk og tar ledelsen med sine endogent skapte problemer, det vil si overtar det evolusjonære primat over hele samfunnet” (Habermas 1999 s. 79). Han understreker at det oppstår et utvekslingsforhold mellom på den ene siden de økonomiske og de administrative subsystemene, og på den andre siden de samfunnsmessige komponentene i den livsverden mediene er forankret i. Når livsverdenen er befrikket for materielle reproduksjonsoppgaver, kan den på den ene siden differensieres i sine symbolske strukturer og frigjøre iboende krefter i en moderne kultur. På den annen side oppstår det en avstand mellom privatsfæren og den offentlige sfæren også som systemomverdener.

Forstyrrelser i livsverdens materielle reproduksjon tar i moderne samfunn form av systemubalanser og utilsiktede systemvirkninger som kan framkalle kriser i livsverdenen. Styringskriser kan medføre anomi og legitimasjons- og motivasjonssvikt. Systemubalanser kan videre medføre meningstap, oppløsning av tradisjoner, utrygg kollektiv identitet, utdanningsproblemer og personlig fremmedgjøring. Livsverdens ressurser bidrar til kulturell reproduksjon, sosial integrering og sosialisering, de er nødvendige for å opprettholde samfunnet, og for økonomiens og statens eksistens. Subsystemene er dermed egentlig forankret i livsverden og dens institusjonelle

orden. Habermas mener at det i våre moderne kapitalistiske samfunn drives rovdrift på kultur og personlighet, til fordel for stabilisering av samfunnet som system. Fremmedgjøring og usikker kollektiv identitet har bakgrunn i en tingliggjøring av kommunikativ hverdagspraksis. Tingliggjøringen har sammenheng med monetarisering og byråkratisering av våre handlingsområder – som ansatte, forbrukere, statsborgere, byråkrater og klienter. Habermas hevder at diagnosen av frakobling mellom system og livsverden byr på ”et endret perspektiv i vurderingen av strukturforvaltningen av familie, oppdragelse og personlighetsutvikling” (Habermas 1999 s. 81). Det kan synliggjøre en polarisering mellom kommunikativt strukturerte og formal – organiserte handlingsområder, som stiller andre betingelser for sosialiseringssprosessene og utsetter dem for en annen form for farer. Rasjonalisering av livsverden medfører en tingliggjøring av interpersonelle forbindelser som ifølge Habermas medfører forvridd kommunikasjon, hvor individer dels forstår seg selv og hverandre i systemtermer, som jeg var inne på tidligere. Habermas mener at begrepene om kommunikativ handling, system og livsverden gir en ramme for å refortolke tradisjonelle teorier om for eksempel personlighetsutvikling og sosialisering, som psykoanalytisk teori, teori om forsvarsmekanismer, Piagets utviklingsteori osv. For Carr og Kemmis og andre har begrepene vært et utgangspunkt for å refortolke utdanningsforskning og didaktikk.

Habermas understreker at selv om tesen om kolonisering av livsverden er utviklet i tilknytning til Max Webers teori om samfunnsmessig rasjonalisering, så anses livsverden som en sfære der tingliggjøringsprosesser **ikke** opptrer som rene reflekser (Habermas 1999 s. 88). Han distanserer seg her fra en marxistisk oppfatning, og hevder at ”omstilling av kommunikativ handling til mediestyrt interaksjoner og deforming av en sårbar intersubjektivitetsstruktur er ikke på noen måte forutbestemte prosesser som lar seg redusere til noen få globale begreper” (ibid s. 89). Det oppstår stadig problemer knyttet til tingliggjøring av kommunikativt strukturerte handlingsområder, som ikke lar seg løse med penger og makt. Dette fører til protestpotensial og konflikter, som for eksempel kan være relatert til spørsmål om livskvalitet, likestilling, menneskeretter, medbestemmelse osv. Mange konflikter kan oppfattes som motstand mot kolonisering av livsverden. Et hovedpoeng vil være å demme opp for formalorganiserte handlingsmåter til fordel for kommunikativt strukturerte. Utvekslingen mellom den private og den offentlige sfære på den ene siden og det økonomiske og administrative systemet på den andre foregår via mediene penger og makt. Dette er institusjonalisert i rollene for eksempel for ansatte og forbrukere, klienter og statsborgere. Protesten gjelder nettopp disse rollene. Habermas hevder for eksempel at ”den alternative praksis retter seg mot den profittavhengige instrumentaliseringsprosessen av hvervetsarbeid, mot den markedsavhengige mobiliseringen av arbeidskraft, mot utvidelse av konkurranse – og prestasjonspress helt ned i grunnskolen” (Habermas 1999 s. 94).

Habermas sier at han med teorien om kommunikativ handling vil innføre en teori ”som oppklarer de normative grunnlag for en kritisk samfunnsteori” (ibid s. 95). En teori om rasjonalitet vil være en viktig **ramme** for samfunnsvitenskapelig virksomhet, og bidra til å øke forståelsen av kunnskapens karakter på ulike vitenskapsområder. To spørsmål peker seg ut som viktige å belyse: ”Om fornuften, som objektivt sett er falt fra hverandre i dens enkelte bestanddeler, fortsatt kan bevare en enhet, og hvordan ekspertkulturene kan formidles gjennom hverdagspraksis” (Habermas 1999 s. 96). Med grunnlag i begreper om kommunikativ handling blir det mulig å rekonstruere ”den interne historie for de moderne kunnskapskomplekser som er differensiert under bare ett gyldighetsaspekt, enten det nå er sannhet, normativ riktighet eller autentisitet” (ibid s. 96). Habermas framhever at det er viktig å følge veier der vitenskap, moral og kunst kommuniserer med hverandre, og hvor differensieringsprosesser ledsages av motbevegelser. Han sier at: ”Slik gjør de ikke – objektivistiske forskningsansattene innenfor humanvitenskapene også den moralske og den estetiske kritikks synspunkter gjeldende, uten å true sannhetsspørsmålenes primat. Bare slik

blir en kritisk samfunnsteori mulig” (Habermas 1999 s. 97). Å oppnå rasjonell helhet, basert på en helhet av gyldighetskrav, er mulig i en ikke tingliggjort hverdagspraksis.

Habermas reiser selv spørsmålet om ikke hans teori om rasjonalitet kan utsettes for de samme innvendingene som hermeneutikk og pragmatisme har reist mot fundamentalisme. Svaret er bl.a. at ”Teorien om kommunikativ handling tar jo sikte på det moment av ubetingethet som med de kritiserbare gyldighetskravene er bygget inn i konsensdannelsesprosessene – **som** krav transcenderer disse alle romlige, temporære, provinsielle begrensninger for den kontekst det gjelder” (Habermas 1999 s. 98). Habermas framsetter bl.a. følgende metodologiske argumenter som taler mot at teorien om kommunikativ handling gjør seg skyldig i fundamentalistiske krav: For det første at filosofien forandrer sin rolle når den går inn i et samarbeid med vitenskapene, og tilbringer en teori om rasjonalitet. Erfaringsvitenskapelige og filosofisk – begrepsanalytiske arbeidsprosesser griper inn i hverandre sett i lys av teorien om kommunikativ handling. Habermas nevner bl.a. Piaget, Kohlberg og Mead som heldige eksempler på det han kaller en empirisk rekonstruktivt anlagt teoritype, som indirekte også kan overprøve teorien om kommunikativ handling. Han ser et håp om ”heldig koherens mellom forskjellige teoretiske fragmenter”, og sier at: ”Koherens er det eneste kriteriet for en vurdering på det nivå der teorier står i et gjensidig utfyllende forutsetningsforhold til hverandre”...”For sanne eller usanne er bare de enkelte utsagn som lar seg utlede av teoriene” (Habermas 1999 s. 99). Når vi først har gitt avkall på fundamentalistiske krav, kan vi ikke lenger regne med et hierarki av vitenskaper – teoriene må **passe sammen** enten de er av samfunnsvitenskapelig eller filosofisk opprinnelse. Habermas uttrykker i denne forbindelse følgende: ”Selve testen for en teori om rasjonalitet som kan forsikre den moderne verdensforståelse om dens universalitet, får vi riktig nok først når den mytiske tenknings ugjennomsiktige former letter, når bisarre ytringer fra fremmede kulturer oppklares, og oppklares på en slik måte at vi ikke bare begriper de læringsprosessene som skiller ”oss” fra ”dem”, men også oppfatter det vi har **avlært** i løpet av vår læringsprosess” (ibid s. 99). En samfunnsteori som ikke utelukker muligheten for å avlære forforståelsen fra sine egne sosiale omgivelser må være åpen for selvkritikk.

Habermas understreker at vår forforståelse, eller vårt intuitive kjennskap til den verden vi lever sammen i, står i kontrast til den eksplisitte kunnskapen om noe. Livsverdenens horisontkunnskap er nærværende med en visshet. Men denne vissheten strekker ifølge Habermas ikke til som kriterium for **kunnskap** som har intern relasjon til gyldighetskrav og derfor kan kritiseres. Først under situasjonsbetinget press fra et problem, blir relevante deler av den bakgrunnskunnskapen vi er fortrolige med bragt til vår bevissthet som noe vi må undersøke. Og bare et lite utsnitt av bakgrunnskunnskapen blir usikkert løst ut fra komplekse tradisjoner og kompetanser. Bakgrunnskunnskapen omformes bare bit for bit til eksplisitt kunnskap, når det er objektiv grunn til å underrette oss om en situasjon som er blitt problematisk. Habermas framhever at: ”Dette får en viktig metodologisk konsekvens for vitenskaper som befatter seg med kulturell tradisjon, med sosial integrasjon og sosialisering av individer – en konsekvens som pragmatismen og den hermeneutiske filosofi ble klar over, hver på sin måte, da de tvilte på muligheten av Descartes metodiske tvil” (Habermas 1999 s. 100). Kjernen dreier seg om at det ikke avhenger av valget av en teoretisk holdning om en livsverden i sin ugjennomsiktige selvfølgelighet unndrar eller åpner seg for en for en fenomenologs forskende blick. Fenomenologen disponerer ikke over noen totalitet i den bakgrunnskunnskap som er bestemmende for livsverdenen. Da måtte man tenke seg at det inntraff en objektiv utfordring som gjorde livsverden i sin helhet problematisk. Derfor kan en teori som vil forvise seg om allmenne strukturer i livsverdenen ikke gå transcendentalt til verks, men kan bare håpe å mestre det vesentlige i sine temaer når det er grunn til å tro at den objektive livssammenhengen der han selv befinner seg, vil åpne seg for ham (Habermas 1999 s. 101).

Habermas viser i denne sammenhengen til Horkheimer: ”Den tradisjonelle teoriforestilling er abstrahert fra den vitenskapelige virksomhet, slik den praktiseres innenfor arbeidsdelingen på et gitt trinn. Den tilsvarer en forskers praksis, slik den utføres ved siden av alle andre former for praksis i samfunnet, uten at sammenhengen mellom de ulike former blir umiddelbart synlig. I denne forestillingen framkommer derfor ikke vitenskapens reelle samfunnsmessige funksjon, ikke hva teori betyr i den menneskelige eksistens, men bare i den løsnede sfære der den frambringes under historiske betingelser” (I Habermas 1999 s. 101). Kritisk samfunnsteori vil på sin side bli klar over hvor selvcentrert den opererer. Den vet at den ved erkjenneshandlingen også tilhører den objektive livssammenheng den søker å gripe tak i. For kritisk teori forblir opplevelseskonteksten ikke noe utvendig, den tar den refleksivt opp i seg.

Habermas framhever at anvendelsen av teorien på materialet ikke bare er en vitenskapelig, men også en samfunnsmessig prosess. Han viser til Marx’ diskusjon om Adam Smith’s abstrahering \ generalisering av begrepet ”arbeid” og dermed også ”produkt \ verdi”, noe som var utgangspunktet for moderne økonomi. Men – ”likegyldigheten overfor et bestemt arbeid svarer til en samfunnsform der individene med letthet går over fra ett arbeid til et annet... Arbeidet er her ikke bare i kategorien, men også i virkeligheten, blitt et middel til å skape verdier overhodet. Det har opphørt å være vokst sammen med individene i en særegenhet som bestemmelse” (I Habermas 1999 s. 102). ”En samfunnsteori som gjør krav på universalitet for sine grunnbegreper, uten ganske enkelt å kunne bære dem fram for deres gjenstand, blir en fange av selvreferanseproblemet”, påpeker Habermas (1999 s. 103).

Habermas tolker Adam Smith’s abstraherte begreper om ”arbeid” og ”produkt \ verdi” som et spesielt tilfelle av omstillingen av kommunikativt styrte handlingsområder til mediestyrt interaksjoner. Denne tolkningen avdekker deformasjonen av livsverdenen ved hjelp av en **annen** kategori, nemlig kategorien den kommunikasjonsrettede handling. Også for denne kategorien gjelder ifølge Habermas det som Marx viste for kategorien arbeid – ”hvordan selv de mest abstrakte kategorier, trass i deres gyldighet, nettopp på grunn av deres abstraksjon – i alle epoker, likevel i denne abstraksjons bestemthet selv i like høy grad er produktet av historiske forhold og bare besitter sin fulle gyldighet for og innenfor disse forhold” (I Habermas 1999 s 103). Teorien om kommunikativ handling kan forklare hvorfor det er slik: Den samfunnsmessige utvikling i seg selv må la det oppstå problemforhold som objektivt gir menneskene en privilegert tilgang til allmenne strukturer i deres livsverden (Habermas 1999 s. 103). Dette kan tolkes som at teorien om kommunikativ handling er vokst fram fra problemforhold som selv peker mot teorien. Problemforholdene gjelder overdominans av instrumentell rasjonalitet, og kolonisering av livsverden. Denne trusselen mot vår livsverden som helhet synliggjør strukturer som gjelder livsverden for oss.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Begrepet om kolonisering av livsverden, relatert til tingliggjørende forståelse, byråkratisering og ensidig instrumentell rasjonalitet, gir viktige perspektiver i forhold til læreres profesjonsutøvelse og forskning i læreryrket. Det utgjør som vi har sett et vesentlig grunnlag i Carr og Kemmis’ teori om lærerprofesjonalitet og utdanningsforskning. Utdanning er som system preget av mediestyrt interaksjoner, hvor språkets handlingskoordinerende funksjoner dels blir erstattet av formelle retningslinjer, som bl.a. nasjonale planer for den enkelte utdanning med ambisjoner om kontrollerbare, hierarkiske, målbare mål, vurdering av måloppnåelse gjennom tallkarakterer, stansardiserte prøver, krav om gjennomstrømming av elever og studenter, osv. Dette har som jeg var inne på en tendens til å medføre at deltakerne i utdanning – både elever og lærere – oppfatter seg selv og sin virksomhet i systemtermer, noe som igjen vil innebære en deformering av

kommunikative infrastrukturer og prosesser. Utdanning, læring og oppdragelse er funksjoner hvor livsverden ikke **kan** trekke seg tilbake. Men de kommunikative prosessene blir dels deformert av maktbruk relatert til bl.a. målstyring, karaktersetning og ressurstildeling. Deformeringen og makten omfatter også språket og deltakernes oppfatning av seg selv og sin virksomhet, for eksempel hva det vil si å være elev og lærer, og hva det vil si å lære og å undervise. Den omfatter dessuten selve samarbeidsstrukturene – det kan for eksempel ofte være en tendens til at elevmedvirkning særlig blir konsentrert om forhold som **ikke** er berørt av formelle læreplaner, mål og karakterer, som skolens tilbud utenom selve undervisningen. Fra Habermas' innfallsvinkel tydeliggjøres en tendens til at selve lærings- og dannelsesprosessene blir deformert til instrumentelle prosesser, hvor elever blir redusert til passive mottakere. Også vitenskap og forskning som gjelder læring og undervisning kan framtre som preget av et ensidig instrumentelt perspektiv.

Sett ut fra Habermas blir det nødvendig å forholde seg kritisk til utdanningsvitenskap og –forskning som bare forholder seg til ett rasjonalitetsaspekt, enten det nå er relatert til et instrumentelt eller et forståelsesorientert perspektiv. Videre er det nødvendig å forholde seg kritisk til utdanningens og lærervirksomhetens samfunnsmessige realiteter og tendensene til deformering og makt. Kritisk utdanningsteori skal ikke bare rulle opp tradisjonelle livsformer i elever og læreres verden, men angripe den kommunikative infrastrukturen i deres rasjonaliserte livsverdener. Teorien skal dessuten forholde seg kritisk til forskningsansatser som ikke kan klarlegge paradoksene ved rasjonalisering, og bidra med en flersidighet av aspekter. Med grunnlag i Habermas kan man framheve nødvendigheten av en historisk refleksiv forståelse av lærerens utdanningsoppgaver, som innebærer en kritikk av gitte forutsetninger og strukturer i utdanningsarbeidet, i lys av utopier om sosial endring.

Strategien for å forske i læreryrket er forenlig med og har i noen grad grunnlag i slike perspektiver, som imidlertid kan klargjøres og videreutvikles. En kjerne i denne formen for lærerforskning er at læreres utdanningsarbeid ikke kan utføres som iverksettelse av instrumentelle teorier om utdanning, eller av gitte, instrumentelle planer. Dette ville som jeg tidligere har vært inne på i så fall også bety instrumentell styring av elevenes læring. Strategien innebærer kritikk av en slik tilnærming, som kan anses for å misforstå hva utdanning og læring dreier seg om. Habermas' begreper om deformering av kommunikasjon, systemisk makt og fremmedgjøring bidrar sammen med begrepene om ulike rasjonalitetsformer til å belyse en slik misforståelse, og kan gi vesentlige bidrag for å forstå utøvelsen av læreryrket. Et vesentlig aspekt ved strategien handler om kritikk av ensidig instrumentell rasjonalitet, og framhever nødvendigheten av kritikk og utført endring av utdanningsprosesser, - strukturer og -systemer, med grunnlag i felles forståelse og visjoner. Problemstillingene handler om hvordan sentrale, opplevde utfordringer og visjoner i utdanning kan møtes – for eksempel utfordringer som handler om å utvikle en yrkesrelevant og meningsfylt yrkesutdanning, om likestilling som gjør det lettere for jenter å fullføre utdanning i guttedominerte yrker, om relevant, meningsfylt og opplevelsbasert utdanning i samfunnsfag, osv. Utgangspunktet i de ulike prosjektene er kritikk av grunnleggende forutsetninger i utdanningen, knyttet til kunnskapssyn, strukturelle betingelser, læreplaner, faglig innhold og vanlig, etablert utdanningspraksis. Det er ofte lærere som ut fra sin erfaring fra arbeid med elevene tar initiativet til kritikk, men kritikken utvikles gjennom felles diskusjoner med kolleger og elever. Strategien innebærer i seg selv kritikk og endring av kommunikasjonsstrukturene i utdanning, idet det blir lagt vekt på at elevene deltar aktivt i å utforme innhold og arbeidsformer i utdanningen og i å påvirke rammebetingelser, gjennom medvirkning i utviklingsprosesser. I del fire vil jeg utdype konkrete eksempler fra prosjekter utført med grunnlag i strategien som viser hvordan sentrale utfordringer om for eksempel relevant utdanning blir definert, hva kritikk av grunnleggende forutsetninger mer konkret kan innebære, hvordan elevdeltakelse blir gjennomført, osv.

En vidtgående rasjonalisert livsverden er imidlertid en av utgangsbetingelsene for videre utvikling også i utdanningssammenheng. Sett fra Habermas' utgangspunkt er det viktig at bruk av medier som er knyttet til makt, for eksempel læreplanmål, karakterer eller ulike organisasjonsstrukturer, blir forankret i elevers, læreres og andre utdanningsdeltakeres livsverden, bruken må kunne bli institusjonalisert og kritisert gjennom positiv, demokratisk rett, sett fra Habermas' synspunkt. Bruken av medier som først er blitt institusjonalisert på et generelt samfunnsnivå må konkretiseres, kritiseres og institusjonaliseres på organisasjonsnivå, gjennom kommunikative prosesser som omfatter dem det gjelder. Elever og lærere må for eksempel sammen tolke, kritisere og vurdere grunnleggende prinsipper og mål i læreplanene. De må sammen bli enige om hvordan planene skal tolkes og brukes, og hvordan bruken skal vurderes. Det er viktig at nettopp bruken av maktmedier blir gjort til gjenstand for diskurs og endring, innenfor hva som er mulig å oppnå, i forhold til elevenes ønsker og visjoner for sin utdanning. Dette kan virke bevisstgjørende på elevene i forhold til samfunnet som system, og bidra til at de kvalifiserer seg for å gjennomføre realistiske endringsprosesser. Istedenfor at lærere alene forvalter maktmediene, kan forvaltningen deles med elever og andre deltakere. Alternativet er at læreplanmål, karakterer og prøver tar ledelsen og dominerer utdanningssystemet. Felles demokratisk forvaltning av maktmedier som mål, karakterer osv. vil kunne bidra til en konstruktiv utveksling mellom elevenes og lærernes livsverden og administrative subsystemer. I strategien for å forske i læreryrket er felles diskusjon og implementering av læreplaner, relatert til felles og individuelle ønsker og visjoner, et viktig aspekt, med henblikk på å dele innflytelse og makt. Like viktig er en felles konkretisering av kriterier for vurdering og karakterbruk, noe som er sentralt for eksempel i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering (Gran 2003). Dette er imidlertid langt fra uproblematisk. I alle utviklingsprosjekter vil det være en fare for at lærerens \ lederens kontroll over maktmidlene, som er uløselig knyttet til hennes mandat, medfører større eller mindre grad av deformering av kommunikasjonen, og fremmedgjøring i forhold til den enkelte deltakers ønsker og visjoner. Deling av makt kan likevel bidra til å dempe en slik tendens. Jeg vil i del fire utdype konkrete eksempler på lærerforskningsprosjekter som viser felles diskusjon av planer og vurderingskriterier.

Også i utdanningssystemet kan selvsagt systemubalanser og styringskriser, relatert til utilsiktede bivirkninger av systemer på ulike nivå, framkalle kriser i deltakernes livsverden. Det store frafallet av elever på videregående nivå i grunnutdanningen, spesielt i yrkesfag, kan for eksempel tolkes som et tegn på systemubalanse og styringskrise på et generelt samfunnsnivå. Elever og lærere som ikke finner seg til rette og gir uttrykk for mistriivsel er også et krisetegn. Også på organisasjonsnivået kan det oppstå systemkriser med større eller mindre grad av sammenheng med samfunnsnivået. Sett fra Habermas' utgangspunkt blir det viktig å identifisere hva utilsiktede bivirkninger i for eksempel formelle skolereformer eller organisasjonsendringer består i, sett ut fra deltakernes livsverden, og forsøke å legge til rette for endringer. Også i utdanningssystemet kan det sies å være et problem at det drives rovdrift på kultur og personlighet, til fordel for stabilisering av systemet. Elever som får dårlige karakterer og slutter eller mistrives blir dels betraktet som en "kostnad" for å bevare standardiserte systemer. Mange av prosjektene som er omtalt i del en har til dels bakgrunn i systemubalanser som lærere, elever og andre deltakere forsøker å dempe og bidra til å justere. En viktig fellesnevner for disse ubalansene er bl.a. mangel på relevans i yrkesutdanning, relatert til en standardisert struktur med først to år i skole, så to år i bedrift. Flere av prosjektene omhandler kritikk av denne strukturen, og forsøk på å myke den opp gjennom ulike former for økt fleksibilitet mellom skole og arbeidsliv, og økt individualisering og differensiering. Som helhet peker de mot nødvendigheten av en strukturendring, som innebærer større fleksibilitet og større grad av elevmedvirkning. Habermas' begreper om kommunikativ handling, system og livsverden kan gi en ramme for å refortolke og videreutvikle aspekter ved strategi for å forske i læreryrket.

Habermas understreker at problemer som gjelder kolonisering av livsverden og tingliggjøringsprosesser må forstås og møtes i forhold til ulike, konkrete kommunikativt strukturerte handlingsområder og kontekster. Det finnes ingen universell måte å møte slike problemer på, heller ikke i utdanningssammenheng. I utdanning er det imidlertid spesielt vesentlig å stimulere og legge til rette for kommunikativt strukturerte måter å handle på, siden ensidig formalorganiserte handlingsmåter står i motsetning til utdanning som begrep. Sentrale utdanningsproblemer kan forstås som tendenser til kolonisering av livsverden, i form av standardiserte strukturer, målstyring, kontroll, konkurranse, prestasjonspress, karakterjag, lønnsomhetspress og effektivisering. Å lære å handle kommunikativt i et demokratisk fellesskap mellom selvstendige individer kan i seg selv oppfattes som en dannelsesprosess.

Et hovedanliggende for Habermas er å klargjøre det normative grunnlaget for kritisk samfunnsteori, for eksempel kritisk utdanningsteori, gjennom teori om rasjonalitet og kommunikativ handling. Kritisk teori i forhold til utdanningsvirksomhet må, sett fra Habermas' utgangspunkt, tilfredsstillende gyldighetskrav om både sannhet, forståelighet, normativ riktighet og autentisitet, i en helhet. Dette legger noen viktige metodologiske premisser, som Carr og Kemmis søker å ivareta i sin teori om aksjonsforskning i utdanning. Det kan imidlertid være grunnlag for ulike tolkninger av Habermas på dette feltet. Et hovedpoeng er likevel å ivareta en rasjonell helhet, hvor forskning på utdannings- og læringsprosesser ikke blir redusert til ett gyldighetsaspekt. Samarbeidende, handlingsorienterte, demokratiske undersøkelses- lærings- og forskningsprosesser framtrer som svært nærliggende.

Teorien om kommunikativ rasjonalitet og handling er ifølge Habermas ikke overordnet andre teorier, men må snarere ses i sammenheng med andre teorier, for eksempel utdanningsteori og teori om utdanningsforskning. Gyldighetskravene gjelder både i forhold til teorien om kommunikativ handling i seg selv og i forhold til for eksempel utdanningsteori. Forholdet mellom teorien om kommunikativ handling og utdanningsteori og -forskning framstår dermed snarere som komplementært enn hierarkisk. Habermas' anliggende er ikke å legge overordnede premisser for hvordan forskning, for eksempel utdanningsforskning, kan gjennomføres, men å vise hva slags gyldighetskrav som må tilfredsstilles. Sammenheng mellom teorien om kommunikativ handling og samfunnsvitenskapelig forskning og teoriutvikling er det vesentlige. Dette peker mot en ikke – dogmatisk form for teori som stadig videreutvikles gjennom kommunikativ handlingskoordinering og felles forståelse, med grunnlag i de ulike gyldighetskravene. Det vil innebære et paradoks dersom teorien om kommunikativ handling brukes som grunnlag for en slags prosedyre for samfunnsforskning. Carr og Kemmis' Habermasbaserte teori om aksjonsforskning nærmer seg muligens dette paradokset, som for øvrig vil representere et problem for enhver strategi, også vår. Det er viktig å presisere at strategien bare er å oppfatte som en mulig tilnærming til profesjonsbasert forskning i læreryrket blant flere.

Spørsmål om teoretisk fundamentalisme er imidlertid vanskelige, også sett i forhold til prinsipper om konsens og om koherens mellom teorier. Disse kan som prinsipper innebære en form for ensretting. Perspektiver som ikke inngår i konsensus og som ikke henger sammen med helheten, blir utydelige. Selv om Habermas' krav om konsensus også kan innebære enighet om å være uenig, så innebærer det en stor tro på muligheten for en felles fornuftig forståelse, basert på gyldighetskrav alle kan oppfatte og slutte seg til. Det er interessant at han stadig kommer tilbake til Piagets og Kohlbergs utviklingsteorier, som kan sies å være relativt ensidig kognitivistiske. Typisk nok anser Habermas mytisk tenkning for å være irrasjonell, noe vi kan avlære gjennom selvkritikk. Universelle gyldighetskrav peker i en viss forstand mot **en** felles virkelighet som det er mulig å enes om gjennom handlingskoordinering og konsens. Sett fra et Wittgenstein- eller Heideggerorientert utgangspunkt vil det snarere være snakk om ulike virkeligheter, om ulike erfaringer og

tolkninger som kan belyse helt ulike aspekter. I tilretteleggingen av læreprosesser kan respekt for dype ulikheter i erfaring og ulike sannheter være svært vesentlig. Krav om sammenheng vil fra dette utgangspunktet særlig dreie seg om et indre perspektiv, og indre motsetninger kan dessuten ses som et grunnlag for utvikling, ikke bare som mangel på gyldighet.

Habermas framhever at egentlig kunnskap er eksplisitt og kritiserbar. Fortrolig livsverdenkunnskap blir som bakgrunnskunnskap først bevisst og eksplisitt under press fra et praktisk problem. En teoretisk innfallsvinkel åpner ikke livsverdenens bakgrunnskunnskap, for eksempel læreres og elevers bakgrunnskunnskap i forhold til utdanning og læring. Strukturer og vesentlige temaer i praktisk lærerkunnskap kan, sett fra Habermas' innfallsvinkel, primært synliggjøres under press fra problemer i objektive livssammenhenger, hvor lærere og elever selv befinner seg. Habermas viser til Horkheimers kritikk av den tradisjonelle teoriens utvendighet i forhold til praktisk menneskelig eksistens. For kritisk teori, for eksempel kritisk didaktisk teori, forblir ikke opplevelseskonteksten noe utvendig, den tar den refleksivt opp i seg. Grunnlaget for utvikling av begreper \ teorier som gjelder for eksempel praktisk lærerarbeid blir sett fra dette utgangspunktet praktiske problemer i læreres og elevers livsverden, som man gjør eksplisitt, reflekterer over og generaliserer ut fra. Eksempelet om hvordan Adam Smiths abstraherte begreper om "arbeid" og "produkt \ verdi" svarer til og kan bidra til å utvikle en bestemt samfunnsform, viser dessuten hvor nødvendig det er med dialog mellom det generelle og det konkrete, eller det Habermas kaller begreper og deres gjenstand, for å unngå at generelle begreper blir "selvoppyllende". Også her er vi imidlertid etter min oppfatning inne på et vanskelig felt hos Habermas. Han er svært opptatt av de abstrakte, generelle begrepenes verdi som universell kunnskap, selv om han hevder at begrepene må bringes framfor sin gjenstand. Svært generelle, kontekstuavhengige begreper, eller begreper som kan være gyldige i enhver kontekst, er sett fra Habermas' utgangspunkt viktig med henblikk på muligheter for å kunne oppnå konsensus og unngå dogmatisme. Gyldighetsbegrepene er i seg selv ytterst generelle begreper. Men dette tyder på en oppfatning av at de generelle begrepene har en form for selvstendig eksistens, uavhengig av den konkrete konteksten, at det fins en form for gitte begrepsstrukturer. Sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt kan begrepene snarere oppfattes som flytende, levende strukturer som uttrykkes i ulike sammenhenger, og som ikke har noen uavhengige grenser løsrevet fra konteksten. Begrepene, for eksempel begreper i læreres yrkeskunnskap, kan gjøres eksplisitte i forhold til bestemte utfordringer, men det som gjøres eksplisitt vil bare være en tolkning av begrepet, for eksempel begrepet "elevmedvirkning". Denne ulikheten i forståelsen av begreper er svært vesentlig i forhold til læreres yrkeskunnskap, fordi den får konsekvenser som gjelder tilrettelegging av læreprosesser og hvordan man ser på betydningen av konkrete erfaringer.

Diskursetikk

Teorien om kommunikativ handling er uløselig knyttet til Habermas' teori om diskursetikk, som er viktig i forhold til å tilrettelegge læring som en demokratisk prosess. Som et utgangspunkt for diskursetikken minner Habermas om følgende: "Kommunikative kaller jeg de interaksjonene der deltakerne samordner sine handlingsplaner etter felles overenskomst. Her evalueres den enigheten som er oppstått til enhver tid, med den intersubjektive anerkjennelsen av gyldighetskrav" (Habermas 1999 s. 105). I strategisk handling innvirker den ene personen på den andre, ut fra sanksjoner og belønning. I kommunikativ handling blir den ene rasjonelt motivert til oppfølgende handling av den andre, gjennom regulative talehandlinger. Habermas påpeker at konstative talehandlinger bare skaper forpliktelser hvis den talende og tilhøreren blir enige om å basere sine handlinger på situasjonstolkninger som ikke strider mot utsagn som er godtatt som sanne. Proposisjonal sannhet og normativ riktighet bidrar til å samordne handlinger på forskjellig måte. Det kan kanskje se ut som at riktigheten av handlinger innebærer oppfyllelsen av normer på tilsvarende måte som sannheten i utsagn innebærer eksistensen av kjennsgjerninger. Men det er

ifølge Habermas interessante ulikheter. Talehandlinger forholder seg annerledes til normer enn til kjennsgjæringer. Sannhetskrav har bare tilhold i talehandlinger, mens normative gyldighetskrav **først** har tilhold i normer, og bare senere og i avledet form i talehandlinger. Samfunnsordener, som vi opptrer konformt eller likegyldig overfor, er ikke opprettet uten gyldighetskrav, i motsetning til naturens ordener, som vi bare inntar en objektiverende holdning til. Det betyr at den samfunnsmessige virkeligheten, som vi forholder oss til med regulative talehandlinger, allerede i utgangspunktet har en indre forbindelse til normative gyldighetskrav. Sannhetskravene er på sin side ikke innebygget i selve entitetene, men bare i de konstative talehandlingene som vi forholder oss til entitetene med, ved å fastslå kjennsgjæringer i ord for å gjengi saksforhold. Normative gyldighetskrav formidler en gjensidig avhengighet mellom språket og den sosiale verden som ikke finnes mellom språket og den objektive verden.

Den tvetydige karakteren av bør – gyldighet har sammenheng med dette. Vi må skjelne mellom den kjennsgjærning at en norm er intersubjektivt anerkjent, og om det er **verd** å anerkjenne den. Som regel vil et rasjonelt motivert samtykke i normen være knyttet sammen med det Habermas kaller ”en empirisk resignert godkjenning”, basert på erkjennelsen av faktiske maktforhold, goder osv. (1999 s. 108). Habermas framhever at en positivistisk **iverksettelse** av normer ikke er nok til å sikre deres sosiale gyldighet på lengre sikt. Det vil ikke i lenden være noen masselojalitet uten legitimitet. Videre kan det understrekes at det ikke lar seg **framtvinge** enighet om moralsk – praktiske spørsmål, verken deduktivt eller ved empiriske bevis. Habermas argumenterer i denne forbindelse med ”nødvendigheten av å innføre et moralprinsipp som i egenskap av argumentasjonsregel spiller en tilsvarende rolle som induksjonsprinsippet i den erfaringsvitenskapelige diskurs” (1999 s. 110). Han mener at Kants kategoriske imperativ kan ligge til grunn for et slikt prinsipp: Handlinger og maksimer, eller de interesser de tilgodeser, skal kunne generaliseres (Universaliseringsprinsippet). Enhver bør, før han legger en bestemt norm på sin vurdering, prøve om han vil at også enhver annen som befinner seg i en liknende situasjon, skal gjøre bruk av samme norm for **sin** vurdering. Alle skal altså innta alle de andres perspektiv under avveining av interesser. Konsekvensene av at alle følger normen skal være akseptable for alle. Det diskursetiske prinsippet blir dermed følgende: En norm kan bare gjøre krav på gyldighet når alle den kan tenkes å angå, kommer til enighet som deltakere i en praktisk diskurs om at denne normen gjelder. Denne diskursetiske grunnregelen forutsetter at normer kan begrunnes.

Universaliseringsprinsippet regulerer bare argumentasjoner mellom forskjellige deltakere, og inneholder perspektiver for reelt gjennomførte argumentasjoner der alle kan delta. Habermas hevder at ”Når man har de normative gyldighetskravenes handlingskoordinerende rolle klart for seg, ser man hvorfor de oppgavene som skal løses i moralsk argumentasjon ikke kan maktes monologisk, men krever en felles anstrengelse” (1999 s. 113). Moralsk argumentasjon bidrar til konsensuell bileggelse av handlingskonflikter. Argumentasjonen må sikre intersubjektiv anerkjennelse av gyldighetskrav. Habermas understreker at det trengs en reell argumentasjon der de involverte deltar i fellesskap. Tyngdepunktet i en slik argumentasjon forskyves fra hva hver enkelt kan ville som en universell norm til hva alle kan ville som en universell norm. Deltakelse fra den enkelte er nødvendig for å hindre perspektivistisk forvrengte fortolkninger på vegne av andre.

Habermas går nærmere inn på et spørsmål om hvorfor reelle diskurser er nødvendige for å forsvare normer. Han framhever at bør – gyldigheten grunnleggende sett har en viljemessig, ikke en kognitiv, betydning. Normer kan derfor ikke forsvares gjennom monologisk framsatte moralteoretiske prinsipper. Begrunnelser av kollektive handlemåter krever felles beslutninger, hvor man overbeviser hverandre om at beslutningen er like god for alle deltakerne. Argumentasjonen er

nødvendig for å samordne individuelle hensikter. Det må dessute være sikkerhet for at enhver det angår har kunnet samtykke av fri vilje.

Formen for argumentasjon skal ifølge Habermas "sikre autonomi ved viljesdannelse" (1999 s. 118). Diskursregler som selv har et normativt innhold, sørger for at alle har sjanser for å få gjennomslag for sine interesser, og nøytraliserer manglende maktbalanse. Hovedpoenget er likevel ikke om sjansene for å få gjennomslag er jevnstore. Det er snarere at ved forhandlinger om kompromiss avveies motstridende enkeltinteresser. Hovedpoenget er heller ikke at det diskursdeltakere til slutt velger må aksepteres. Alle praktiske moralske valg må for Habermas ses i sammenheng med universaliseringsprinsippet og det kategoriske imperativ for å være rasjonelle. Habermas påpeker også en uheldig tendens til å blande normativ validitet sammen med imperativ makt – med hvilke normer som faktisk gjelder. I virkeligheten er det en allmenn viljes autoritet, delt av alle berørte, som kommer til uttrykk i bør – gyldigheten. Denne interessen kan konstateres diskursivt og er altså kognitivt håndgripelig.

Spørsmålet er hvorfor universaliseringsprinsippet bør aksepteres som argumentasjonsregel. Det trengs argumenter som kan forklare hvorfor moralske normer ene og alene skal forsvares med henvisning til allmenne prinsipper og prosedyrer, og ikke til dogmatisk stadfestede utsagn. For å forklare hva "normen er god" betyr, kan man ikke gå semantisk fram, hevder Habermas. Det er derimot nødvendig å uttrykke meningen med "like god for alle" ved hjelp av en argumentasjonsregel for praktiske diskurser. Så kan man begrunne argumentasjonsregelen ved å undersøke de pragmatiske forutsetningene for argumentasjon overhodet. Det vil da vise seg at forestillingene om upartiskhet er rotfestet i argumentasjonens strukturer (Habermas 1999 s. 122). Et hovedproblem er ifølge Habermas dypt inngrodde empiriske reduksjoner av rasjonalitetsbegrepet, og tilsvarende omfortolkninger av moralske erfaringer. Proposisjonal sannhet og normativ riktighet har imidlertid ulike roller i hverdagskommunikasjon. Universaliseringsprinsippet er for Habermas en **argumentasjonsregel** – det er ikke noe "delaktighetsprinsipp". Noen sentrale argumenter i hans underbygging av dette er følgende. En oppfatning av at handlingsnormer i enhver forbindelse må representere interesser som kan generaliseres, kunne tenkes å gi uttrykk for spesielle forestillinger om rettferdighet og moral i vår vestlige kultur (Habermas 1999 s. 124). Sett fra et kognitivistisk, semantisk perspektiv på krav om begrunnelse, kan dessuten universaliseringsprinsippet føre inn i en uendelig regress. Men ifølge Habermas handler det ikke om deduksjon i forhold til universaliseringsprinsippet. Ethiske normer har en vesentlig dimensjon av ikke – deduktive begrunnelser. Et annet poeng er dessuten at når man deltar i en argumentasjon og gjendriver argumenter, forutsetter man samtidig en del av de logiske premissene i argumentene. Man kommer ikke "bakenfor" argumentasjonen. Dette kan føre til en oppgivelse av å begrunne de "endelige" prinsippene deduktivt. Habermas viser i denne sammenhengen til et sitat av Apel om transcendentpragmatiske forutsetninger for argumentasjon: "Noe jeg ikke kan benekte uten å foreta en aktuell selvmotsigelse, og samtidig ikke kan begrunne deduktivt uten en formallogisk *petitio principii*, er blant de transcendentpragmatiske forutsetninger for argumentasjon som man alltid selv må ha anerkjent for at argumentasjonens språkspill skal beholde sin mening" (I Habermas 1999, s. 128

Sett fra Habermas' utgangspunkt er det viktig å klargjøre prinsipper som er forutsetninger for resonnement, snarere enn konklusjoner fra resonnement. Hovedpoenget er ikke at prinsippene er "sanne". Man viser snarere at man "hengir" seg til visse prinsipper for rasjonelt resonnement gjennom å reise, betrakte og vurdere en viss type spørsmål. For Habermas er det om å gjøre å påvise at visse forutsetninger ikke er til å unngå for bestemte diskurser, og at moralske grunnregler må utvinnes fra innholdet i slike forutsetninger. Jo mer allmenn diskursen er som disse forutsetningene kan påvises for, desto tyngre blir argumentene for dem (Habermas 1999 s. 129).

Det sentrale spørsmålet er: Hva må et individ forutsette, for så vidt som han bruker en ”offentlig” form for diskurs når han diskuterer seriøst med seg selv eller andre hva han bør gjøre? Habermas søker å påvise forutsetninger som kan sammenliknes med Kants transcendentale betingelser (ibid s. 130). Et hovedpoeng er at grunnleggende normer for rett og moral må betraktes som innhold som må bergrunnes i praktiske diskurser. De kan ikke betraktes som gitt på forhånd, dette ville i så fall undergrave selve diskursen. Det er dermed bare argumentasjonsreglene som kan utledes transcendentpragmatisk, ikke innholdet i en gitt moralteori. Universaliseringsprinsippet er bare å forstå som en argumentasjonsregel, ikke som et gitt innhold.

Habermas ser det som en utfordring å få fram at enhver som innlater seg på de allmenne og nødvendige kommunikasjonsbetingelsene for argumentativ tale og vet hva det innebærer å forsvare en handlingsnorm, implisitt **må** forutsette gyldigheten av universaliseringsprinsippet (ibid s. 133). Han viser til følgende forutsetningsnivåer for kommunikasjon:

- produktenes logiske nivå
- prosedyrenes dialektiske nivå
- prosessenens retoriske nivå

Kommunikasjonen må for det første følge logiske regler, og ikke motsi seg selv. For det andre må det følges prosedyrer som stimulerer alle til å finne sannheten, for eksempel at alle tar ansvar for å si det de selv tror. For det tredje må det legges til rette for prosesser som motvirker maktbruk og undertrykkelse. Eksempler på ideale forpliktelser er at alle det angår får delta, alle får problematisere, alle får uttrykke sine holdninger, ønsker og behov, og ingen må hindres med tvang. Utfordringen er å klargjøre ytterligere at dette ikke ganske enkelt handler om konvensjoner ved diskursregler, men om uomgjengelige, nødvendige forutsetninger. Habermas antyder følgende logiske argumenter: Jeg kan overbevise en person H om noe – P – ut fra gode grunner. Jeg kan ikke overtale ham ved hjelp av en løgn til å tro at P – det ville være paradoksalt. Vi kan heller ikke overbevise oss om at normen N består etter å ha kvittet oss med personene A, B og C, som er berørt.

Habermas mener det trengs institusjonelle tiltak for å ivareta en god kommunikasjonstilnærming, og for å nøytralisere uunngåelige empiriske begrensninger og uheldige interne og eksterne påvirkninger. Han hevder at enhver som for alvor forsøker å innfri normative gyldighetskrav diskursivt, og som forsøker å skape forutsetninger i tråd med diskursreglene, intuitivt går med på prosedyrebetingelser på linje med en implisitt anvendelse av ”U” (universaliseringsprinsippet). For en omstridt norm kan bare få tilslutning blant deltakerne i en praktisk diskurs når ”U” gjelder, dvs. ”når følgene og bivirkningene som sannsynligvis oppstår ved **allmenn** overholdelse av den omstridte normen for å tilfredsstill **hver enkelt**s interesser, kan godtas av alle uten tvang” (Habermas 1999 s. 139). Diskursetikken selv kan da defineres med den enkle grunnregelen ”D” om at ”bare de normer som får (eller kunne få) tilslutning fra alle berørte som deltakere i en praktisk diskurs, kan gjøre krav på gyldighet” (ibid s. 139). Det eneste moralprinsippet er den angitte grunnregelen om generalisering, som gjelder som argumentasjonsregel og er en del av den praktiske diskursens logikk. Habermas presiserer at universaliseringsprinsippet ”U” må atskilles omhyggelig fra innhold, fra normer, fra normativt innhold i argumentasjonsforutsetninger og fra diskursregelen ”D”. Diskursregelen ”D” er formal – den er ikke forenlig med alle innholdsmessige moral – og rettsprinsipper, men den forutbestemmer ikke noen innholdsmessige ordninger. Moralteori om innhold må anses som **bidrag** til diskurser.

Begrunnelsen for diskursetikken forlanger altså følgende:

1. anvendelsen av et generaliseringsprinsipp som argumentasjonsregel
2. identifiseringen av uomgjengelige og normativt viktige pragmatiske forutsetninger for argumentasjon overhodet

3. den eksplisitte framstillingen av dette normative innholdet, for eksempel i form av diskursregler
4. påvisningen av at det består et forhold av materiell implikasjon mellom 1 og 3, i forbindelse med forestillingen om å rettferdiggjøre normer.

For Habermas er det altså et viktig anliggende å rekonstruere den intuitive, førteoretiske, kjennskapen til regler som tale – og handlingsdyktige subjekter må anvende for å kunne delta i argumentasjon, og de universalitetskrav som kan forbindes med denne kunnskapen. Men han framhever at: ” Den visshet vi praktiserer vår regelviten med, lar seg ikke overføre til sannhet i rekonstruksjonsforslagene om hypotetisk allmenne presupposisjoner” (Habermas 1999 s. 143). Habermas understreker at diskursetikken og teorien om kommunikativ handling ikke søker å tilfredsstillende et krav om endelig begrunnelse, og at den ikke tilstreber fundamentalisme i tradisjonell transcendentalfilosofisk forstand. Han søker gjennom sin tolkning av universaliseringsprinsippet å gjennomføre en tilnærming som frigjør seg fra både skeptisisme og fra et kognitivistisk krav om endelig begrunnelse.

Habermas ser både skeptiske og fundamentalistiske tilnærminger til ideologi som problematiske. Verdiskeptisisme vil for eksempel være problematisk som profesjonsideologi, la oss si for lærere. På den annen side kan for eksempel rettspositivisme være et problem blant jurister. En konsekvent skeptiker fjerner etter Habermas’ oppfatning grunnlaget for transcendent pragmatisk argumenter, men sier samtidig på paradoksalt vis opp fellesskapet med dem som argumenterer. Subjekter retter seg etter gyldighetskrav når de kommuniserer med hverandre om et eller annet i verden, også etter assertoriske og normative gyldighetskrav. Derfor finnes det ingen sosiokulturell livsform som ikke i det minste indirekte tar sikte på å fortsette kommunikativ handling med argumentative midler, hevder Habermas (1999 s. 148). Han understreker også at det bare er en abstrakt mulighet for å velge mellom kommunikativ og strategisk handling, som ikke står til disposisjon: ”De symbolske strukturerne i enhver livsverden blir nemlig reproduert i form av kulturell tradisjon, sosial integrering og sosialisering – og disse prosessene kan bare iverksettes via mediet kommunikasjonsrettet handling” (ibid. s.148).

Habermas viser til et annet argument mot teorien om kommunikativ handling og diskursetikken: Ved forestillingen om ”dominansfri diskurs” har vi bare fått en objektiv målestokk, som vi kan ”måle” den praktiske rasjonaliteten hos individer og samfunn med. Vi kan ikke frigjøre oss fra dominans, liksom vi ikke kan frigjøre oss fra den ladede faktisiteten i vår historie. Forsøk vil kunne ende i teoretisk vilkårlighet og praktisk terror. For å imøtegå dette understreker Habermas igjen at den diskursetiske grunnregelen relaterer til en **framgangsmåte**, nemlig den diskursive innfrielsen av normative gyldighetskrav. Den angir ingen **innholdsmessige** orienteringer, men en behandlingsmåte. Diskursen tar ikke sikte på å skape berettigede normer, men på å prøve gyldigheten av overveide normer. Praktisk diskurs uten livsverdenens horisont for en sosial gruppe ville for øvrig være meningsløst. Framgangsmåten er dermed ikke formal i betydningen av abstraksjon av innhold. Habermas stiller i denne forbindelse følgende spørsmål: ”Riktig nok blir disse innholdene behandlet på en slik måte i diskursen at partikulære verdier til slutt bortfaller, fordi det ikke kan bli konsens for dem. Er det ikke denne selektiviteten som gjør at framgangsmåten ikke duger til å løse praktiske spørsmål?” (Habermas 1999 s. 150). Han understreker at sosialiserte individer ikke kan forholde seg hypotetisk til den livsform eller livshistorie der de har dannet sin egen identitet. Diskursetikken omfatter bare de spørsmål som kan drøftes rasjonelt, med utsikt til konsens. Den har ikke noe å gjøre med preferansen av verdier, men med bør – gyldighet og handlingsnormer (ibid s. 150).

Et annet argument er ifølge Habermas at den diskursetiske grunnregelen, i likhet med andre prinsipper, ikke kan regulere problemene ved bruken av den selv. ”Anvendelsen av regler krever praktisk kløkt, som **er stilt foran** den diskursetisk utlagte praktiske fornuft, og i hvert fall ikke på sin side er underkastet diskursregler” (Habermas 1999 s. 150). Dermed blir den diskursetiske grunnregelen knyttet til en bestemt historisk horisonts begrensninger. Habermas mener at dette likevel ikke svekker diskursprinsippets krav, som overskrider alle lokale overenskomster. Kravene innebærer at deltakerne i diskurser ikke objektiviserer normer som samfunnsmessige kjennsgjæringer, men tar bør – gyldigheten av normer alvorlig. Han påpeker at det likevel også vil være snakk om en anvendelsesdimensjon, som krever ”klok tilpasning”, hvor læringsprosesser er mulig.

Habermas minner også om at praktiske diskurser er rammet av begrensninger, som er viktige å huske i møte med en fundamentalistisk selvforståelse: Praktiske diskurser, hvor også rimeligheten av fortolkninger må drøftes, har en indre sammenheng med estetisk kritikk på den ene siden og terapeutisk kritikk på den andre. Disse foregår ikke ut fra strenge diskursprinsipper relatert til konsens. Praktiske diskurser kan dessuten ikke avlastes fra presset fra samfunnsmessige konflikter. Omstridte normer rører ved balansen mellom intersubjektive anerkjennelsesforhold. Midlene for argumentasjon blir dessuten stadig vekk fortrent av instrumenter for makt. Dermed må en handling som orienterer seg etter etiske prinsipper, sette seg i forbindelse med imperativer som framstår av strategisk tvang. Det vil være mange tvilsspørsmål i en praksis rettet mot frigjøring.

Et vesentlig poeng i diskusjonen av diskursetikken er at historiens makt gjør seg gjeldende overfor fornuftens transcendentale krav og interesser. Habermas mener at slike problemer blir overdramatisert fra et skeptisk utgangspunkt, og sier at ”Man må bare få klart for seg de abstraksjoner som gjør universalistiske former for moral overlegne over alle konvensjonelle former for moral” (Habermas 1999 s. 152). Han framhever videre at vi i diskursene iakttar verdenen slik den oppleves i den kommunikative hverdagspraksis, nærmest fra et kunstig retrospektiv. Dette innebærer at de bestående institusjonenes normativitet kan virke like ”brutt” som tingenes og hendelsenes objektivitet: ”For i lys av hypotetisk overveide gyldighetskrav blir de institusjonelt ordnede forbindelsenes verden **moralisert**, slik de eksisterende kjennsgjærningenes verden blir **teoretisert** – det som inntil da ubetinget hadde gjeldt som faktum eller norm, kan nå være tilfellet eller ikke tilfellet, gyldig eller ugyldig” (ibid s. 152). Habermas viser her til Webers karakterisering av ekspertkulturer som opererer med inndelinger i det kognitive, det estetisk – ekspressive og det moralsk – praktiske: ”Med denne interne differensieringen mellom de såkalte ”verdisfærer” – den vitenskapelige produksjon, kunst og kritikk, rett og moral, atskiller **de** elementene som danner et vanskelig oppløselig syndrom innenfor livsverdenen” (I Habermas 1999 s. 153). Dette får livsverdenen til å framtre som den ”praksis” teorien skal formidles til, det ”livet” kunsten vil forsone seg med og den ”sedelighet” moraliteten må forholde seg til. Men i livsverdenen er kulturelle selvfølgeligheter av moralsk, kognitiv og ekspessiv opprinnelse vevd inn i hverandre. Weber mener for øvrig at livsverdenens fusjon av gyldighet og sosial validitet har gått i oppløsning.

Habermas framhever imidlertid at kulturelle verdier overskrider faktiske handlingsforløp, og fortettes til historiske og livshistoriske syndromer av **verdiorienteringer**. I lys av dem kan subjektet skille det gode liv fra det ”blotte” liv. Men tankene om det gode liv er ikke forestillinger som svever over som et abstrakt ”bør”. De preger individers og gruppers identitet og danner integrerte bestanddeler av den enkelte personlighet eller kultur. Habermas hevder at følgende skille kan gjøres: På den ene siden moralske spørsmål, som prinsipielt kan avgjøres rasjonelt ut fra muligheten til generalisering av interesser, eller **rettferdighet**. På den andre siden har vi evaluerende spørsmål, som framstilles under et allment aspekt som spørsmål om det gode liv, og

bare kan drøftes rasjonelt innenfor den uproblematiske synsranden av en historisk konkret livsform eller individuell livsførsel. Dette kan bidra til å klargjøre den rasjonalitetsvinningen som isoleringen av rettferdighetsspørsmålet innbringer. Videre kan det klargjøre problemer knyttet til formidling mellom moral og sedelighet. Habermas hevder at innenfor en livsverdens synsrand kan ingen problematisering nå så dypt at den vil sette fordelene ved den eksisterende sedelighet over styr (Habermas 1999 s. 154). Men det er nettopp en dypere problematisering som inntreffer med de abstraksjonene som det moralske synspunktet krever. Habermas viser her til Kohlbergs overgang til den moralske bevissthetens postkonvensjonelle trinn: ”På dette trinnet løsrives den moralske vurderingen fra de lokale overenskomster og den historiske nyanse ved en spesiell livsform; den kan ikke lenger påberope seg gyldigheten av denne konteksten i livsverdenen. Og moralske aspekter holder nå bare den rasjonelt motiverende kraft av innsikter tilbake” (Habermas 1999 s. 154). Universalistisk moral er imidlertid avhengig av livsformer som er så vidt ”rasjonalisert”, at de gir muligheter for en tilpasning av allmenn moralsk innsikt og motivasjon for å omsette innsikten i moralsk handling. ”Bare de livsformer som i denne forstand kommer en universalistisk moral ”i møte”, oppfyller de nødvendige betingelsene for at dekontekstualiseringens og demotiveringens abstraksjoner også kan oppheves igjen” (ibid s. 155).

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Diskursetikken bidrar til å tydeliggjøre et hovedanliggende i Habermas’ teori, nemlig å bidra med en teori om kommunikativ koordinering av sosiale handlinger basert på enighet om handlingsnormer. Dette utgjør et sentralt fokus hos Habermas, og er slik jeg ser det kanskje hans viktigste bidrag i forhold til læreres yrkeskunnskap, ikke minst i vår tids situasjon med tendenser til en instrumentell forståelse av sosial handling, så vel som tendenser til verdiskeptisisme og normløshet på den ene siden og fundamentalisme og dogmatisme på den andre. Det er viktig at både lærere og elever er bevisste på forskjeller mellom strategisk innvirkning på handling og rasjonell motivering i sitt daglige lærings samarbeid. Videre er det viktig å se forskjell på eksistensen av kjennsgjerninger og eksistensen av normer, relatert til forskjeller mellom naturens orden og samfunnsmessig orden. Begrepene i teorien om kommunikativ handling bidrar til å klargjøre den samfunnsmessige virkelighetens iboende, uomgjengelige normativitet. Utøvelse av læreryrket og forskning i læreryrket har nødvendigvis et normativt aspekt. Det betyr at det blir nødvendig å kunne vurdere normative gyldighetskrav i det daglige samarbeidet med elevene, sammen med elevene. Det blir viktig å gjøre seg bevisst på forskjellen mellom det at en norm er anerkjent, og om det er verd å anerkjenne den.

Alt dette har sammenheng med å se rekkevidden av og dybden i det normative aspektet i vår eksistens, for eksempel som lærere og elever. Mye av det som blir oppfattet som objektivt gitte kjennsgjerninger i læreres og elevers læringsarbeid, kan vise seg å være gitte, men foranderlige normer. Bevissthet om det normative aspektet kan gi større frihet på ulike nivåer i det daglige læringsarbeidet, både i forhold til tilrettelegging av læreprosesser og læringsinnholdet. Læreren må legge til rette for at elevene får anledning til aktivt å anerkjenne eller forkaste normer for sitt daglige, felles læringsarbeid. Dette er nødvendig for å erfare legitimering av normer, og for å lære å vurdere moralsk – praktiske spørsmål. En vesentlig side ved en slik læreprosess er knyttet til erkjennelsen av maktforhold, mekanismer for å fordele goder, osv. Det vil dessuten være viktig å erfare og reflektere over at enighet om moralsk – praktiske spørsmål ikke lar seg framtvinge, og på dette grunnlaget klargjøre nødvendigheten av universaliseringsprinsippet. Å innta andres perspektiv, relatert til et diskursetisk prinsipp om å legitimere normer, er noe som må læres i en møysommelig prosess, gjennom mange ulike eksempler.

I en aksjonsforskningsprosess hvor lærere og elever sammen reflekterer over hva de bør gjøre i sitt læringsarbeid, vil universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet være vesentlige. Det

er viktig at studenter i lærerutdanning på ulike nivå får erfaring med aksjonslæring og – forskning ut fra slike prinsipper. Demokratisk medvirkning knyttet til valg av utdanningsinnhold, arbeidsformer og vurderingsformer er en del av våre strategier for lærer – og forskerutdanning, slik dette er beskrevet i del en. Den didaktiske relasjonsmodellen kan bidra til å klargjøre sentrale kategorier i læringsarbeid – hva bør \ ønsker man å gjøre med hensyn til valg av faglige og personlige mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer, rammefaktorer, osv. Et hovedanliggende med modellen er å bevisstgjøre lærere og elever på faktorer de faktisk har et valg i forhold til, slik at elevdemokratiet omfatter selve undervisnings- og læringsprosessene. Noe av det viktigste utbyttet i aksjonsforskningsprosesser kan nettopp være at lærere og elever oppdager hvor mye valg de egentlig har – at normene for undervisning og læring langt fra bare er å betrakte som gitt, men at de også i ganske stor grad kan defineres, forhandles om og legitimeres eller forkastes.

Habermas understreker meget sterkt at universaliseringsprinsippet kun er et argumentasjonsregulerende prinsipp for reelt gjennomførte diskurser i konkrete kontekster. Det har ingenting å gjøre med noen absolutt gyldighet av normer. Dette ville i så fall medføre en dogmatisk ende på argumentasjonen, noe som ville være i strid med Habermas' anliggende. Hovedpoenget i universaliseringsprinsippet er å bidra i konsensuell koordinering av reelle handlinger og i å bilegge reelle handlingskonflikter. Dette krever aktiv deltakelse fra hver enkelt, for eksempel hver enkelt elev og lærer, for å sikre at alles perspektiver blir lagt til grunn i en felles vurdering. Habermas understreker at ulike perspektiver i like stor grad har et viljesaspekt som et kognitivt aspekt, og at det også derfor er nødvendig at alle deltar. Man kan ikke "dedusere" seg fram til en felles vilje. Begrunnelser for felles handlemåter, for eksempel i en utdanningsprosess, krever felles beslutninger, ut fra et diskursetisk prinsipp. Dette vil være viktig for å ivareta medvirkning i praksisbasert lærerforskning.

I organisering av samarbeidende læreprosesser vil det være vesentlig at formen for argumentasjon sikrer autonomi ved viljesdannelse, sett fra et Habermas – orientert utgangspunkt. Normative diskursregler kan bidra til å nøytralisere maktforhold og sikre muligheter for gjennomslag for den enkelte elev, lærer og andre deltakere. Eksempler på slike regler kan være at alle det angår skal delta, alle skal være aktive og slippe til, alle må kunne begripe det som diskuteres, alle argumenter må ha en "representant", osv. (Gustavsen 1988, se kap. 7). Hovedpoenget er at alle interesser og argumenter blir vurdert, og at alle moralsk – praktiske valg av hva som bør gjøres blir vurdert i lys av universaliseringsprinsippet.

Både i grunnutdanningen og ikke minst i forskerutdanningen av lærere er det viktig at deltakerne får erfaring med moralsk – praktiske diskurser som en del av utdanningsarbeidet, og at de lærer å lede slike diskurser, eventuelt ved hjelp av eksplisitte normative diskursregler. Dette er vesentlig ut fra utdanningsvirksomhetens og læreryrkets grunnleggende normative karakter. Slike diskurser er som jeg var inne på i del en viktige i vår strategi for lærerutdanning og lærerforskning, knyttet til et hovedprinsipp om medbestemmelse, selv om de ikke har vært fullt så systematisk gjennomført som det kunne være muligheter for. Jeg viser konkrete eksempler på dette i del fire. Det vil ha en viktig verdi i seg selv at også elever lærer å gjennomføre moralsk – praktiske diskurser. Sett fra Habermas' perspektiv vil dette være mer vesentlig enn å "overføre" bestemte normer. Gitte normer relatert til undervisnings- og læringsarbeid må kunne problematiseres og eventuelt endres, ut fra vurderinger om hvorvidt de er like gode for alle. Selve vurderingsprosessen er vel så vesentlig som hvilke normer man til slutt kommer fram til. Det kan imidlertid understrekes at dersom elever skal lære å gjennomføre moralsk – praktiske diskurser, så må diskursene være reelle, de må gjelde hva elever og lærere selv bør gjøre i ulike konkrete situasjoner som angår alle som deltar i diskursen, og som de er sammen om. Diskursene må ta utgangspunkt i reelle valg i konkrete lærings- og undervisningssituasjoner, de kan ikke gjelde for eksempel "tenkte" situasjoner eller generelle, gitte

normer i samfunnet. Dette ville i så fall innebære en omfortolkning av moralske erfaringer. Hovedsaken er **ikke** at elevene sammen med lærerne lærer å dedusere seg fram til ”rette” normer, men at de lærer å avveie ulike interesser og hva de bør gjøre i konkrete situasjoner. Det vil dessuten være vesentlig at elever og lærere lærer å vurdere hva som egner seg for moralsk – praktiske diskurser, og hva som ikke egner seg. For eksempel spørsmål om religiøse overbevisninger vil ikke være egnet, siden dette ikke er omfattet av gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet. Hvordan elever og lærere med ulik religiøs og kulturell bakgrunn konkret skal samarbeide i en klasse, på en skole eller en arbeidsplass kan derimot egne seg for praktiske diskurser.

Sett fra Habermas’ perspektiv vil universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet være grunnleggende forutsetninger for hvordan moralsk – praktiske diskurser må gjennomføres i utdannings- og utviklingsprosjekter. Hvis resultatet av utdanningsdiskurser blir tolket som endelige ”dogmer”, så vil dette bidra til å undergrave og stanse videre diskurser på det aktuelle feltet. Det vil innebære en form for empirisk reduksjon av det normative aspektet. Sett fra et kritisk perspektiv er det mer aktuelt å anse resultatene som foreløpige argumenter, som må utfordres, videreutvikles eller eventuelt avvises i nye kontekster.

Sett fra Habermas’ utgangspunkt vil det være viktig at elever og lærere lærer å følge logiske regler i sin argumentasjon, å ikke motsi seg selv. Det er viktig å lære prosedyrer som stimulerer alle til å finne sannheten, for eksempel å ta ansvar for å si det de tror, og å legge til rette for prosesser som motvirker maktbruk og undertrykkelse. Alt dette vil være viktige perspektiver i samarbeidende utviklings- og forskningsprosesser, og vil ha sammenheng med forskningens validitet. Det er nødvendig å iverksette institusjonelle tiltak for å ivareta god kommunikasjon, bl.a. i form av eksplisitte diskursregler, i form av systematisk tilrettelegging av rom for å kommunisere, osv. Universaliseringsprinsippet er grunnleggende som argumentasjonsregel – følgene og bivirkningene som kan oppstå for hver enkelt elev, lærer og fellesskapet ved allmenn overholdelse av det man blir enig om å gjøre, må kunne godtas av alle, uten tvang. Bare det alle berørte parter kan slutte seg til, har krav på gyldighet. Innholdet i det som blir diskutert og gjort kan anses som bidrag i pedagogiske \ faglige diskurser, men ikke som endelige ”svar” eller ”metodikker”.

Habermas’ problematisering av skeptiske så vel som fundamentalistiske tilnærminger til ideologi er interessante i forhold til læreres yrkeskunnskap. Hvis gyldighetskravene om sannhet, forståelighet, riktighet \ rettferdighet og oppriktighet, samt universaliseringsprinsippet, anses som grunnleggende forutsetninger i kommunikasjon, blir skeptisisme som grunnleggende posisjon ifølge Habermas umulig. Hvis gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet gjelder framgangsmåter i selve den reelle kommunikasjonen, og ikke angår bestemte resultater eller teorier, som snarere må være å anse som bidrag til fortsatt kommunikasjon, så innebærer dette på sin side at en fundamentalistisk posisjon blir avvist. Sett fra dette utgangspunktet kan en av lærerens hovedoppgaver være å legge til rette for at elevene lærer verdien av god kommunikasjon, god argumentasjon og kritisk vurdering, i konkrete situasjoner med reelle handlingsutfordringer. Dette innebærer en grunnleggende respekt både for den enkeltes og fellesskapets interesser, og respekt for seriøse argumentasjonsbidrag i debatt, som ikke er forenlig med verdiskeptisisme eller verdinøytralitet som lærer. Det er heller ikke forenlig med rettspositivisme i form av at lover, retningslinjer, læreplaner, organisasjonsregler osv. anses som noe ”gitt” som bare skal ”iverksettes”.

Forestillingen om dominansfri diskurs representerer for Habermas **ikke** en objektiv målestokk som kan ”måle” for eksempel elever, klasser eller skolesamfunn sin praktiske rasjonalitet. Poenget med universaliseringsprinsippet er heller ikke å angi noen målestokk for gyldigheten av bestemte

normer i for eksempel en utdanningskontekst. Hovedanliggendet med Habermas' prinsipper er å legge grunnlag for en **framgangsmåte** der gyldigheten av overveide normer blir prøvd ut. Det viktigste er at elever og lærere lærer en slik framgangsmåte gjennom å anvende den i ulike kontekster. Men dette innebærer ifølge Habermas at partikulære syn på verdier som det ikke kan bli konsens for, til slutt vil bortfalle i forhold til den aktuelle konteksten. Han understreker dermed at hensikten om konsensus og handlingskoordinering er hovedanliggendet i forhold til kommunikativ handling. Teorien om kommunikativ handling kan kaste lys over grunnleggende normative aspekter og samarbeidsaspekter ved læring og utdanning. Konkrete beslutninger og teorier om utdanningens innhold, arbeidsmåter osv. vil i lys av teorien foregå som og være et resultat av kommunikative prosesser på ulike systemnivå.

Habermas understreker at den diskursetiske grunnregelen om at bare normer som anerkjennes av alle berørte er gyldige, nødvendigvis er knyttet til historiske begrensninger, for eksempel begrensningene i en konkret utdanningskontekst. Forutsetningene og begrensningene i den aktuelle utdanningskonteksten vil prege tolkning og anvendelse av diskursregelen, og kreve praktisk kløkt. Diskursregelen overskrider alle lokale kontekster, idet den gjelder framgangsmåten i alle diskurser, men anvendelse i konkrete utdanningskontekster vil ifølge Habermas kreve "klok tilpasning" og læring. Habermas uttaler seg på måter som kan peke mot at praktisk diskursetisk kunnskap vil si å anvende en gitt generell regel i konkrete situasjoner. Diskursregelen får en slags status uavhengig av de konkrete situasjonene hvor den brukes, selv om det blir presisert at den aldri kan løsrives fra konkrete situasjoner. Dett er etter mitt syn noe uklart og problematisk. Sett fra et mer Wittgenstein – orientert perspektiv er enhver regel, også diskursregelen, innleiret i bruken, og kan bare forstås og læres gjennom bruken. Det man lærer gjennom bruken er regelen, ikke tilpasning av regelen. Habermas' formuleringer kan synes å peke mot at det er mulig å lære en form for "abstraherte" regler som skal "anvendes" i praksis. En slik forståelse representerer et problem i utdanningssammenheng som jeg har vært inne på tidligere, knyttet til en form for teoretisering hvor begrepene blir tømt for meningsinnhold.

Praktiske diskurser i en utdanningskontekst vil ifølge Habermas ha en indre sammenheng med både estetisk og terapeutisk kritikk, som ikke foregår ut fra strenge diskursprinsipper relatert til konsens. Estetisk kritikk handler om kriterier for hva som blir ansett som vakkert, funksjonelt, godt og "ekte", eller det motsatte. Terapeutisk kritikk handler om kriterier, muligheter og begrensninger for oppriktighet og for å uttrykke seg selv. Begge deler vil være viktig i utdanningssammenheng, og bidra til å legge premissene for diskurser. Teorien om kommunikativ handling fokuserer imidlertid ikke så mye på estetisk og terapeutisk kritikk, idet dette ligger i utkanten av teoriens interesseområde. Habermas understreker også andre begrensninger i praktiske diskurser, som for eksempel gjelder balansen i intersubjektiv anerkjennelse og strategiske maktforhold, som diskursen nødvendigvis må orientere seg i forhold til. Det betyr at utdanningsdiskurser aldri foregår under ideelle forhold. "Klok anvendelse" av diskursprinsippet innebærer å ta hensyn til alt det som ikke er ideelt på en klok måte, med henblikk på felles frigjørende utvikling.

Universalistiske former for moral er for Habermas overlegne i forhold til konvensjonelle former for moral, noe som har sammenheng med fornuftens transcendentale interesser og evne til frigjørende abstraksjon. Sett i dette perspektivet kan det anses som et mål å nå et post – konvensjonelt nivå i moralsk utvikling gjennom praktiske diskurser i utdanningskontekster. I lys av hypotetisk overveide gyldighetskrav kan elever og lærere vurdere institusjonaliserte utdanningsnormer som gyldige eller ugyldige, ut fra prinsipper om rettferdighet og riktighet, på en tilsvarende måte som de kan vurdere sannheten i kjennsgjeringer og autentisiteten i ekspressive uttrykk. Moralske, kognitive og ekspressive sider ved virkeligheten er dessuten vevd inn i hverandre i elever og læreres daglige livsverden, sett fra Habermas' perspektiv. Utviklingsarbeid

og forskning i læreryrket må ivareta nettopp denne helheten, både i sin gjennomføring og i sin ”dokumentasjon” eller uttrykkeligjøring. Dette er en viktig hensikt i forskningsstrategien.

En viktig hensikt med utdanning er å oppnå et godt liv, sett fra både en individuell og en fellesskapsorientert synsvinkel. Spørsmål om dette er viktig i det daglige utdanningsarbeidet. Spørsmål om det gode liv er sett ut fra Habermas på den ene siden et moralsk spørsmål, som kan besvares rasjonelt ut fra muligheten for generalisering av interesser, eller rettferdighet. På den annen side kan det anses som et allment evaluende spørsmål, som bare kan drøftes rasjonelt innenfor synsranden av en konkret historisk kontekst eller individuell livsførsel. Denne isoleringen av rettferdighetsspørsmålet kan bidra til en rasjonalitetsvinning i utdanningsdiskurser, som innebærer muligheter for å problematisere eksisterende forestillinger om det gode liv. En slik problematisering kan bidra til å utvikle en postkonvensjonell, universalistisk moral. Habermas beskriver en slik utvikling som en form for dekontekstualiserende og demotiverende abstraksjon, som så kan oppheves eller rekontekstualiseres igjen. Sett fra Habermas’ perspektiv framstår den abstrakte moralsk – praktiske vurderingen som den høyeste kunnskapen. Selv om den ikke egentlig kan løsrives fra vurdering i konkrete kontekster, så vil slike vurderinger dreie seg om å ”anvende” abstrakte prinsipper.

Spørsmål om det gode liv ligger til grunn i utviklingsprosjektene i del en, men dette kunne kanskje behandles mer eksplisitt. Det er for eksempel spørsmål om å gjøre det mulig for jenter som ønsker det å gjennomføre utdanning i ”guttet dominerte” yrker, å gjøre det mulig for elever å påvirke de vurderingskriteriene og vurderingsordningene de blir utsatt for, å gjøre utdanning av omsorgsarbeidere mer relevant og meningsfylt for deltakerne gjennom felles utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv, osv. I selve utdannings- og forskningsstrategien er det et hovedanliggende å oppnå en relevant og meningsfylt utdanning for alle som deltar, gjennom forankring i den enkeltes og fellesskapets livsverden. Et hovedproblem i utdanning kan ut fra Habermas’ begreper anses for å være en kolonisering av elever og læreres livsverden, som innebærer instrumentalisering, teoretisering, fremmedgjøring, tap av mening og mangel på rettferdighet.

Demokratiprinsippet

Teorien om kommunikativ handling klargjør forutsetninger for konsensuell handlingkoordinering. Det diskursetiske prinsippet er en grunnleggende handlingsregel i diskursen om hvilke normer som skal gjelde og hva man bør gjøre. Det er en nær sammenheng mellom det diskursetiske prinsippet, som kan oppfattes som en slags operasjonalisering av gyldighetskravene, og Habermas’ demokratiprinsipp. Jeg vil ikke gå i dybden i Habermas’ analyse av demokratiprinsippet, som han bl.a. relaterer til Kants rettslære, men antyde noe av essensen.

Forholdet mellom menneskerettigheter og folkesuverenitet er ifølge Habermas helt vesentlig for å forstå moderne demokratiske rettsstater og rettens legitimitet (Habermas 1999 s. 169). Begreper om menneskerettigheter har bakgrunn i oppfatninger av subjektiv rett, som handler om lik handlefrihet for alle individer, med grunnlag i den enkeltes vilje. Folkesuverenitet handler på sin side om fellesskapets vel og rettigheter, med grunnlag i en felles, overensstemmende vilje hos dem det gjelder. Habermas framhever en sentral forskjell mellom en felles sosial etikk som for en stor del er religiøst begrunnet, og som gjorde seg gjeldende til langt utpå 1800 – tallet, og subjektivistisk etikk som utviklet seg gjennom moderne forestillinger om selvrealisering og selvbestemmelse, og som handler om at den enkelte skal ta ansvar for sin livshistorie. Utviklingen mot en mer subjektivistisk etikk førte til at **refleksjonen** bryter inn i den livshistoriske prosessen i selvforståelsesdiskurser, som også omfatter problematisering av den kulturelle tradisjonen. Habermas understreker at: ”Når refleksjonen bryter inn i den enkeltes livshistorie og den kulturelle tradisjon, fremmer det individualismen, personlige livsutkast og pluralismen ved kollektive

livsformer. Samtidig blir også normene for samliv refleksive. Derved får universalistiske verdiorienteringer gjennomslag” (Habermas 1999 s. 171). Han sier videre: ”Ved at man skjelner mellom autonome og heteronome handlinger, blir normbevisstheten likefram revolusjonert. Samtidig øker behovet for rettferdiggjørelse”...”som bare kan dekkes ved moralske diskurser. De tar sikte på en upartisk løsning av handlingskonflikter. Til forskjell fra etiske vurderinger som orienterer seg etter et telos fra mitt eget eller vårt eget gode eller ikke bortkastede liv, krever moralske vurderinger et perspektiv som er løsrevet fra enhver ego- eller etno- sentrisitet” (op.cit s. 171). ”Uten ryggdekning i religiøse og metafysiske verdensbilder, hinsides enhver kritikk, kan man egentlig bare komme fram til praktiske orienteringer ut fra argumentasjon, dvs. ut fra refleksjonsformer for kommunikativ handling” (Habermas 1999 s. 172). Utvikling fra en felles, religiøst begrunnet etikk og til en subjektivistisk, refleksiv etikk som også omfatter kultur og samfunn er altså en forutsetning for normbevissthet og universalistisk moral. Dette er igjen en forutsetning for et demokratisk samfunn, hvor begrunnelsen av lover og regler har grunnlag i felles argumentasjon, og ikke i religiøse dogmer. Dette peker mot at en moderne demokratisk rettsstat bare kan rettferdiggjøres i lys av menneskerettigheter og prinsippet om folkesuverenitet.

Habermas understreker at kravet om at en lov eller en norm i like høy grad skal være i alles interesse, ikke kan møtes gjennom logisk – semantiske begrunnelser. Kravet er snarere meningsfylt i betydningen av rasjonell akseptabilitet – at alle som normen eller loven kan angå, skulle ha gode grunner til samtykke. Det kan bare klarlegges under de pragmatiske betingelsene i diskurser, der det beste argumentet får gjennomslag ene og alene på grunn av tilhørende informasjon. Habermas hevder ut fra dette at ”Den søkte interne sammenheng mellom folkesuverenitet og menneskerettigheter ligger i den normative gehalt av en modus for utøvelse av en politisk autonomi, som ikke blir sikret i form av generelle lover, men først ved kommunikasjonsformen av diskursiv menings- og viljesdannelse” (Habermas 1999 s. 177). Demokrati blir dermed primært en kommunikasjonsform eller et kommunikativt arrangement. Et hovedanliggende i teorien om kommunikativ handling er å klargjøre grunnleggende forutsetninger i en slik kommunikasjonsform. Lover eller normers demokratiske legitimitet har grunnlag i muligheten for å prøve ut om normen kan oppnå tilslutning fra alle den måtte angå. Demokratiske rettsinstitusjoner har som oppgave å sikre denne muligheten.

Habermas understreker at positive lover og normer er nødvendig for å regulere komplekse samfunn og avlaste enkeltindividet. Han advarer imidlertid mot å sette moralen over retten i en form for normhierarki, eller mot en oppfatning av forholdet mellom rett og moral som et slags speilbilde. Dette vil i så fall innebære en form for idealistisk dogmatisme, som undergraver kravet om diskursiv begrunnelse av lover og normer. Han framhever dessuten at moralsk og statsborgerlig autonomi normativt sett kan anses som like opprinnelig, sett ut fra diskursprinsippet krav om postkonvensjonell begrunnelse av normer og lover. Og selv om diskursprinsippet i seg selv har et normativt innhold, knyttet til upartiskhet, så ligger det ”på et abstraksjonsnivå som er fortsatt nøytralt i forhold til moral og rett, trass i dette normative innholdet” (Habermas 1999 s. 180). Prinsippet forholder seg til handlingsnormer og lover rent generelt.

Habermas utdyper forholdet mellom demokratiprinsippet og moralprinsippet ytterligere, og sier blant annet: ”For i dette veikrysset må man ikke la seg suggerere av en inngrodd fordømning om at moral bare omfatter sosiale forhold som man **selv** står ansvarlig for, og at rett og politisk rettferdighet omfatter **institusjonelt** formidlede interaksjonsområder. Moralprinsippet i diskursteoretisk forstand overskrider de historisk tilfeldige grensene mellom private og offentlige livsområder, som er ulikt trukket opp avhengig av samfunnsstrukturen. Universalistisk gyldighet for moralske regler ved ideal rolleovertakelse, som ifølge Kant hver enkelt person foretar privat, skal overføres til en offentlig praksis som alle deltar i ” (1999 s. 183). Demokratiprinsippet skal på

dette grunnlaget fastsette en framgangsmåte for legitim fastsettelse av rett. Det er på et annet referansenivå enn moralprinsippet. Moralprinsippet omfatter dessuten alle handlingsnormer som innebærer moralske begrunnelser, mens demokratiprinsippet er tilpasset rettsnormer. Habermas understreker samtidig at ”fornuftsmoralen spesialisere seg på spørsmål om rettferdighet, og betrakter prinsipielt **alt** i den skarpe, men snevre lyskjeglen fra det som lar seg universalisere” (op.cit. s. 186).

Habermas hevder at fornuftsmoral som er sublimeret til **viten**, i likhet med all viten er representert på det kulturelle nivå. Den eksisterer først og fremst i form av overlevering av kulturelle symboler som overleveres og utformes kritisk. Den er dessuten henvist til sosialiseringprosesser. ”Ved siden av den svake motivasjonskraft ved gode begrunnelser er det bare via den internaliserende forankring av moralprinsipper i personlighetssystemet den oppnår handlingseffektivitet” (Habermas 1999 s. 187). Han sier videre i denne forbindelse: ”Å overføre kunnskap til handling er og blir usikkert”, og mener det skyldes at ”moralsk handlende subjekter foretar en risikabel selvregulering som går over høye abstraksjoner”. Videre anser han det for ”usannsynlig at sosialiseringprosesser kan fremme den slags krevende kompetanser”, noe som gjør det nødvendig å institusjonalisere et rettssystem som kan utfylle fornuftsmoralen, både som kunnskaps- og handlingssystem (op.cit. s. 187).

Habermas framhever samtidig at fornuftsmoralen bare angir en bedømmelsesprosedyre, og ikke kan angi noen plikt-katalog eller hierarkisk ordnede normer. Den tiltror subjektene at de skal danne sin egen mening. Men – subjektene kommunikative frihet, forløst i moralske diskurser, fører til feilaktige erkjennelser i striden om fortolkninger: ”Det er ikke først og fremst problemene med å begrunne normene som er vanskelige å behandle. For vanligvis står jo striden ikke om selve prinsippene, som gjør det til en plikt å utvise samme respekt for enhver, distributiv rettferdighet, velvilje overfor dem som trenger hjelp, lojalitet, oppriktighet, osv. Tvert om skaper det abstrakte ved disse høyst generaliserte normene **anvendelsesproblemer** (min utheving), så snart en presserende konflikt når inn i nærområdet av innøvde interaksjoner som er inkorporert i vante kontekster. Avgjørelser i en slik konkret, men vanskelig overskuelig sak krever komplekse operasjoner. På den ene siden må relevante kjennetegn for situasjonen oppdages og beskrives i lys av konkurrerende, men ennå ubestemte normkandidater. Og på den annen side må den i hvert tilfelle passende norm velges ut, tolkes og anvendes i lys av en så fullstendig situasjonsbeskrivelse som mulig. Ved komplekse spørsmål krever begrunnelses- og anvendelsesproblemer ofte for mye av enkeltindividenes analytiske kapasitet” (Habermas 1999 s. 188). Slike formuleringer peker etter min oppfatning i retning av et kognitivistisk kunnskapssyn, noe jeg skal komme tilbake til. For Habermas er dette et argument for nødvendigheten av normer og lover og et rettssystem som avlaster enkeltindividet.

Habermas understreker at fornuftsmoralen ikke bare belaster enkeltindividet med problemer på et kognitivt plan, relatert til å løse handlingskonflikter. Den innebærer også forventninger til individets viljestyrke. Å være beredt til konsensuell løsning krever evne til å skape samklang mellom plikt og lyst. Både kognitiv ubestemthet og motivasjonell uvisshet er problemer knyttet til prinsippstyrte vurderinger og handlemåter. Mange av pliktene i komplekse samfunn krever dessuten felles anstrengelser eller organisasjonsytelser. Også dette er argumenter for nødvendigheten av organiserte rettssystemer, med reflekssive regelsystemer som kan anvendes på ulike sider ved organisasjonen selv. Rettssystemets spesielle virksomhet er ifølge Habermas en nødvendig reaksjon på økende behov for regulering og organisering i stadig mer komplekse samfunn. ”Men via et rettssystem som den er internt forbundet med, kan moralen få utstråling over alle handlingsområder”, sier Habermas (1999 s. 191).

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Moderne demokratiske samfunn eksisterer ifølge Habermas i en relasjon mellom menneskerettigheter og folkesuverenitet, som også vil være vesentlig i forhold til utdanningsdemokrati. Frihet, ansvar og like muligheter for den enkelte, sammen med fellsskapets beste, er for eksempel grunnleggende prinsipper i forhold til utdanningslovverk og læreplaner, og kommer bl.a. til uttrykk i prinsippet om retten til tilpasset opplæring. Habermas påpeker at utviklingen fra en felles sosial, dels religiøst begrunnet etikk, til en subjektivistisk, reflekterende etikk, har nær sammenheng med demokratisk utvikling. Refleksjon og problematisering av vår egen livshistorie og kulturtradisjoner er helt nødvendig for å unngå dogmatisk og autoritær ”overføring” av konvensjoner i utdanningsammenheng. Problematisering og refleksjon må gjelde forhold som angår lærere og elever i deres hverdag – det må gjelde daglig lærings- og undervisningspraksis og valg relatert til virksomheten i skolen eller i lærebedriften. Det er avgjørende at etiske, demokratiske diskusjoner virkelig involverer både elever og lærere. En viktig hensikt med slike diskusjoner vil, sett fra et Habermas-orientert perspektiv, være å samarbeide om å utvikle refleksive normer og universalistisk verdiorientering. Prosjektene i del en omhandler slike diskusjoner, for eksempel om hvordan undervisningen og læringen bør tilrettelegges for å ivareta jenternes muligheter for å lykkes i guttedominert utdanning, eller for å gjøre det mulig å gjøre realistiske og meningsfulle erfaringer i et yrke man ønsker å utdanne seg i. Diskusjoner om framgangsmåter, kriterier og normer i vurdering av elevenes arbeid er et annet eksempel. Et viktig anliggende vil være å løsrive seg fra ego- og etnosentrisk moralsk verdiorientering. Dette innebærer også en viss form for løsrivelse fra religiøse eller metafysiske moralske fundament, i den forstand at lærere og elever lærer å vurdere hvilke forhold som kan inngå i det demokratiske området, og hvilke forhold som ikke kan gjøre det.

Normer og lover i et demokratisk samfunn har kun ankerfeste i reelle diskurser, ifølge Habermas – ikke i gitte normhierarkier eller generelle dogmer. Dette innebærer at det er nødvendig for lærere, elever og andre utdanningsdeltakere å gjennomføre reelle diskurser. Bare gjennom reelle diskurser kan omstridte normer og regler legitimeres, i en indre relasjon mellom den enkeltes og fellsskapets vilje. Legitimeringen er i diskursen, ikke i ”gitte” normer. Dette innebærer at normer som blir utviklet i en utdanningskontekst, for eksempel en konkret kontekst hvor det blir lagt vekt på at jenter skal kunne lykkes i guttedominert utdanning, ikke ganske enkelt kan ”overføres” til en annen, liknende kontekst. Elevdemokrati og elevmedvirkning vil, sett i lys av Habermas, framstå som en kommunikasjonsform, som kommunikative arrangementer som sikrer reelle diskurser, hvor tilslutning til normer reelt blir prøvd ut. Det er viktig å institusjonalisere kommunikative arrangementer som faktisk sikrer reelle diskurser og reell handlingskoordinering. Et eksempel på slik institusjonalisering kan være et system for felles samarbeid om planer for undervisnings- og læringsarbeid, for observasjon og felles vurdering av det som blir gjort, for å benytte dette som grunnlag for nye planer, osv. i en systematisk demokratisk prosess. Varianter av denne typen system er vanlig i mange former for aksjonslæring og aksjonsforskning, og er viktig også i vår strategi (Elliott 1991, 1998, Hiim og Hippe 1989, 1991, 2001, McNiff 2002, Reason 2002). Det vil være et hovedanliggende at systemet virkelig fungerer som arena for demokratisk refleksjon i forhold til alle involverte.

Gitte lover, regler og normer er likevel ifølge Habermas i en viss forstand nødvendig på grunn av samfunnssystemets kompleksitet. Utdanningssystemet kan anses som et rettssystem, hvor gitte utdanningslover, retningslinjer, læreplaner osv. utgjør systemets regler og normer. Det blir også utviklet former for lokale rettssystemer i den enkelte kommune, på den enkelte skole, i den enkelte klasse eller i den enkelte lærebedrift. Det er imidlertid viktig å kunne kritisere og reflektere over de ulike normene og systemene, å ta dem opp til vurdering i nye diskurser, ut fra et grunnleggende universaliseringsprinsipp. Prosjektene i del en både peker mot og innebærer endring av ”gitte”

normer og strukturer på ulike systemnivå. Det blir for eksempel påpekt behov for å endre læreplanene, slik at det blir større rom for utplassering og praksisforankret utdanning, eller for å endre inntaksordningen for jenter i Oslo kommune, slik at det blir større muligheter for jenter som velger guttedominert utdanning å gå på samme skole. Habermas' poeng om at moral ikke bare handler om det vi selv står personlig ansvarlig for som individer, er viktig i denne sammenhengen. Kravet om universalistisk gyldighet gjelder offentlige praksiser som alle deltar i. Det kan for eksempel være grunnutdanning generelt, eller i en konkret klasse i elektrofag eller samfunnsfag, utdanning av jenter i guttedominerte yrker i en bestemt kommune eller på en bestemt skole, osv. Det kreves reelle diskurser om hva som bør gjøres, hvor alle involverte parter deltar. Dette er nødvendig for å legitimere og videreutvikle normer, regler og systemer.

Demokratiprinsippet gjelder imidlertid særlig formaliserte rettsnormer for Habermas. I utdanningssammenheng omfatter det den enkelte elevs \ lærlings og utdanningsinstitusjoners formaliserte rettigheter og plikter. Noen eksempler på rettigheter er rett til like utdanningsmuligheter, uavhengig av kjønn, sosial eller kulturell bakgrunn, rett til tilpasset undervisning, rett til et trygt og meningsfylt liv på skolen \ i lærebedriften, rett til rettferdig vurdering, osv. Slike rettigheter forvaltes av utdanningssystemet på ulike nivåer og av dets medlemmer i den offentlige, felles praksis, hvor de blir konkretisert.

Fornuftsmoral eksisterer som viten i form av kulturelle symboler, og i form av moralprinsipper som er forankret i personlighetssystemet, ifølge Habermas. Et eksempel på utdanningssymbol er "enhetsskolen", mens et eksempel på moralprinsipp kan være "rett til tilpasset opplæring". Habermas framhever det som problematisk å overføre internaliserte moralprinsipper til moralsk handling. Han ser dette som et spørsmål om å overføre kunnskap til handling, eller å overføre teori til praksis. Kunnskap og teori framstår her som generelle, abstrakte prinsipper, mens praksis innebærer anvendelse av generelle prinsipper i konkrete situasjoner, for eksempel anvendelse av begrepet "tilpasset opplæring" i en konkret situasjon. For Habermas er det en hovedutfordring å "gjenkjenne" det generelle i det konkrete. Han mener det skjer "feilaktig" erkjennelse på grunn av anvendelsesproblemer ved normer, relatert til høye abstraksjonskrav. Noe av kjernen i problemet er følgende: Man greier ikke å oppdage og beskrive relevante kjennetegn for situasjonen i lys av konkurrerende, men ubestemte norm – regel – kandidater. Man greier for eksempel ikke å oppdage og beskrive relevante kjennetegn ved en situasjon hvor et prinsipp om tilpasset opplæring kunne være aktuelt. Man greier ikke å velge ut den aktuelle, passende normen, for eksempel om tilpasset opplæring, å tolke og anvende den i lys av en fullstendig situasjonsbeskrivelse. For Habermas er det altså relasjonen mellom en gitt, abstrakt regel (teori) og anvendelse av regelen (praksis) som er problematisk, og problemet består i at det kreves for stor analytisk kapasitet. Den generelle regelen blir oppfattet som gitt løsrevet fra situasjonen, med gitte grenser. Dette innebærer et skisma mellom teori og praksis.

En annen tilnærming til denne problematikken vil være at regelen primært eksisterer i anvendelsen. Den kan bare forstås gjennom erfarte "eksempler" i ulike konkrete situasjoner. "Å tilpasse opplæringen til den enkelte elev", "å ta den annens perspektiv" eller "å bare la normer som alle kan akseptere, være gyldige" er meningsløst, eller meningsstomt, uten eksempler som viser hva dette **kan** bety. Det kan bare læres gjennom erfaring i en rekke dels ulike og dels liknende situasjoner. Prinsippene har ingen absolutte grenser, og det finnes heller ingen "ideelle" situasjoner. Det finnes ingen "fasit" som eventuelt folk med særlige analytiske ferdigheter kunne bidra med, for eksempel i forhold til spørsmål om tilpasset opplæring. Habermas' formuleringer her klargjør noen vesentlige problemer i teorien om kommunikativ handling. Er det slik at vi **først** har fått overført eller blitt enige om normer, og **så** anvender dem for å koordinere handling? Først lærer vi reglene \ normene \ kunnskapene, for eksempel i forhold til elevtilpasset undervisning, og

så anvender vi dem? Og da gjelder det å anvende dem ”riktig”? Sett fra et Wittgenstein – og Heidegger – orientert utgangspunkt læres normer gjennom anvendelse av normer, dvs. gjennom faktisk, intuitiv handlingskoordinering i vårt daglige liv. Normene gjøres eksplisitte når det oppstår problemer, og eksplisittgjøring innebærer en form for abstraksjon. Abstraherte normer eller regler, for eksempel i form av formelle lover, kan likevel bare forstås i forhold til konkrete anvendelsessituasjoner, og må læres i tilknytning til konkrete anvendelsessituasjoner. Forholdet mellom regelen og anvendelse av regelen blir dermed oppfattet som en helhet, hvor teori og praksis blir to sider av samme sak. Regelkunnskapen er i anvendelsen av regelen, men kunnskapen kan være mer eller mindre eksplisitt. Det kan oppstå problemer som gjør ulike aspekter ved situasjonen eller ved regelen påfallende, og som kan bidra til en mer nyansert og dypere forståelse av en regel om for eksempel tilpasset opplæring. Enhver anvendelse av en regel er i en viss forstand unik, og kan bidra til en mer differensiert forståelse. Praktisk erfaring blir dermed vel så viktig som generell analytisk kapasitet i forhold til klok regelfølgning.

Selv om Habermas gjør et analytisk skille mellom kognitive aspekter og viljesaspekter ved moralske regler, så mener han de henger nøye sammen. Slike aspekter utgjør i enda større grad en helhet sett fra et Wittgenstein – eller Heidegger – orientert perspektiv. Habermas framhever betydningen av viljestyrke til å handle fornuftig, ut fra en erkjennelse av nødvendigheten av konsensuelle løsninger. Sett fra et annet utgangspunkt er det vårt engasjement og vår involvering i daglige, konkrete situasjoner som ligger til grunn for å se noe overhodet, både følelsesmessig og intellektuelt, og som kan få oss til å innse verdien av handlingskoordinering i for eksempel en konkret undervisnings- og læringskontekst.

Habermas framhever at positive lover og normer er nødvendig i komplekse samfunn, og at kulturelle symboler og moralprinsipper må internaliseres i personlighetssystemet gjennom sosialisering- og utdanningsprosesser. Han understreker samtidig at hans fornuftsmoral bare angir en bedømmelsesprosedyre, ikke noen positive normer, idet den tiltror subjektene, for eksempel i en utdanningsprosess, at de skal danne sin egen mening om hva de bør gjøre. Bedømmelsen vil imidlertid alltid skje i en konkret situasjon, preget av allerede eksisterende normer, lover og praksiser, som kan kritiseres, men som likevel vil være der som et nødvendig utgangspunkt. Spørsmålet er imidlertid hvorvidt endring av for eksempel utdannings- og læringspraksis primært skjer gjennom verbale kritiske diskurser og eksplisitt enighet om normer for handlingskoordinering. Et annet perspektiv vil være at et nødvendig grunnlag for endring og kritikk i utdanningskontekster er alternativ erfaring, opplevelser av nye handlemåter og eksempler på hvordan ting kan gjøres. Slike eksempler kan gi et erfaringsgrunnlag for nye lover, retningslinjer og regler i forhold til utdanning og utdanningsforskning.

Habermas’ kritikk av Gadamer og hermeneutikken

Habermas’ kritikk av Gadamer er relevant og viktig også i forhold til hermeneutiske perspektiver hos Wittgenstein og Heidegger (Habermas 1980). Habermas hevder som utgangspunkt at hermeneutikken på en refleksiv måte bevisstgjør om erfaringer som vi gjør med språket under utøvelsen av vår kommunikative kompetanse, altså i og med at vi beveger oss i språket (ibid s. 69). Hermeneutikken benytter og belyser det naturlige språkets åpne, refleksive struktur, som muliggjør en metakommunikativ bevegelsesfrihet (Gadamer 1972). Denne bevegelsesfrihetens bakside er imidlertid ifølge Habermas en binding til den språklige, kulturelle overleveringen. Den hermeneutiske forståelsen kan ikke trenge fordomsfritt inn i saken, men er uunngåelig forutinntatt av den konteksten hvor subjektet først har tilegnet seg sine tolknings skjemaer. Denne forforståelsen kan tematiseres og prøves ut. ”Men”, sier Habermas, ”heller ikke når de uunngåelige antepasjoner modifiseres, brytes språkets objektivitet overfor det talende subjekt, i belæringen dannes blott en ny forforståelse, som

igjen blir retningsgivende for det neste hermeneutiske skritt. Dette er meningen med Gadammers setning: "Virkningshistorisk bevissthet er på en uomstøtelig måte mer væren enn bevissthet" (i Habermas 1980 s. 79).

Habermas framhever videre at praktiske spørsmål om bedømmelseskriterier og handlingsnormer, som kun kan avgjøres i dialogform, er bundet til dagligspråkets kontekst. Dette medfører at "takket være det naturlige språkets kreativitet vinner den innfødte taler altså en enestående makt over samlevende menneskers bevissthet. Denne makten kan brukes både til opplysning og slørende agitasjon" (1980 s. 72). En annen side ved makten er subjektets avmakt overfor vante språkspill. Habermas viser her til Wittgensteins begrep om språkspillet som samtidig er en livsform.

Hermeneutisk bevissthet kan oppfattes som resultat av selvrefleksjon hvor det talende subjekt blir klar over de for ham typiske friheter fra og avhengighet av språk. Selvrefleksjon opplyser erfaringer som det talende subjekt oppnår under bruken av sin kommunikative kompetanse. Den hermeneutiske bevissthet ødelegger ifølge Habermas de tradisjonelle åndsvitenskapenes objektivistiske selvforståelse, minner samfunnsvitenskapene om problemer som forekommer gjennom deres objektområdes symbolske forhåndsstrukturering, og angår dessuten naturvitenskapenes scientistiske selvforståelse. Habermas viser til Gadammers uttalelser om at den som betrakter tingene i språkets speil, oppdager dem i deres fulle og uavkortede sannhet – "i språkets speil reflekteres alt som finnes" (i Habermas 1980 s. 75).

Habermas stiller imidlertid spørsmål om gyldigheten av hermeneutikkens universalitetskrav. Han tar utgangspunkt i en utlegning av grenser for den hermeneutiske forståelsens anvendelsesområde, som psykoanalysen og ideologikritikken gjør krav på å gjennomskue. Begge har å gjøre med dagligspråkets objektivering, hvor subjektet som frambringer livsytringer ikke kan gjenkjenne sine egne intensjoner. Disse ytringene kan oppfattes som deler av en systematisk forvrent kommunikasjon. Den hermeneutiske bevissthet er ufullstendig så lenge den ikke har tatt inn refleksjonen over den hermeneutiske forståelsens grenseerfaringer, som altså refererer til spesifikt uforståelige livsytringer. Den hermeneutiske grenseerfaring består i at vi oppdager systematisk produserte misforståelser, uten foreløpig å kunne begripe dem.

Habermas belyser betingelser for forvrengning av dagligspråklig kommunikasjon gjennom henvisninger til psykoanalytisk teori som det ikke er rom for å gå nærmere inn på. Et hovedpoeng er imidlertid å vise hvordan nevrotisk forvrente livsytringer innebærer brudd på kongruens mellom språklig symbolikk, handlinger og ledsagende uttrykk, brudd på grunnleggende kommunikasjonsregler, og privatisert, uforståelig innhold. Ikke – forvrent kommunikasjon forutsetter kongruens mellom ytringer på alle kommunikasjonens tre nivåer – det språklig symboliserte, det i handling representerte, og kroppslige uttrykk, (selv om intenderte motsetninger er normale) og disse nivåene supplerer hverandre metakommunikativt. Dybdehermeneutikken kaster lys over den systematisk fortrente kommunikasjonens uforståelighet, og lar seg ifølge Habermas ikke oppfatte etter oversettelsens modell, slik som den enkle hermeneutiske forståelse. "Den dybdehermeneutiske forståelse trenger derfor en systematisk forforståelse som dannes og forandres innenfor språklig kommunikasjon" (1980 s. 86). Han hevder videre at "eksplanatorisk forståelse i betydningen av spesifikt utilstrekkelige livsytringers dybdehermeneutiske dechiffreering, forutsetter ikke alene den rutinerte anvendelse av den naturlig tilegnede kommunikative kompetanse, men også en teori om den kommunikative kompetanse. Denne utstrekker seg til språkets former for intersubjektivitet og til oppståelsen

av dets deformasjon”. Og videre: ”Enhver dybdehermeneutisk tydning av systematisk forvrent kommunikasjon – enten den finnes gjennom den analytiske samtale eller den finnes uformelt implisitt – må forutsette de krevende teoretiske antakelser som kun kan utfoldes og begrunnes i **en teori om den kommunikative kompetanse.**”

Habermas’ anliggende kan fra dette utgangspunktet anses som å sikre den kommunikative kompetanse gjennom en teoretisk rekonstruksjon av dens grunnleggende forutsetninger, noe han forsøker å gjøre i teorien om kommunikativ handling. Han hevder at ”**allerede det implisitte kjennskapet til en systematisk forvrent kommunikasjons betingelser**, som faktisk forutsettes ved den dybdehermeneutiske bruk av den kommunikative kompetanse, er nok **til å stille spørsmålsteget ved hermeneutikkens ontologiske selvforståelse**, som Gadamer ekspliserte i tilslutning til Heidegger.” Og videre: ”Meningsforståelsens kontekstavhengighet, som man er blitt hermeneutisk bevisst, og som tvinger oss til å gå ut fra en tradisjonsstøttet forforståelse, og til bestandig å utvikle ny forforståelse, mens vi blir belært – dette gjør Gadamer ontologisk til den språklige overleverings ufravikelige primat. Gadamer stiller spørsmålet: ”Er forståelsens fenomen definert tilstrekkelig når jeg sier: ”Å forstå vil si: unngå å misforstå? Går ikke en ”bærende inneforståthet” i virkeligheten forut for all misforståelse?” Vi er enige om det positive svar, men ikke enige om hvordan denne forutgående konsensus skal bestemmes” (Habermas 1980 s. 88).

Habermas mener Gadamer er av den oppfatning at alle uforståelige eller misforståtte livsytringers hermeneutiske oppklaring alltid må føres tilbake til en konsensus, som forutgående er innøvd pålitelig gjennom konvergerende overlevering. Men denne overleveringen er da objektiv for oss i den forstand at vi ikke **kan** konfrontere den med et prinsipielt sannhetskrav. Forståelsens fordomsstruktur lar det framstå som meningsløst å reise tvil om den faktisk innøvde konsensus som ligger til grunn for misforståelse og mangel på forståelse. Hermeneutisk er vi sett fra Gadamers utgangspunkt forpliktet til å forholde oss til konkrete førforståelser, som i siste ende går tilbake til sosialiseringen, til innøvelse i felles tradisjonssammenhenger. Ingen førforståeliggjørelse er prinsipielt unndratt kritikk, men kan heller ikke abstrakt dras i tvil. Det ville kun være mulig hvis vi kunne betrakte en konsensus, nådd i form av gjensidig forståeliggjørelse, så å si fra siden og underkaste den fornyede legitimasjonskrav, bak deltakernes rygg, hevder Habermas. Men disse kravene kan vi kun stille overfor de deltakende ved å gå inn og samtale med dem. Dermed underkaster vi oss igjen den hermeneutiske tvang om å akseptere en konsensus som den gjenopptatte samtalen kan føre til, som den bærende inneforståthet. ”Forsøket på å mistenke denne sikkert kontingente inneforståthet som en falsk bevissthet er meningsløs, fordi vi ikke kan transcendere den samtale som vi er”. Han sier videre: ”Derav slutter Gadamer til den språklige overleverings ontologiske plassering forut for en mulig kritikk: Vi kan derfor kun kritisere de enkelte tradisjoner hver for seg, idet vi selv tilhører et språks omfattende tradisjonssammenhenger” (Habermas 1980 s. 89).

Habermas hevder at disse overveielserne i første omgang synes plausible. Men – ”de blir rystet gjennom den dybdehermeneutiske innsikt, at en tilsynelatende fornuftig innspilt konsensus utmerket kan være resultatet av en pseudokommunikasjon” (ibid s. 89). Han viser til Wellmer: ”Opplysningen visste, hva hermeneutikken glemmer: at den ”samtale”, som vi ifølge Gadamer ”er”, også er en maktens sammenheng og nettopp deri ingen samtale... Den hermeneutiske teoris universelle krav kan kun opprettholdes, hvis man går ut fra, at overleveringssammenhengen som den mulige sannhets og faktisk oppnådde forståelses sted samtidig også er den faktiske usannhets og vedvarende makts sted” (i Habermas 1980 s. 89). Habermas hevder at vi kun ville ha rett til å sidestille bærende inneforståthet (som altså ifølge

Gadamer går forut for forfeilet forståeliggjørelse) med faktisk oppnådd forståelighet, hvis vi kunne være sikre på at enhver etablert konsensus som er kommet i stand gjennom den språklige overleveringen, også er kommet i stand uten tvang og forvrengning. Men den dybdehermeneutiske erfaringen viser at i overleveringssammenhengen slår ikke bare språkets objektivitet, men også maktforholdenes repressivitet igjennom. De deformerer den intersubjektive forståelsen og forvrenger systematisk den daglige språklige kommunikasjonen. Derfor står enhver konsensus som meningsforståelsen munner ut i, prinsipielt under mistanke om å være framtvunget pseudokommunikativt.

En hermeneutikk som kritisk gjennomskuer seg selv opptar i seg den metahermeneutiske viten om betingelsene for muligheten av systematisk forvrent kommunikasjon, sier Habermas (1980 s. 90). Den knytter forståelse til et prinsipp om at sannhet kun vil være garantert gjennom konsensus som blir oppnådd gjennom de idealiserte betingelsene av uinnskrenket og maktfri kommunikasjon. Hvis meningsforståelse ikke skal forbli likegyldig overfor sannhetens ide, må vi med et begrep om sannhet – som måles ved idealisert overensstemmelse, som oppnås i ubegrenset og maktfri kommunikasjon, samtidig foregripe et samliv i maktfri kommunikasjon. Kritisk meningsforståelse må i denne betydning kreve av seg selv den formale antepasjon av det riktige liv. Han viser til Mead: ”Den universelle diskurs er kommunikasjonens formelle ideal. Hvis kommunikasjonen kan gjennomføres og gjøres fullkommen, så ville den type demokrati eksistere... hvor ethvert individ ville bære det svar i seg selv, som han vet, han framkaller i fellesskapet” (i Habermas 1980 s. 90).

Habermas mener at sannhetens ide, som måles ved den sanne konsensus, impliserer det sanne livs ide. Det omfatter også myndighetens ide. Han hevder at ”Først den formale antepasjon av den idealiserte samtale som den livsform, som skal realisere framtiden, garanterer den siste bærende kontrafaktiske inneforståthet, som forutgående forbinder oss, og hvorfra enhver faktisk inneforståthet, hvis den er falsk, kan kritiseres som falsk bevissthet” (Habermas 1980 s. 90). Vi kan først begrunne forståelsens regulative prinsipp når vi kan påvise at den mulige sannhets og det riktige livs antepasjon er konstitutiv for enhver ikke – monologisk språklig forståeliggjøring. Det er dette teorien om kommunikativ handling dreier seg om. Kritikk orienterer seg etter den ideelle overensstemmelse, og følger i den forstand den fornuftige tales regulative prinsipp, som Habermas har utlagt bl.a. i gyldighetskravene.

Habermas hevder at Gadamer av den hermeneutiske innsikten i forståelsens fordomsstruktur har avledet en rehabilitering av fordommen, idet han ikke ser noen motsetning mellom autoritet og fornuft. Overlevering av tradisjonens autoritet blir ikke ”blindt” gjennomført – den skjer gjennom reflekterende anerkjennelse av dogmer, ikke av dogmatisk makt. Men dogmatisk anerkjennelse betyr jo bare at autoriteten tilkjennes en overlegenhet i forhold til erkjennelse, og en aksept av tradisjonens sannhetskrav, mener Habermas. Gadammers argumentasjon forutsetter at den legitimerende anerkjennelse og inneforståelse som etablerer autoriteten kan komme til veie under maktanvendelse. Erfaringen av den systematisk forvrente kommunikasjon motsier etter Habermas’ oppfatning denne forutsetningen. ”Derfor trenger vi de prinsipielle forbehold om universell og tvangsfri forståeliggjørelse for prinsipielt å kunne skjelne dogmatisk anerkjennelse fra den sanne konsensus” (Habermas 1980 s. 91).

Hvis motsetningen mellom autoritet og fornuft ikke kan oppheves hermeneutisk, så blir det også problematisk å forsøke å pålegge tolkningen prinsipielle innskrenkninger. Den tolkendes bedreviten når sin grense ved den sosiokulturelle livsverden som han selv tilhører, med dens anerkjente og tradisjonelt innlevde overbevisninger. Det er imidlertid grunn til å tro at etablerte språkspill og tradisjoner med bakgrunnskonsensus i hele samfunnssystemer kan

være en tvangsintegrert bevissthet, et resultat av pseudokommunikasjon. Bevegelsesfriheten fra en hermeneutisk forståelse som er utviklet til kritikk, må derfor ikke bindes til gjeldende overbevisningers tradisjonsspillerom. Ideologikritikken kan heller ikke innskrenkes til en institusjonalisert "behandlerrolle" i en type lege \ pasientforhold. Habermas hevder at "Den opplysning som framkaller en radikal forståelse, er alltid politisk" (ibid s. 92). Også kritikken blir bundet til den overleveringssammenhengen den reflekterer. Den dybdehermeneutiske tolkning har ingen bekreftelse – "bortsett fra den dialogisk vellykkede og av alle deltakere gjennomførte selvrefleksjon" (ibid s. 93). Teorien om kommunikativ handling handler om grunnleggende forutsetninger og prinsipper i en slik dialogisk tolkningsprosess.

Perspektiv på læreres yrkeskunnskap

Et hovedpoeng i Habermas' kritikk av hermeneutikken er at den hermeneutiske forståelse ikke kan trenge fordomsfritt inn i saken. Forståelsen er uunngåelig forutinntatt av konteksten – for eksempel utdanningskonteksten hvor læreren først har tilegnet seg sine tolknings skjemaer. Forforståelsen, for eksempel lærerens forforståelse av sin oppgave, kan tematiseres og prøves ut. Men i denne utprøvings- og læreprosessen dannes det ifølge Habermas bare en ny forforståelse som igjen blir retningsgivende for det neste hermeneutiske skritt. Dette innebærer at en hermeneutisk tilnærming til utvikling og forskning i læreryrket blir avhengig av tradisjonen. Både Elliott (1991, 1998) og Carr og Kemmis (1986) er opptatt av denne kritikken i forhold til pedagogisk aksjonsforskning (jfr. del to).

Utdanning og læreres yrkesutøvelse handler for en stor del om praktiske spørsmål om bedømmelseskriterier og handlingsnormer, som sett fra Habermas' utgangspunkt kun kan avgjøres i dialogform og er bundet til dagliglivets kontekst. Et vesentlig problem kan være at "den gode taler" vinner stor makt – for eksempel lærere som taler til elever og kolleger, ledere i utdanningssystemet, representanter for bestemte pedagogiske retninger, osv. Makten kan i prinsippet brukes både til opplysning og agitasjon. Lærere, elever og andre deltakere i utdanningssystemet vil dessuten nødvendigvis være preget av avmakt overfor vante språkspill. Lærere er i en viss forstand "fanget" i sin yrkespraksis, og et vesentlig spørsmål vil fra dette utgangspunktet være hvordan de kan komme til å reflektere over og utvikle sin praksis.

Habermas ser hermeneutisk bevissthet som et resultat av selvrefleksjon, hvor det talende subjektet blir klar over de for ham typiske friheter fra og avhengighet av språk. For lærere (og elever) vil det være nødvendig å utvikle en hermeneutisk bevissthet. I utdanning av lærere og lærerforskere er det behov for å utvikle innsikt i hermeneutikk, knyttet til grunnleggende spørsmål om hva erkjennelse og kunnskap er. Dette er vesentlig i vår strategi, relatert til didaktikken (jfr. del en, Hiim og Hippe 1989, 1991, 2000, 2001). Læreren som kunnskapsarbeider trenger å utvikle forståelse om kunnskapens grunnleggende forutsetninger. Selvrefleksjon kan ifølge Habermas opplyse erfaringer som for eksempel læreren som subjekt gjør under bruken av sin kommunikative kompetanse. Refleksjon over kommunikativ erfaring, knyttet til bevisstgjøring på muligheter for utviklingssamarbeid, kan ha stor metodologisk betydning i lærerforskning.

Habermas stiller imidlertid spørsmål om gyldigheten av hermeneutikkens universalitetskrav. Han viser til den hermeneutiske grenseerfaringen hvor vi oppdager systematisk produserte misforståelser uten foreløpig å kunne begripe dem, som for eksempel kan være systematisk produserte misforståelser om utdanning og utøvelsen av læreryrket. Det kan både være snakk om misforståelser på et overordnet samfunnsnivå, som for eksempel kan komme til uttrykk gjennom nasjonale læreplaner, og misforståelser på den enkelte skole eller i den enkelte

klasse, knyttet til en etablert praksis. Misforståelser kan gjelde læreryrkets grunnleggende forutsetninger og yrket generelt. Det kan for eksempel som jeg har vært inne på diskuteres hvorvidt læreryrket dels blir misforstått som en teknologisk virksomhet, hvor en overordnet hensikt er å utvikle elevene til effektive deler i samfunnet som system. Habermas mener den "enkle" hermeneutikken ikke kaster tilstrekkelig lys over den forvrengte kommunikasjonens uforståelighet. Det er derfor behov for en teori om kommunikativ kompetanse, som bl.a. omhandler kongruens i kommunikasjonen og grunnleggende gyldighetskrav. Sett fra dette utgangspunktet trenger lærere innsikt i gyldighetskravene som grunnleggende forutsetninger i kommunikasjonen og dens ulike rasjonalitetsaspekter, og i universaliserings- og demokratiprinsippet, for å kunne avsløre muligheter for forvrengt kommunikasjon, tolkning og praksis.

Habermas er enig i hermeneutikkens oppfatning av meningsforståelsens kontekstavhengighet, og ser nødvendigheten av å bevisstgjøre på inneforståtheten. Men han er uenig når det gjelder hvordan forutgående konsensus dannes – at den dannes gjennom "belærende" overlevering og utvikling av ny forforståelse. Han har en tilnærming til overleveringen som innebærer at det er nødvendig med bevisstgjøring på forutsetningene for konsensus. For lærere er denne kritikken spesielt viktig, siden deres arbeid handler om overlevering. Habermas' tilnærming kan bidra med kritiske perspektiver på overleveringens gyldighet, og på nødvendigheten av stadig ny utprøving og forankring av gyldighet i utdanningsprosesser.

Habermas påpeker at det er umulig å reise tvil om den forforståelsen som med grunnlag i faktisk innøvd konsensus ifølge Gadamer også ligger til grunn for mulig misforståelse. Ingen forforståelse av lærervirksomhet er prinsipielt unndratt kritikk, men den kan ikke abstrakt dras i tvil. Forsøk på å mistenke denne inneforståtheten som en falsk bevissthet er meningsløs, fordi vi ikke kan transcendere den samtalen eller den praksisen som vi er. Dette vil ut fra Habermas' tolkning av Gadamer innebære at vi fra et hermeneutisk perspektiv kun kan kritisere de ulike tradisjoner, for eksempel utdanningstradisjoner, hver for seg. Forsøk på kritikk innenfra vil være begrenset av tradisjonens eget forforståelsesgrunnlag.

Tilsynelatende fornuftig innspilt konsensus om utdanningsprosesser kan være et resultat av pseudokommunikasjon. Enhver samtale – og praksis – er også maktens samtale. Vi kan ikke være sikre på at konsensus om utdanning er kommet i stand uten tvang og forvrengning. Enhver konsensus – for eksempel mellom lærere, eller mellom lærere og elever – står under mistanke om å være framtvunget pseudokommunikativt, ut fra Habermas' perspektiv. Han mener derfor at hermeneutisk kritikk må ta opp i seg betingelser for muligheter av forvrengt kommunikasjon. Dette kan være et viktig poeng i forhold til utdanning og lærerforskning. Idealiserte betingelser om uinnskrenket og maktfri kommunikasjon kan oppfattes som et retningsgivende prinsipp for en demokratisk utdanningsprosess, snarere enn noe som fullt ut kan realiseres. Det kan som et formelt ideal om demokrati, som samtidig kun eksisterer i forhold til en demokratisk praksis. Dette innebærer at det er viktig å **erfare** demokratisk utdanningspraksis i all sin ufullkommenhet – demokrati er ikke forståelig som et tomt ideal.

Sett fra Habermas' utgangspunkt må lærere (og elever) ha en formal, abstrakt forforståelse om den idealiserte samtalen for å ha et grunnlag for å kunne kritisere eksisterende utdanningspraksis og dens innhold. Gyldighetskravene, universaliserings- og demokratiprinsippet kan gi et viktig grunnlag for kritikk av læreres og elevers samarbeidspraksis og skolens utdanningsvirksomhet. Et hovedproblem i hermeneutikken er ifølge Habermas for lite klargjøring av en motsetning mellom autoritet og fornuft. Prinsipielle forbehold om universell og tvangsfri forståeliggjøring kan gi et viktig perspektiv i lærerens

arbeid med elevene. Selv om prinsippene ikke fjerner makt og forvrengning, kan de bidra til å synliggjøre, begrense og håndtere den.

Den tolkendes bedreviten – for eksempel lærerens eller lærerforskerens viten – når ifølge Habermas sin grense ved den sosiokulturelle livsverden han selv tilhører, med dens anerkjente og tradisjonelt innlevde overbevisninger. Det er et problem hvis språkspill og tradisjoner i et helt utdanningssystem er resultat av pseudokommunikasjon. Ideologikritikk kan heller ikke innskrenkes til en institusjonalisert ”behandlerrolle” i form av for eksempel en sosialterapeut – det ville stå i motsetning til kommunikasjonens grunnleggende forutsetninger. Også kritikk er dessuten bundet til den overleveringssamtalen den reflekterer. Dybdehermeneutisk tolkning av utdanning og utdanningsprosesser ut fra gyldighetskravene har ingen bekreftelse, bortsett fra dialogisk vellykket selvrefleksjon som alle berørte deltakere er med å gjennomføre.

I Habermas’ tolkning av hermeneutikken er det igjen et visst kognitivistisk preg – det er for eksempel mye bruk av begreper som skjemaer, belæring, bevissthet, tale, osv. knyttet til overleveringen. Dette kan som jeg har vært inne på relateres til et skille mellom forståelse og handling som kan innebære at utdanning blir ensidig oppfattet som en verbal, kognitiv prosess, noe som igjen medfører teoretisering. Verbale sider ved konsensus kan komme til å bli satt ensidig i fokus på en måte som innebærer at intellektuell forståelse overordnes handling. Dette kan ha sammenheng med en fare for å overfokuseres på læringens og arbeidets demokratiske betingelser, framfor selve lærings- og arbeidsinnholdet. Dette er etter min oppfatning et problem i ulike former for pedagogisk aksjonsforskning, også relatert til vår strategi. Jeg vil komme inn på mer konkrete eksempler som gjelder dette i del fire.

Habermas og læreres yrkeskunnskap – en oppsummering

Behovet for kritikk

Habermas kritiserer Wittgensteins seinfilosofi for relativisme, idet den ene livsformen kan synes å være like god som den andre (Johansen og Glebe-Møller 1980). En slik relativisme gir ikke noe emansipatorisk potensial. En liknende kritikk retter han mot Gadamer og mer indirekte også Heidegger. Gadamer klargjør ikke tolkningenes mulige forvrengthet, relatert til gitte samfunnssystemer og maktforhold. Habermas mener det ikke er noen motsetning mellom autoritet og fornuft hos Gadamer. For Habermas er det et viktig anliggende å møte behovet for kritikk og muligheter for kritisk endring i livsverdens reproduksjonsprosesser, og en viktig hensikt i teorien om kommunikativ handling er å møte nettopp dette behovet. Habermas’ kritikk av manglende frigjøringspotensial hos Wittgenstein, Gadamer og Heidegger er interessant i forhold til utdanning og forskning i læreryrket.

En annen hovedkritikk gjelder en teknologisk tolkning av forholdet mellom teori og praksis. Det genuine praksisområdet, for eksempel området for utdanningspraksis, dras etter Habermas’ oppfatning ikke inn i metodiske drøftelser på grunn av scientisme (Johansen og Glebe-Møller 1980). For Habermas er det et hovedanliggende å klargjøre praksis’ sosiale, normative og kommunikative aspekter i teorien om kommunikativ handling. Forholdet mellom praksis og teori dreier seg om normative samfunnsforhold relatert til for eksempel utdanning, som gjøres til gjenstand for refleksjon i kritiske kommunikasjonsprosesser. Habermas kritiserer dessuten oppfatninger om at utvikling bare eller primært skjer gjennom endring av materielle betingelser (Habermas 1980 s. 197 ff.). Menneskelige utviklingsprosesser er etter hans oppfatning grunnleggende sett læreprosesser, som handler om et refleksivt forhold til virkeligheten. Gjennom å lære å se, reflektere over og bearbeide problemer lærer vi å forholde oss problematiserende og

konstruktivt kritisk. Det er viktig å innrette samfunnsinstitusjoner, for eksempel skolesystemet, slik at de blir arena for fri diskusjon, demokratiske samarbeidsprosesser og kommunikativ læring.

Oppgaver for kritisk utdanningsvitenskap

En sentral sosialvitenskapelig oppgave er ifølge Habermas å vise hvordan ytringer og handlinger begrunnes og hvilke muligheter for begrunnelse og kritikk som ligger i ulike kontekster, for eksempel kontekster i utdanningssystemet. I praksisbasert lærerforskning er dette vesentlig. I strategien som er omtalt i del en er det viktig at profesjonelle lærere, elever og andre utdanningsdeltakere ytrer seg om det de ser som sentrale problemer i utdanningen, og at de begrunner hva som er problematisk som grunnlag for visjoner om handlingsendring og endring av systemer. Videre er det vesentlig at de prøver ut, vurderer og fortsetter å begrunne endringene, relatert til hvilke hindringer og muligheter som møtes underveis. Dokumentasjon av slike prosesser er nødvendig for å få innsikt i læreres og elevers egne praktiske begrunnelser og erfaringer med endringsmuligheter. Men en sentral utdanningsvitenskapelig oppgave er også å **vise** hvordan handlinger **utøves** gjennom ulike former for eksempler. Dette perspektivet er mindre eksplisitt hos Habermas, noe som har sammenheng med et dels ensidig kognitivistisk fokus på konsensusorienterte prosesser i legitimering av sosiale normer. Han presiserer imidlertid at kritisk utprøving av handlinger og utsagn, relatert til gyldighetskravene, er en forutsetning for læring. Innsikt i profesjonelle læreres og deres elevers opplevde utfordringer, handlinger, begrunnelser og muligheter for samarbeidende endring er foreløpig mangelvare. Det er lite innsikt både i lærernes profesjonalitet og i elevenes opplevelser og vurderinger. En slik innsikt kan økes gjennom en praksisbasert lærerforskning hvor læreres egne handlinger og begrunnelser kommer til uttrykk i dialogen med elever. Det er behov for forskning som kan vise eksempler på erfarte møter mellom skolen som system og lærere og elever, for eksempel lærere og elevers erfaringer av muligheter og hindringer i læreplanen og i skoleorganisasjonen i forhold til behovene i daglig læringsarbeid. Også dette vet vi lite om, og praksisbasert lærerforskning kan bidra med kunnskap på dette feltet.

Læring, erfaring og gyldighetskrav

Læring er en grunnleggende sett kommunikativ prosess for Habermas. Teorien om kommunikativ handling kan i en viss forstand oppfattes som en teori om læring, med fokus på sosial, kollektiv utvikling av handlingsnormer. En viktig forutsetning for læring vil være deling av makt gjennom diskurser hvor alle berørte deltar, og hvor gyldige, felles legitimerede argumenter får gjennomslag. En vesentlig metode for å utvikle lærerkunnskap blir kritisk refleksjon over normative strukturer, i samarbeid med elever og kolleger. Dette innebærer at det er nødvendig å institusjonalisere rom for felles refleksjon, for eksempel gjennom systematiske planleggings- og vurderingssekvenser.

Habermas framhever at både et tradisjonelt begrep om regelfølgning og det teleologiske handlingsbegrepets kalkulerende rasjonalitet er for snevert for å forstå erfaring og læring. Den trefoldige verdensreferansen, med de tre gyldighetskravene som utgjør en helhet, gir grunnlag for å forstå læring som kommunikasjon. Men på tross av denne helheten, mener jeg det kan spores en form for reduksjonisme hos Habermas. Koordinerende diskusjoner om handlingsplaner er stadig i fokus, og er vesentlig i samarbeidende undersøkelser av undervisning og læring. Men betydningen av delt erfaring trer i bakgrunnen. Diskusjoner om gyldighet må dels være basert på fortrolig erfaring. Gyldighetskrav om sannhet og innsikt i saksforhold, rettferdighet av normer og oppriktighet i ytringer er viktig i samarbeidende kunnskapsutvikling, men det er nødvendig å framheve betydningen av fortrolig erfaring med de fenomenene det gjelder, som for eksempel tilrettelegging for jenter i guttedominert utdanning eller elevmedvirkning i vurdering. Habermas understreker at diskusjoner ikke er et mål i seg selv – målet er å koordinere handling, basert på alle deltakeres bidrag og erfaring. Det er likevel mye fokus på felles handlingsplaner og på verbalisert erfaring, på bekostning av erfaring i mye videre forstand. Et vanlig problem i utdanning som det

kan være lett å overse, er at verbaliserte begreper savner erfaringsinnhold. Det byr for eksempel på problemer når lærere og elever som har begrenset erfaring med elevmedvirkning og pedagogisk vurdering skal koordinere sine handlinger i forhold til dette. En måte å nærme seg på ville være å erfare eksempler på forhold som gjelder elevmedvirkning og vurdering i fellesskap, på hva som blir gjort og hva man opplever. Felles klargjøring av dette kan tjene som grunnlag for videre diskusjon, relatert til flere erfaringseksempler.

Alle gyldighetskravene gjelder ifølge Habermas i samfunnsforskning prinsipielt for både deltakere og observatører, for eksempel i en utviklingsprosess relatert til utdanningsforskning og utøvelse av læreryrket. Men interne og eksterne forskere vil ha ulike posisjoner i forhold til krav om konsensus om handlingsplaner og handlingskoordinering. En lærer som forsker i egen praksis er selv en del av den aktuelle konteksten, noe som nødvendigvis vil innebære både begrensninger og muligheter i forhold til perspektiv på gyldighetskravene. En ekstern forsker vil nødvendigvis vurdere spørsmål om sannhet, riktighet og oppriktighet fra et ganske annet perspektiv. Begge perspektivene kan være vesentlige. Læreren har imidlertid i følge sitt mandat et ansvar for å legge til rette for, delta i lede diskurser i og om utdanning, i en demokratisk prosess hvor alle det angår får anledning til å bidra i å utvikle normer for felles handling, med henblikk på en mest mulig meningsfylt og rettferdig utdanningshverdag. Det er et klart behov for å forstå slike prosesser sett fra lærerens egen profesjonelle synsvinkel.

Winter (1989) framhever at det er viktig ikke å overdrive eller ta for bokstavelig et poeng om konsensus i utdanningskontekster og andre praktiske kontekster. Et sosialt fellesskap, for eksempel en elev- og lærergruppe, lever i et spenningsforhold mellom koordinert og ikke koordinert handling. Det er viktig å lære å vurdere hva det er nødvendig å bli enig om og hvor man kan leve med å være uenig. Ulikheter i opplevelser og handlinger kan være en ressurs for gjensidig inspirasjon, og eventuelt bidra til nyskapende endring på lengre sikt.

For Habermas representerer gyldighetskravene noe universelt, i den forstand at de gjelder i alle kontekster som abstraherte prinsipper som må ”rekontekstualiseres”. En forestilling om abstraherte prinsipper som ikke er farget av noen kontekst, men som skal rekontekstualiseres i konkrete kontekster, er etter min oppfatning problematisk. En annen innfallsvinkel vil være at avansert anvendelse av ethvert prinsipp innebærer en form for ”ekspertkunnskap” som bygger på erfaring i en mengde dels liknende og dels ulike situasjoner som man intuitivt ”kjenner igjen”. En slik innfallsvinkel vil innebære at det blir viktig å ”øve seg” på å anvende gyldighetsprinsippene i ulike demokratiske, handlingskoordinerende og konfliktløsende utdanningsdiskurser. Gyldighetsprinsippene kan være fruktbare selv om de ikke tolkes helt i tråd med Habermas’ krav om universalitet.

Systembegrepet og kolonisering av elever og læreres livsverden

Habermas framhever at systembegrepet er fruktbart, men at det ikke må bli enerådende ut fra teknologiske premisser. Forholdet mellom livsverden og system er flerdimensjonalt, og inneholder flere verdensrelasjoner. Det kan være en fare forbundet med å oppfatte utdanningssystemet på ulike nivå bare som noe ”gitt”, ut fra tradisjonell systemteori. Det har også grunnlag i livsverdenens krav om gyldighet, ifølge Habermas. Forankring i livsverden er nødvendig for å ivareta systemenes legitimitet, og det er bare mulig gjennom prosesser av kommunikativ handling og institusjonalisering av nye systemer. Systemkritikk er helt vesentlig i demokratiske samfunn, for eksempel i konkrete utdanningssamfunn, og vil være et vesentlig anliggende i praksisbasert lærerforskning.

Begrepet om "kolonisering av livsverden" synliggjør tingliggjort forståelse, byråkratisering og ensidig instrumentell rasjonalitet relatert til utdanning, læreres yrkesutøvelse og forskning i læreryrket. Språkets handlingskoordinerende funksjon blir dels erstattet av formelle bestemmelser, for eksempel målstyring, formelle prøver og karakterer, eller av teoribaserte, dels formaliserte "metodikker" som elever og lærere utsettes for – for eksempel "mappemetodikk", "PBL – metodikk", "personlig læringsstil – metodikk", "kontaktlærermethodikk", "basisgruppemetodikk", "coaching", osv. – for å ta noen eksempler fra siste års vokabular. "Målstyring" og "kvalitetssikring" er eksempler på metodikkbegreper som i noen grad er i ferd med å gå av moten, selv om de dels overlever som formaliserte prinsipper. Det er ikke alltid så lett å se hvordan instrumentalisert forståelse og formaliserte metodiske systemer koloniserer livsverden. Et hovedpoeng er hvorvidt systemene er forankret i elever og læreres livsverden, og hvorvidt de har grunnlag i en ensidig instrumentell forståelse. Kolonisering av livsverden er i en viss forstand nødvendig. Men det innebærer maktbruk, fremmedgjøring og tendenser til forvrengt kommunikasjon, for eksempel at elever blir oppfattet som "gode" og "dårlige". Sett i lys av Habermas er det viktig å forholde seg kritisk til utdanningsvitenskap og forskning som kun forholder seg til ett rasjonalitetsaspekt, noe mange tradisjonelle teorier gjør.

Det er viktig å kritisere gitte forutsetninger og strukturer i utdanningsarbeidet i lys av utopier om sosial endring. Dette er et vesentlig aspekt ved praksisbasert utdanningsforskning som en historisk prosess. Visjoner om endring motiverer til utvikling. Visjonen kan dreie seg om å gi jenter bedre muligheter for å lykkes i guttedominert utdanning, å la elevene få medinnflytelse i vurderingen, å utvikle samarbeid skole \ arbeidsliv for å oppnå en mer meningsfylt utdanning, osv. Utvikling mot visjonen kan foregå som en systematisk forskningsprosess, og beskrivelser av hva som blir gjort og hvorfor kan utgjøre en form for utdanningsteori. Selv om livsverden nødvendigvis er rasjonalisert i utdanning er det viktig å kritisere gitte strukturer, og eventuelt justere eller endre dem og forankre strukturene i livsverden. Generelle strukturer kan gis et konkret meningsinnhold og eventuelt justeres i demokratiske prosesser. Det er særlig viktig å gjøre bruken av maktmedier til gjenstand for diskursiv tolkning – for eksempel læreplaner, karakterer, privilegier, belønninger, osv. Et vesentlig demokratisk prinsipp vil være både å synliggjøre og å prøve å dele makt, selv om dette kan være vanskelig. Eksempel på ubalanse i utdanningssystemet er bl.a. stort frafall av elever i yrkesutdanning og sviktende oppslutning fra bedrifter, med bakgrunn i akademisert, teoretisert, lite relevant og for mange lite meningsfylt utdanning (Hiim og Hippe 2000, 2001, Sund 2005).

Livsverden kan ikke trekke seg tilbake i forhold til utdanning. Utdanning er nødvendigvis en kommunikativ prosess som involverer en helhet av ulike rasjonalitetsaspekter. Å lære å handle kommunikativt i et demokratisk fellesskap hvor man legger felles handlingskoordinerende planer for læringsaktiviteter, ut fra deltakernes visjoner og kritisk vurdering av eksisterende strukturer, er viktig sett fra et Habermas - orientert perspektiv. Læring og undervisning som foregår ensidig ut fra gitte, forhåndsbestemte prosedyrer og tradisjoner vil mangle normativ legitimitet hos deltakerne, og innebærer en form for objektivisering og fremmedgjøring. Utdanningsforskning som har til hensikt å utvikle prosedyrer og metodikker vil ha de samme manglene. Carr og Kemmis er svært opptatt av denne problematikken, og et hovedanliggende i deres teori om utdanningsforskning er å ivareta helhetlig, kommunikativ gyldighet. Det kan være ulike tolkninger av Habermas relatert til utdanningsforskning, men et hovedanliggende vil nødvendigvis være å ivareta en helhet av gyldighetsaspekter, ut fra et utvidet rasjonalitetsbegrep. Kritisk orienterte, samarbeidende, handlingsorienterte, demokratiske undersøkelses- lærings- og forskningsprosesser synes nærliggende.

Konsensusprosesser, praksiskunnskap og kritisk teori

Teori om kommunikatív handling er ifølge Habermas komplementær i forhold til for eksempel teori om utdanningsforskning og utdanningsteori, den er ikke overordnet og gir ingen direkte føringer. Men den peker mot betydningen av ikke – dogmatisk teori. Konsens må primært forstås som en **prosess** hvor gyldighetskravene stadig prøves ut, ikke som et bindende resultat som kan overføres til nye kontekster. Et viktig anliggende i dokumentasjon av en utviklingsprosess vil være å vise selve prosessen med dens mer og mindre koordinerte handlinger og begrunnelser, vel så mye som å presentere ”resultater” i form av prinsipielle konklusjoner. Det vil for eksempel være aktuelt å dokumentere bakgrunnen for visjoner om å legge forholdene til rette for jenter i guttedominert utdanning, hva man gjorde for å realisere visjonene, hva man var enig og uenig om, prinsipper som framsto som viktige, og de ulike deltakernes opplevelser og begrunnelser. Målet med dokumentasjonen vil være at andre skal kunne lære av erfaringene som er gjort, ikke å kopiere dem.

Det er ifølge Habermas praktiske problemer som gjør fortrolig kunnskap eksplisitt, ikke teoretiske problemstillinger. Dette har vært et sentralt argument for nødvendigheten av at praktikere, for eksempel lærere, forsker i egen praksis, sammen med de som er involvert i praksisen (Bradbury og Reason 2002, McNiff 2002, Stenhouse 1975). Habermas poengterer også at egentlig kunnskap er verbalt eksplisitt og kritiserbar. Praktikere må ut fra dette sette ord på sin kunnskap og gjøre den tilgjengelig for kritikk, både for de som er direkte involvert i praksisen og for andre praktikere, ut fra relevante gyldighetskrav. Dette er et viktig anliggende i strategien for å forske i læreryrket. Når lærere setter ord på sin praktiske yrkeskunnskap i samarbeid med elever og kolleger og dokumenterer arbeid med viktige utfordringer, så gir dette muligheter for bredere innsyn, forståelse og kritikk som hittil har vært lite eksisterende. Det kan imidlertid være en fare for at verbale dimensjoner i kunnskapen blir overfokuset, på bekostning av andre dimensjoner. Kravet om kritiserbarhet kan dessuten tolkes i retning av ensidig proposisjonell kunnskap eller ”påstandskunnskap”, på bekostning av andre verbale uttrykksformer. Carr og Kemmis hevder for eksempel at læreres yrkeskunnskap må uttrykkes i form av kritiserbare ”teoremer”. Også Habermas’ poeng om å bringe begrepene framfor deres gjenstand er problematisk, idet det forutsetter en form for skille mellom ”begrep” og ”gjenstand”. Kravene om verbalisering og kritikk er vesentlige, men framstår etter min oppfatning som relativt ensidige. De fokuserer ensidig på det verbale og kognitive, på en måte som kan bidra til å begrense og redusere kunnskapsbegrepet og skape problemer i utdanning og læring.

Lærerkunnskapens og utdanningsforskningens normative aspekt

Kommunikativ handling dreier seg om å bli enig om handling i normutviklende prosesser. Dette innebærer en svært vesentlig side ved praksis og erfaring, men ikke alle sider. For Habermas er det et hovedanliggende å bidra med en teori om kommunikatív koordinering av sosiale handlinger basert på enighet om handlingsnormer. Teorien bidrar til å klargjøre forskjellen mellom naturens orden og samfunnsmessig orden. Den samfunnsmessige virkelighetens uomgjengelige normativitet blir klargjort. Utøvelse av læreryrket og forskning i læreryrket har nødvendigvis grunnleggende normative aspekter. Normative gyldighetskrav må vurderes i daglig samarbeid med kolleger, elever og andre deltakere. Bevissthet om utdanningsvirksomhetens normativitet skaper en fundamental frihet. Utdanningsprosesser kan ikke styres gjennom endelige dogmer, gitte prosedyrer eller metodikker. Organisasjonssystemer, læreplaner osv. er ikke å oppfatte som noe endelig ”gitt”. Et hovedanliggende i utdanningsprosesser vil være å systematisere muligheter for god, kritisk kommunikasjon, og å skape framgangsmåter for å prøve ut gyldigheten av overveide normer. Klok anvendelse av et diskursetisk prinsipp vil være vesentlig. Dette innebærer bevissthet om den universalistiske morals overlegenhet, som består i at normer skal kritiseres og forhandles om av alle berørte parter i et fellesskap og kunne aksepteres av alle, snarere enn å bli betraktet som

noe selvfølgelig eller gitt som man bare må rette seg etter. Et hovedanliggende i utdanning og utdanningsforskning vil være å bidra til at elever og lærere frigjør seg fra kolonisering av sin livsverden i form av systemtvang og selvfølgeliggjorte normer for hva de skal gjøre i sin daglige virksomhet, og fra objektiviserende forståelse av seg selv. Dette er viktig i strategien for å forske i læreryrket, men kan tydeliggjøres.

Utvikling mot en subjektivistisk, refleksiv etikk som også omfatter kultur og samfunn er en forutsetning for normbevissthet og universalistisk moral, i et demokratisk samfunn med lover og normer forankret i felles argumentasjon. Refleksjon og problematisering av vår egen livshistorie og kulturtradisjoner er en nødvendig del av utdanningen, for å unngå dogmatisk "overføring" av kulturelle konvensjoner. I utdanning må problematisering og refleksjon dessuten foregå i reelle diskurser om måter å gjøre ting på i det daglige læringsarbeidet. Habermas understreker at gyldighetsbegrepene bare egentlig har mening i reelle diskurser, i reelle handlings- og kommunikasjonsprosesser. Demokrati er noe lærere og elever utøver, mer enn noe de skal lære om.

Forholdet mellom et begrep eller en regel og anvendelse av regelen er likevel problematisk hos Habermas. Problemet kan ses i lys av Janiks (1996) påpekning av skillet og sammenhengen mellom konstitutive og regulative regler. For eksempel "elevmedvirkning" har som begrep både konstitutive og regulative sider – det er både noe som er "gitt" ut fra gjenkjennelige aspekter, og noe vi kan synes vi "bør" gjøre. Det kan bare "gjenkjennes" gjennom gjentatt erfaring og øvelse, som samtidig er en nødvendig forutsetning for å kritisere og eventuelt velge å utøve eller forbedre det. Habermas fokuserer på verbalisert diskurs som utgangspunktet for endring. Spørsmålet er om ikke betydningen av relevant og variert erfaring i vid forstand blir utydelig.

DEL FIRE

En strategi for å forske i læreryrket – kunnskapsfilosofiske prinsipper og praktiske eksempler

Innledning – fokus og framgangsmåte i del fire

I del en presenterte jeg en strategi for å forske i læreryrket, som i del to ble relatert til andre former for pedagogisk aksjonsforskning. Både i denne strategien og i andre innfallsvinkler til pedagogisk aksjonsforskning kommer det fram et behov for grunnleggende undersøkelser av kunnskapsbegrepet, med fokus på læreres profesjons \ yrkeskunnskap. I del tre har jeg valgt å belyse læreres yrkeskunnskap og forskning i læreryrket gjennom tolkninger av kunnskapsbegrepet i pragmatisk og kritisk filosofi. Filosofiske innfallsvinkler som er valgt ut er Janiks og Molanders analyser av praksiskunnskap \ yrkeskunnskap, Wittgensteins undersøkelser av erfaring og språk, Heideggers undersøkelser av erfaring og eksistens og Habermas' teori om kommunikativ handling. Hovedfokuset i del tre er på filosofiske analyser, som blir relatert til læreres yrkeskunnskap og til vår strategi som et eksempel på lærerforskning på et relativt generelt nivå. I del fire vil jeg på bakgrunn av disse analysene se mer konkret på forholdet mellom kunnskapsfilosofiske prinsipper og praktiske eksempler fra strategien, hentet fra de ulike forskningsarbeidene som er presentert eller nevnt i del en.

I diskusjonen om pedagogisk aksjonsforskning i del to, ble det klart at forskjellige tradisjoner innebærer ulike oppfatninger av kunnskap og av læreres profesjonskunnskap. Dette er knyttet til ulike syn på forskningens hensikt, på utdanning, undervisning og læring, på læreres profesjonelle oppgaver, og på hva det skal forskes på og hvordan. Ulikhetene henger sammen med forskjellige syn på forskningens tema, problemstillinger og metoder, hva begrepene teori, empiri og praksis vil si, og hva presentasjon av forskningsresultater innebærer.

I del fire vil jeg gå mer konkret inn på disse spørsmålene. Jeg vil forsøke å oppsummere følgende:

- hvordan de ulike filosofiske tolkningene av kunnskaps- og erfaringsbegreper i del tre belyser læreres yrkeskunnskap, med fokus på hva tolkningene kan bety i forhold til hva det skal forskes på og hvordan

Dette innebærer at jeg vil undersøke mer konkret hvordan ulike filosofiske tolkninger av kunnskap, erfaring og læreres yrkeskunnskap kan belyse metodologiske spørsmål om:

- forskningens hensikt og problemstillinger
- metoder
- teori, empiri og praksis
- presentasjon av forskningsresultater

Jeg vil legge stor vekt på at de ulike tolkningene blir relatert til presentasjon og diskusjon av eksempler fra strategien – til eksempler på praktiske tolkninger av kunnskap relatert til utdanning, undervisning og læring, og av lærerens profesjonelle oppgaver. Den kunnskapsfilosofiske og metodologiske belysningen av forskningens hensikt, problemstillinger og metoder, teori, empiri og praksis og presentasjon av forskningsresultater, skal relateres systematisk til praktiske eksempler knyttet til strategien. Hensikten er å vise mulig konkret innhold i de ulike forskningsbegrepene gjennom eksempler på hvordan de kan praktiseres. Dette innebærer at mer generelle metodologiske begreper fra de epistemologiske analysene belyser konkrete eksempler på hvordan lærerforskningen praktiseres, og omvendt – de konkrete eksemplene bidrar med mulig innhold til begrepene. Hensikten er å bidra til en helhetlig tolkning av begrepene, med grunnlag i erfaringer fra lærerforskning. Det blir lagt vekt på å bruke direkte og indirekte sitater fra de ulike forskningsarbeidene som er nevnt i del en, med henblikk på å få fram eksempler på en mest mulig konkret og autentisk måte.

Kapitlene fjorten til sytten vil bli strukturert med utgangspunkt i de filosofiske analysene i del tre. Spørsmål om sammenhenger mellom tolkningen av kunnskap, læreres yrkeskunnskap og metodologi i lærerforskning blir først diskutert ut fra Janik og Molanders undersøkelser av den praktiske kunnskapstradisjonen. De blir deretter belyst med utgangspunkt i tolkningene av Wittgenstein og Heidegger, og til slutt Habermas. Hensikten er å klargjøre sammenhenger mellom et utvidet kunnskapsbegrep og forskning i læreryrket ytterligere, relatert til spørsmålene og begrepene ovenfor. Metodologiske prinsipper og spørsmål som gjelder forskningens hensikt og problemstillinger, metoder, teori og praksis og presentasjon av forskningsresultater skal belyses gjennom eksempler relatert til vår strategi.

I det siste kapitlet, som utgjør del fem, vil jeg oppsummere det jeg anser som hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket, basert på analysene i kapitlene foran. Oppsummeringen tar utgangspunkt i hovedspørsmålene som ble introdusert i del en – hvordan kan læreres yrkeskunnskap videreutvikles og dokumenteres gjennom profesjonsbasert forskning, med grunnlag i en epistemologisk analyse av denne kunnskapen.

Kapittel fjorten. Forskning i læreryrket sett ut fra Janik og Molanders analyser av praksiskunnskap – metodologiske prinsipper og eksempler

Både Janik (1996) og Molander(1997) er som vi så i kapittel ni og ti opptatt av å klargjøre epistemologiske forutsetninger i utvikling av praktisk yrkes- og profesjonskunnskap. Begge legger vekt på å analysere forutsetninger om kunnskap i forhold til en praktisk kunnskapstradisjon, og begge er inspirert av Wittgensteins spillmetafor og Heideggers verkstedmetafor. De er opptatt av å klargjøre sammenhenger mellom grunnleggende forutsetninger om kunnskap og forskning i yrkeskunnskap, som kan relateres til metodologiske spørsmål om forskningens tema, metodiske prinsipper, presentasjonsformer og resultater. Janik fokuserer hovedsakelig direkte på pragmatiske tilnærminger til kunnskap, mens Molander også belyser det han kaller den praktiske kunnskapstradisjonen gjennom sammenlikning av tre tilnærminger til forskning som angår yrkeskunnskap.

Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Janiks pragmatiske perspektiv

Forskningens hensikt og problemstillinger, relatert til å rekonstruere yrkeskunnskap

Janik (1996) framhever at klargjøring av epistemologisk grunnlag og struktur i praksiskunnskap er nødvendig for å forstå utdanning og forskning hvor hensikten er å utvikle profesjonskunnskap. Han mener at profesjonsutdanning og forskning har vært preget av uklare oppfatninger av praktisk yrkeskunnskap. Relevansproblemer i profesjonsforskning og – utdanning kan oppfattes som et resultat av slike uklarheter.

Det er viktig å klargjøre hvorvidt forskningens hensikt er å utvikle for eksempel læreres profesjonskunnskap. I vår strategi er dette en uttalt hensikt, som omfatter både den enkelte lærer \ lærerforsker, de lokale kollegenes \ medforskernes og lærerprofesjonens profesjonskunnskap. Forskning i utdanningskontekster har ikke uten videre utvikling av læreres profesjonskunnskap som et direkte hovedanliggende. Hensikten kan for eksempel være å måle effekten av en utdanningsreform, eller å utvikle generelle psykologiske eller

sosiologiske teorier, eller eventuelt organisasjonsutvikling av et skolemiljø. Mange uklarheter og uenigheter omkring utdanningsforskning og pedagogisk aksjonsforskning har bakgrunn i uklarheter omkring forskningens hensikt, som igjen har sammenheng med uklarheter i det epistemologiske grunnlaget. Forskningens tema og problemstillinger avhenger av hensikten. Når både vår strategi og mange andre former for pedagogisk aksjonsforskning legger vekt på hensikten om å utvikle læreres profesjonskunnskap, så er det for det første med basis i en oppfatning av at læreren er den nærmeste til å ivareta, utvikle kunnskap om og forbedre utdanning og undervisning, ut fra sitt samfunnsmandat og sine profesjonelle oppgaver. For det andre vet vi forholdsvis lite om hvordan lærere tolker sin praksis – hva de erfarer og hvordan de handler. Hensikten om å utvikle læreres profesjonskunnskap gjenspeiles i temaer og problemstillinger i vår strategi. Eksempler på tema \ problemstillinger hentet fra del en er følgende: ”Hvordan kan ideer fra PBL bidra til praksisnær læring på studieretning for barne – og ungdomsarbeiderfag? En undersøkelse av praksisnær læring og PBL knyttet til erfaringer fra et utviklingsprosjekt gjennom et skoleår” (Gjølterud 1997). Et annet eksempel er ”Hvordan kan elevene medvirke aktivt i vurdering av sin egen læring og sin egen kompetanse? Erfaringer fra en grunnkursklasse i formgivingsfag” (Gran 2001). Hensikten er å utvikle og dokumentere profesjonell kunnskap som gjelder å legge til rette for praksisnær læring gjennom PBL, eller elevmedvirkning i vurdering. Begge deler omfatter vesentlige læreroppgaver, relatert til henholdsvis undervisnings \ læringsmetoder og vurdering. Spørsmålet om ”hvordan” viser tilbake på læreroppgavene.

Praktisk kunnskap kommer ifølge Janik til uttrykk mer gjennom handling enn ord. Den kan ikke uttrykkes gjennom generelle påstander og teorier om lovmessige forhold, men må uttrykkes gjennom eksempler. Hovedoppgaven for forskning på yrkeskunnskap er etter Janiks oppfatning å rekonstruere praksis gjennom deskriptiv tolkning av handling og erfaring – det vil altså si læreres og andre deltakere i læringssituasjonen sin tolkning, handling og erfaring. I vår strategi anses rekonstruksjon av læreres praksis som et hovedanliggende. Dette kan best oppnås gjennom lærernes egen deskriptive tolkning av sin handling og erfaring i utdannings- og læringssituasjoner, i samspill med elevers og kollegers tolkning av sine erfaringer. Her er det en forskjell mellom vår strategi og Janiks syn på å forske i yrkeskunnskap som jeg skal komme tilbake til. Janik synes å mene at en ekstern forsker som ikke er yrkesutøver kan være i stand til å beskrive for eksempel læreres tolkninger ut fra et indre perspektiv, noe jeg er sterkt i tvil om.

Et lite utdrag fra et av hovedarbeidene som er omtalt i del en viser hvordan læreren tolker og rekonstruerer utfordringer i sin praksis. Utdraget er hentet fra innledningen til forskningsarbeidet om medvirkning i vurdering: ”Gjennom arbeidet med et tidligere prosjekt så jeg tydelig at kvaliteten på yrkesopplæringen på grunnkurs formgiving lett kan bli generell og allmenn, slik at en begynnende yrkeskompetanse blir usynlig. Elevene skal utvikle kompetanse som er verd et års fradrag i opplæringstiden for de ulike yrkesutdanningene som starter med grunnkurs formgiving. Er det mulig å organisere undervisningen slik at det faglige innholdet er like verdifullt for de som ønsker seg videre på for eksempel blomsterdekoratør eller frisør, med tanke på at det gir tolv måneders fradrag for alle fagopplæringene? Hva med de elevene som slett ikke vet hva de vil bli? Her er det stor spennvidde i hva innholdet i grunnkurset bør være. Dette opplever jeg er svært vanskelig” (Gran 2001 s. 2-3). Gjennom beskrivelse av hvordan hun tolker sitt profesjonelle dilemma, rekonstruerer lærerforskeren vesentlige aspekter i sin yrkeskunnskap.

Refleksjon over konkrete situasjoner og fortellinger med et indre perspektiv

Janik framhever at rasjonell yrkeskunnskap er situasjonsavhengig, situasjonen er betydningsenheten. Dette medfører at praksiskunnskap kan utvikles gjennom refleksjon over situasjonen i en kollektiv prosess. Kollektiv refleksjon over en erfart praktisk yrkessituasjon er dermed en metodologisk innfallsvinkel til både profesjonsutdanning og -forskning. Janik hevder videre at praksis kan rekonstrueres gjennom fortelling og gjennom anekdoter, når disse har et indre perspektiv. Refleksjon over konkrete situasjoner er en helt sentral metodologisk tilnærming i strategien for lærerutdanning og forskning i læreryrket. Det kan imidlertid diskuteres hva man legger i "situasjon". En kontekst eller en "situasjon" kan defineres på flere nivåer. Den enkelte lærerens eller lærergruppas opplevelse av sentrale, generelle utfordringer i sin undervisning, for eksempel relatert til elevmedvirkning eller relevant utdanningsinnhold, kan defineres som en situasjon. Konkrete erfaringer med forsøk på å styrke elevmedvirkning eller styrke relevansen av innholdet kan anses som en "undersituasjon" i forhold til den mer omfattende praktiske konteksten. Et eksempel på rekonstruksjon og refleksjon over praksis er hentet fra forskningsarbeidet om elevmedvirkning i vurdering. Situasjonen handler om å skape bevissthet om rammer og kriterier for medvirkning i vurdering av egen læring og yrkeskompetanse:

"I elevsamtalen understreket elevene at de opplevde vurderingsarbeidet som svært vanskelig. De hadde så mange negative følelser i forbindelse med tidligere vurderingsarbeid som de måtte bearbeide. Felles vurdering av medelevers arbeid og kjennskap til vurderingskriteriene var med på å gjøre denne følelsen mindre og mindre. Noen elever ga uttrykk for at elevmedvirkning er greit, men arbeidskrevende."... "Noen sitater fra elevsamtalene: ..."Jeg må delta mye mer på dette grunnkurset enn det jeg gikk på i fjor. Det kreves mye mer av meg personlig. De som ikke har elevmedvirkning av vennene mine, de vet mer konkret hva de skal gjøre, mens jeg må ta flere avgjørelser selv. Det er mye mer moro å kunne være med å bestemme selv og vurdere hva jeg er mest tjent med å lære."... "Jeg lærer ikke nok av å få en karakter. Da ser jeg bare hva læreren mener. Vurderer jeg sammen med lærer, vet vi konkret hva feilene er, og vi lærer fortere når vi vet hva som kan forbedres. Du blir også mer såra når du får en dårlig karakter uten å vite grunnen" (Gran 2001 s. 77). Læreren skriver videre: "Elevsamtalen i modul to hadde større betydning for elevenes bevisstgjøring av egen læringskompetanse enn jeg først trodde. Samtalen ble en utviklingssamtale for eleven. Her ble det viktig å ikke tenke **for** eleven, men **med** eleven. Sammen vurderte vi at læreprosessen er elevenes egen, og at det dermed er de som først og fremst kan utforme sine læringsbehov." (Gran 2001 s. 89).

Læreren beskriver og reflekterer over en situasjon – elevsamtalen – som inngår i en større kontekst eller "historie" om et skoleår hvor elevmedvirkning i vurdering og valg av utdanningsinnhold var i fokus. Dette lille utsnittet av historien, og historien som helhet, bidrar til å synliggjøre praksisutøverens, dvs. lærerens, erfaring, som er nøye forbundet med hennes oppfatning av elevenes erfaring og tilbakemeldinger, i en felles refleksjonsprosess med elevene.

Å utvikle profesjonsbegreper gjennom å delta i, videreutvikle og snakke om praktiske oppgaver og deres hensikt

Janiks oppfatning av praksiskunnskap er nært forbundet med hans oppfatning av erfaring og læring. Han anser det å erfare og lære noe – å lære begreper i vid forstand - som en form for regelfølgende prosess, og hevder at praksis i en viss forstand er å følge regler der det ikke er eller kan være noen regler. Å lære å følge en regel eller å anvende et begrep har nødvendigvis et element av noe som kan likne en teknikk – det å kunne se, høre, utføre og vurdere noe **som**

noe krever en slags se – høre – forstå – eller handle – teknikk som er forbundet med erfaring. Praksis foregår som ordnet, ”regel” – messig og i den forstand regel – følgende handling, det oppstår problemer som krever nye innfallsvinkler, og det utvikles praktisk kunnskap. Janik understreker at praktisk yrkeskunnskap **ikke** er anvendelse av teoretiske definisjoner på gitte situasjoner, og mener misforståelser her handler om sammenblanding av konstitutive og regulative aspekter ved regler eller begreper (jfr. kapittel ni). Praktisk yrkeskunnskap i for eksempel læreryrket handler grunnleggende sett om å tolke praksis, dvs. å se og forstå den daglige lærerpraksisen med dens daglige situasjoner og oppgaver. Janik fokuserer på å lære yrkespraksis, men all læring av begreper kan i bunn og grunn anses som å lære å anvende begrepet gjennom deltakelse i en form for praksis som man ser hensikten med. Å forstå **hensikten** – å se hva læreryrket går ut på – å se de daglige utfordringene **som** utfordringer, og å handle velordnet i de daglige situasjonene, er det som utgjør læreres yrkeskunnskap. Også forskning kan oppfattes som en form for praksis som må forstås ut fra hensikten.

Janiks oppfatning av erfaring og begrepslæring peker mot nødvendigheten av å lære gjennom reell yrkespraksis i yrkes- og profesjonsutdanning, mot nødvendigheten av å videreutvikle den praktiske kunnskapen med grunnlag i selve yrkesutøvelsen og mot praksisbasert forskning. En viktig metode for både å lære en yrkespraksis og for å forske i praksis er ifølge Janik å **snakke om praksis**, ikke primært i form av påstander, som uansett har bakgrunn i en kontekst, men i form av beskrivelser og refleksjoner. Et hovedpoeng er å lære og å utvikle profesjonsbegreper. Et eksempel fra et av arbeidene i del en viser en tolkning av læreryrkets hensikt og praktiske utfordringer, relatert til utdanning i samfunnsfag (Melby 2003):

”Da jeg startet arbeidet med hovedfagstudiet ved høgskolen i Akershus, fikk jeg en unik mulighet til å gå inn og prøve å endre problemområder i egen praksis som lærer. På dette tidspunktet hadde jeg i noen år arbeidet innen 2SK (samfunnskunnskap), og opplevde en generell tendens til at elevene:

- syntes faget var opplevelsesfattig
- syntes stoffet var tørt og kjedelig
- opplevde lite nærhet til stoffet
- ikke fikk noe eierforhold til faget
- så på faget som et puggfag, med liten mulighet for anvendelse

Med bakgrunn i egne erfaringer, og diskusjon med elever og kolleger ved egen skole, samt gjennom kontakt med andre skoler gjennom sensoroppdrag i faget, hadde jeg en oppfatning av at disse negative tendensene hadde rot i minst to forhold. For det første har arbeidsmåtene i 2SK i hovedsak vært basert på mye tilegnelse av nytt stoff gjennom lesing av læreboka, lærergjennomgang med påfølgende kontroll av måloppnåelse gjennom oppgaveløsning, og oppgavegjennomgang. Dette blir her definert som tradisjonell undervisning og arbeidsmåte. For det andre har vi som lærere vært altfor lite flinke til å gi faget innhold via andre kilder enn læreboka. For å bryte noe med de tradisjonelle arbeidsmåtene, tok jeg i min klasse i bruk arbeidsmåter med utspring i tanker om konfluent pedagogikk. Innen denne pedagogiske retningen er det et mål at det affektive, motoriske og kognitive skal flyte sammen og gi læring. En forlengelse av dette vil bli opplevelseslæring. Opplevelseslæring inneholder ideen om en aktiv elev, og at møtet med fag og kilder skal engasjere og aktivisere følelser hos elevene og gi læring. Opplevelse og innlevelse skal være utgangspunkt for læring.

Det andre problemområdet var at den utstrakte bruken av læreboka som enerådende kilde til faget, bidro til å gjøre faget fattig på opplevelser for elevene. Mitt utgangspunkt var at 2SK handler om det å være menneske. Altså vil alt det menneskeskapte kunne gi innhold til faget. I

første omgang konsentrerte jeg meg om bruk av skjønnlitteratur som noveller og dikt, i tillegg til film, tegneserier, aktuelt stoff fra aviser og TV og ikke minst bilder.

Elevene ga klare tilbakemeldinger på at faget ble mer interessant og spennende ved den utstrakte bruken av kilder, ved bruk av opplevelser og følelser. Jeg kunne konkludere med at både jeg og elevene var fornøyd med arbeidsmåtene og bruk av nye kilder på innholdssiden. Men nye utfordringer dukket opp i kjølvannet av utfordringene. For det første hadde elevene vansker med å forstå at de ulike kildene skulle brukes for å nå mål i faget – på linje med bruk av bok. Derfor slet jeg med å få elevene til å systematisere og ta vare på de ulike oppgavene og stensilene de fikk utdelt. De forsto ikke at dette var noe de måtte ta vare på – noe som dekket målområder i faget. I tillegg slet jeg med å strukturere læringsarbeidet på en slik måte at elevene knyttet teori og fagstoff til kilder og opplevelser” (Melby 2003 s. 6-7).

Sitatet ovenfor inneholder direkte og indirekte tolkninger av læreryrkets hensikt, med identifisering av sentrale utfordringer knyttet til motivasjon og læringsutbytte, beskrivelse av profesjonelle valg og handlinger ut fra yrkesbegreper, og refleksjon over handlingene. Tolkningene gir grunnlag for en systematisk utviklingsprosess som varer i vel et år. Erfaringene fra denne prosessen blir dokumentert i en hovedfagsoppgave som skaper profesjonsfaglig grunnlag for å gi ut en bok i fagdidaktikk for lærere i videregående skole (Melby 2003).

Man merker seg at Janik fokuserer mye på verbale beskrivelser og refleksjoner over yrkespraksis i forbindelse med profesjonsforskning. Andre former for begrepsuttrykk er lite i fokus. I vår strategi har enkelte lærerforskere også benyttet videoopptak for å fortelle om praksis, uten at jeg vil gå nærmere inn på dette, mens andre har uttrykt viktige aspekter i sin kunnskap gjennom produksjon av læremidler. For eksempel en øvelsesmodell for elektriske koblinger som ble utviklet i tilknytning til et av hovedarbeidene, gir et rent ”fysisk” uttrykk for sentrale elektrofagdidaktiske profesjonsbegreper (Fosbæk 1997, jfr. del en).

Janik framhever med henvisning til Habermas at noen begreper er omstridte og må forhandles om. Begreper som for eksempel elevmedvirkning eller faglig relevant opplæring har også et vesentlig normativt aspekt, de er knyttet til handlingsvalg og verdier det kan være betydelig uenighet om. De må derfor konkretiseres gjennom handlinger og diskusjoner mellom deltakerne i utdanningskonteksten i konkrete valgsituasjoner. Janik går ikke så mye inn på denne problematikken, som jeg vil komme mer inn på bl.a. i diskusjoner av Carr og Kemmis og Habermas. Sitatet som omhandler elevmedvirkning i punktet foran kan også leses som et lite eksempel på konkretisering av og forhandling om dette begrepet.

Å stille spørsmål ved grunnleggende forutsetninger

Å stille spørsmål ved grunnleggende forutsetninger i en praksis – for eksempel i lærerpraksis – er vesentlig i forskning på yrkeskunnskap, hevder Janik. Det siktes her til forutsetninger som ofte tas for gitt, og som det knapt blir stilt spørsmål ved. Slike forutsetninger vil ha sammenheng med tilvante oppfatninger av yrkets hensikt og hva det handler om, og med vanemessige måter å utøve yrket på. Eksempelen om hensikt og utfordringer i samfunnsfagundervisningen ovenfor har elementer av å rokke ved grunnleggende forutsetninger, idet man stiller spørsmål ved tradisjonelle, lærer- og lærebokstyrte undervisningsmetoder. Et annet eksempel er hentet fra et forskningsarbeid om relevant utdanning av hjelpepleiere:

”Jeg begynte å undervise på samme måten som de lærerne jeg selv hadde hatt. Det var forelesninger i sykdomslære, hygiene og kommunikasjon. Vi hadde demonstrasjoner av praktiske prosedyrer, men liten tid for elevene til å øve. Jeg fortalte og viste hva jeg kunne, men førte det nødvendigvis til læring og utvikling av yrkeskunnskap hos elevene? Sannsynligvis i svært liten grad. Hva lærte elevene av da? Jeg tror svaret i stor grad er utplasseringsperioden. Men heller ikke der var vi bevisste på å stimulere til refleksjon. Dermed satt elevene igjen med tilfeldig læring gjennom arbeid og opplevelser i praksis” (Støten 2005 s. 6). Disse spørsmålene ga grunnlag for et aksjonsforskningsprosjekt om helhetlig, praktisk – teoretisk utdanning av hjelpepleiere som gikk over flere år. Det ble dokumentert i en hovedoppgave som er i ferd med å bli bearbeidet til en didaktikkbok for hjelpepleierlærere og andre lærere i helse- og sosialfagutdanning.

Forskningsresultater: eksempler

Praksiskunnskap og læreres yrkeskunnskap som en form for praksiskunnskap læres sett fra Janiks utgangspunkt gjennom deltakelse og refleksjon i og over konkrete situasjoner, hvor man har en forståelse av hensikten. Ordnet handling og yrkesbegreper læres gjennom ulike eksempelsituasjoner, hvor den som lærer blir vist til rette av andre og mer erfarne deltakere. Å **vis**e, eller å **bli vist**, er et vesentlig aspekt ved erfaringslæring. Forskning i yrkeskunnskap handler ifølge Janik i stor grad om å beskrive, sette ord på og reflektere over ulike eksempelsituasjoner som handler om vesentlige utfordringer i yrket. En utfordring er å gi levende kvalitative beskrivelser av praksis. Dette har sammenheng med krav til kvalitative ”data” i forskningen, som er viktig også i vår strategi, men som Janik ikke går så mye nærmere inn på. Han framhever imidlertid at forsøk på å kommentere og ”forklare” praksisbeskrivelser ut fra mer generelle begreper og teorier medfører en fare for trivialisering av yrkeskunnskapen, noe jeg mener det er viktig å være oppmerksom på. Forskning i og på yrkeskunnskap handler om å sette ord på det tause og fortrolige. Følgende eksempel på ”eksemplersituasjoner” er hentet fra et hovedarbeid om arbeidsutplassering av ungdomsskoleelever med atferdsvansker, med henblikk på en meningsfylt utdanning (Becken 2004):

” ”Når vi har en hel dag med skolefag, gidder jeg ikke være der”, sier eleven når vi prater om tema. Jeg spør hva vi skal gjøre annerledes for at han skal trives på skolen. ”Jeg vil jobbe med et eller annet”, svarer eleven. Deretter spør jeg eleven om det er noe på skolen han gjerne ville beholde, hvis han fikk velge. ”Musikk, og kanskje noen av de andre fagene. Det må jeg jo”. Det blir stille en liten stund. ”Matematikk er det verste jeg vet” sier eleven lavt” (Becken 2004 s. 103)... I tilknytning til utplassering i bedrift forteller eleven følgende: ” ”I dag byttet jeg hydraulikkslanger helt alene på en truck, det er ganske lett. Jeg tar en og en, måler dem mot de nye, og monterer dem på igjen slik de satt fra før. Hvis vi tar av alle på en gang blir det bare surr. Er hydraulikkslangene slitte kan det være farlig. Det kan først merkes hvis det blir løftet tungt. Det hele kan ende med en ulykke. Byttet også vifteremmen på den samme trucken helt alene. Magnus sjekket alt jeg hadde gjort etterpå”. Lærerforskeren kommenterer: ”I refleksjonssamtalen viser eleven med hele seg hvor viktig han synes denne jobben er. Eleven forteller også at han nesten hver dag lærer noe nytt. Navn på maskindeler, verktøy og utstyr går lettere for hver uke. Nå kjenner han alle på jobben, bortsett fra en som har vært sykmeldt lenge” (ibid s. 97). ...”I økende grad legger vi opp læringssituasjoner på skolen som tar utgangspunkt i elevens arbeidsutplassering. I både refleksjonssamtalene og gjennom mine observasjoner får vi bekreftet at meningsaspektet er sentralt for elevens motivasjon: ”Regnskap må jeg jo føre, ellers får jeg ikke penger inn og ut av kassa. Og pengekasse sitter jo styreren på, og da må ting være i orden”, begrunner eleven det med når jeg spør hvorfor dette er så viktig for han” (ibid s. 117).

Disse eksemplene gir et glimt av hvordan sentrale utfordringer knyttet til utdanning av ungdomsskoleelever kan defineres og møtes med en tilpasset opplæring hvor dialog og innlevelse i elevens perspektiv er grunnpilarer. Eksemplene inngår i en historie om utplassering av en ungdomsskolelev gjennom et skoleår. Sett fra Janiks utgangspunkt kan en slik historie og slike eksempler bidra til å vise andre lærere hva tilpasset opplæring gjennom utplassering kan handle om, og hvordan utfordringer i dette arbeidet kan forstås og møtes.

Janik hevder at sentrale yrkeseksempler også kan hentes fram gjennom ”minnearbeid”, gjennom beskrivelse av idealtyper, etc., som blir knyttet til refleksjon over profesjonelle dilemmaer. Dessuten kan sammenlikning av eksempler gi vesentlige bidrag til å rekonstruere og videreutvikle for eksempel læreres yrkeskunnskap, det kan også kollektivt utvikle, kritiske eksempler som handler om grunnleggende utfordringer i yrket.

I strategiene for lærerutdanning og lærerforskning er dette viktige perspektiver. Deltakerne i lærerutdanningen \ forskerutdanningen blir for eksempel oppmuntret til å se for seg og gjenoppleve episoder hvor de selv var elever. Beskrivelser av slike episoder skaper et grunnlag for felles refleksjon over læring og utdanning, som kan medføre bevisstgjøring på hva man mener med god utdanning. I forskningsstrategien er lærernes visjoner eller i en viss forstand ”idealtyper” om den gode utdanning og læring kanskje det viktigste grunnlaget og drivkraften i utviklingsprosjekter. Slike visjoner kunne det kanskje arbeides enda mer eksplisitt med. I prosjektet om elevmedvirkning i vurdering er for eksempel en del av lærerens visjon ”å organisere undervisningen slik at slik at det faglige innholdet er like verdifullt for de som ønsker seg videre på for eksempel blomsterdekoratør som frisør” og ”å snu følelsen av usikkerhet og frykt for vurdering hos eleven til en positiv erfaring av medinnflytelse på egen utvikling” (Gran 2001 s. 2-3). I fortsettelsen blir det imidlertid lagt vekt på at lærerens idealer om utdanning utvikles i møte med elevenes visjoner.

Når det gjelder sammenlikning av eksempler, var en viktig hensikt i hovedfagsprosjektet som er omtalt i del en å utvikle yrkesdidaktisk profesjonskunnskap gjennom å utvikle og dokumentere eksempler på slik kunnskap, som også kunne sammenliknes. Dette perspektivet er som tidligere nevnt ikke direkte i fokus i denne presentasjonen av prosjektet. En systematisk, dokumentert sammenlikning ble gjennomført i et større forskningsarbeid, og dette arbeidet la grunnlag for en bok som omhandler prinsipper og eksempler i yrkesdidaktikk (Hiim og Hippe 2000, 2001). Jeg mener det er behov for langt flere eksempler og sammenlikninger på ulike felt i læreryrket, med henblikk på å utvikle læreres profesjonsbegreper og – kunnskap fra et indre perspektiv. Eksemplene i hovedfagsprosjektet ble til dels kollektivt utviklet gjennom en kritikk av grunnleggende forutsetninger i yrkesutdanning. Et viktig resultat av å sammenlikne eksemplene var bl.a. begrepet ”funksjonsbaserte læreplaner”, som jeg mener ikke tidligere har vært benyttet i læreplanteori, og som omhandler planer hvor oppgaver i yrkesutøvelsen utgjør det strukturerende grunnlaget, snarere enn tradisjonelle vitenskaps- og skolefag (ibid 2000, 2001). Begrepet har seinere spilt en relativt stor rolle i utformingen av nye læreplaner for yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole og i rammeplaner for lærerutdanningen.

Janik fokuserer mye på eksempler som omhandler ”fortidserfaring”, dvs. på rekonstruksjon av tidligere opplevde yrkeserfaringer som man reflekterer over sammen med en ekstern ”trener” eller forsker og eventuelt kolleger, med henblikk på eksplisitt verbal begrepsliggjøring og utvikling av yrkeskunnskap. I vår strategi er også den yrkesmessige nå - situasjonen, framtidsplaner, gjennomføring av reelle endringer og refleksjon over løpende prosesser

vesentlig. Dette innebærer etter min oppfatning et sterkere fokus på handlings- og deltakelsesaspektet i forskning på yrkeskunnskap, noe som i viktige henseender vil innebære en annen type eksempler. Eksempelene i vår strategi handler om profesjonelle utviklingsprosesser, hvor begreper også utvikles gjennom møte med konkrete utfordringer og nye handlinger i praksisfeltet. Dette vil slik jeg ser det gi et rikere og mer nyansert begrepsinnhold til viktige profesjonelle begreper og bidra til å utvikle nye begreper (Elliott 1998). Læreres yrkeskunnskap er dessuten preget av kontinuerlig utvikling og endring i samarbeid med elever og kolleger, og har i denne forstand et prosessperspektiv som best kan komme til uttrykk gjennom beskrivelse av utviklingsprosesser. Prosjektet om elevmedvirkning i vurdering kan anses som et eksempel på en profesjonell utviklingsprosess som foregår over tid, hvor begrepet "elevmedvirkning i vurdering" blir tolket, konkretisert, generalisert, utviklet og dokumentert i en rekke situasjoner gjennom lærerens involverte handling, refleksjon, nye handlinger osv. i sitt praktiske utdanningsarbeid, som foregår gjennom en uforutsigbar dialog med elevene. I lærerens oppsummering av dette prosjektet står det følgende: "Elevenes ønsker, valg og personlige \ faglige utvikling har styrt prosessen slik at kvaliteten på prosess og resultat ikke kunne vært gitt på forhånd" (Gran 2001). Begrepet "elevmedvirkning i vurdering" får et utdypet og nyansert innhold gjennom situasjoner som oppstår gjennom hele prosessen, og gjennom prosessen som helhet. Begrepet kan ikke reduseres til generelle prinsipper eller "resultater" uten at vesentlig innhold går tapt. Det vil imidlertid være umulig å rekonstruere de ulike situasjonene og prosessene i ettertid uten systematiske beskrivelser av hva som skjer underveis.

Når det gjelder behovet for "trenere", kan man nok si at lærere på hovedfaget har fungert som en form for eksterne trenere eller veiledere i lærerforsknernes rekonstruksjon og videre konstruksjon av profesjonell lærerkunnskap. Dette har skjedd gjennom å legge til rette for refleksjonsprosesser og gjennom ulike former for "input", slik dette er beskrevet i kapittel en og to. Det er imidlertid lærerne selv som systematisk har utviklet og dokumentert sine eksempler, uten at eksterne veiledere hadde noen form for forskeransvar eller primært dokumentasjonsansvar. Vår forskeroppgave som veiledere i strategien var snarere å utvikle og dokumentere våre egne eksempler i forhold til vår praksis som veiledere og lærer- og forskerutdannere. Hvis man trekker trener – metaforen et stykke videre, kan man si at trenere har dels andre oppgaver enn spillerne, og vil tolke spillet ut fra andre aspekter. Lærerforsknernes egen dokumentasjon er etter min oppfatning en forutsetning for å ivareta eksemplenes indre perspektiv, siden det er læreren som ut fra sitt mandat møter og tolker de aktuelle utfordringene og utlegger begrepene i de profesjonelle utviklingsprosessene.

Teori og praksis

Janik presiserer at teoribegrepet er komplisert og blir brukt i mange betydninger. Han går ikke så mye inn på dette, men bruker begrepet primært i betydningen proposisjons- eller påstandskunnskap, og mener med dette hypotetiske påstander om saksforhold som kan verifiseres og falsifiseres, og som forklarer observasjonsdata (Janik 1996). Et hovedanliggende for Janik er at praksis ikke kan uttrykkes i logiske proposisjoner, men snarere må uttrykkes gjennom eksempler og tommelregler. Når han hevder at praksis kan anses som en teknikk med en hensikt, så er teknikk å oppfatte som ordnet handling i en situasjon, ikke som anvendelse av gitte metodikker. Muntlige og skriftlige eksempler er i følge Janik en abstraksjon, mens teori er en ytterligere abstraksjon. Forskning i yrkeskunnskap bringer primært paradigmatisk eksempler som kan uttrykke kunnskap som gjelder utførelsen av sentrale yrkesoppgaver i f.eks. læreryrket. Forskningens oppgaver er

ikke å frambringe teori i tradisjonell forstand, siden yrkeskunnskap ikke kan uttrykkes gjennom tradisjonelle teoretiske begrepssystemer.

Janik bringer her fram helt vesentlige perspektiver på yrkes- og profesjonskunnskap og – forskning. Et hovedanliggende i lærerforskning vil ut fra dette være å utvikle paradigmatisk eksempler som beskriver ordnet handling i situasjoner som gjelder vesentlige profesjonelle utfordringer i læreryrket, for eksempel elevmedvirkning i vurdering, meningsfull og relevant utdanning i samfunnsfag eller i barne- og ungdomsarbeiderfag. Skriftlige paradigmatisk eksempler kan bidra til å vise andre profesjonsutøvere hvordan sentrale utfordringer kan møtes, noe som er et hovedanliggende i vår strategi. Teoriens rolle i eksemplene er imidlertid uklart hos Janik, noe som har sammenheng med at selve teoribegrepet er uklart. Man kan slutte seg til at læreres profesjonskunnskap ikke kan uttrykkes gjennom logiske proposisjoner og tradisjonelle teoretiske begrepssystemer, og at forskningens oppgave ikke er å utvikle slike systemer. Men dette gir ikke svar på hvorvidt tradisjonelle teorier i for eksempel psykologi eller sosiologi, eller begrepssystemer fra andre felt – for eksempel filosofi, kan bidra med perspektiver på for eksempel læreres yrkeskunnskap. Det gir heller ikke svar på hva slags begrepsgeneraliseringer det kan være snakk om i paradigmatisk eksempler.

Vi har vært opptatt av disse utfordrende spørsmålene i arbeidet med vår strategi, ut fra en rent epistemologisk interesse og fordi kravet om teori er meget sterkt i forskningssammenheng. Under utviklingen av strategien har vi vært bekymret for at hovedfagstudentene ikke ville få godkjent sine forskningsarbeider dersom arbeidene ikke inneholdt en eller annen form for tradisjonell teoridel. Vi har erfart at ulike former for abstrakte begreper og begrepssystemer fra ulike disipliner kan belyse læreroppgavene på en meningsfylt måte dersom de blir eksplisitt tolket i forhold til de aktuelle oppgavene. Grunnlagsdokumenter i yrkesutøvelsen, for eksempel formålsbestemmelser, læreplaner og forskrifter, kan dessuten anses som en form for teori, som må tolkes i forhold til utfordringer i yrkesutøvelsen. Jeg vil gi noen eksempler på dette:

I hovedarbeidet om elevmedvirkning i vurdering undersøkte lærerforskeren for det første hva skolens retningslinjer sier om vurdering og elevmedvirkning, med henblikk på å klargjøre vesentlige rammer for sine profesjonelle oppgaver på dette feltet og for sitt prosjekt. Hun undersøker bl.a. nasjonale læreplaner, vurderingsforskrifter og offisielle metodiske veiledninger. Hun finner for eksempel fram til følgende uttalelse om elevmedvirkning: ”I perioder bør elevene få mulighet til å konsentrere seg om en teknikk, en bestemt problemstilling eller et fagområde som de har spesiell interesse for, slik at de kan få anledning til fordypning. De fellesfaglige elementene kan bringes inn ved å la elever samarbeide om oppgaver der de bidrar med hver sin teknikk eller hver sin fagdel” (Metodisk veiledning for grunnkurs formgiving, i Gran 2001 s. 8). Lærerforskeren relaterer dette til det som er et hovedanliggende i hennes prosjekt: ”Reformens (dvs. reform -94) intensjon er at innholdet i skolehverdagen skal være meningsfylt og relevant for alle. For at opplæringen skal bli meningsfull for alle, må den oppleves interessant og verdifull for enkeltelevens videre utdanning, noe som er nødvendig for motivasjon og god læring. Elevmedvirkning henger nøye sammen med at elevens yrkesvalg og egen kompetanse bør stå i sentrum” (Gran 2001 s. 8). Hun finner videre fram til et annet hovedprinsipp i de offisielle retningslinjene: ”De nye læreplanene setter krav til elevene når det gjelder å engasjere seg og ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet” (Metodisk veiledning for grunnkurs formgiving s. 5, i Gran 2001 s. 10). Lærerforskeren relaterer dette til sitt prosjekt: ”Eleven bør utfordres og motiveres til bevisstgjøring og utvikling av sin egen læringskompetanse og yrkeskompetanse. Lære å få kunnskap om og skape trygghet i å

planlegge, sette egne mål og vurdere seg selv og sitt arbeid gjennom samarbeid med lærer og medelever. Et godt og trygt læringsmiljø vil være en viktig ramme i dette arbeidet” (Gran 2001 s. 10).

Lærerforskeren knytter her profesjonelle vurderinger i sitt prosjekt til tolkninger av offisielle grunnlagsdokumenter, som omfatter retningsgivende prinsipper for profesjonsutøvelsen. Disse kan forstås som en form for teori. I mange av lærerforskningsprosjektene som er gjennomført med grunnlag i strategien spiller tolkninger av slike dokumenter en vesentlig rolle. Tolkningene kan som her bidra til å underbygge profesjonelle valg, men de kan også peke mot problematiske rammebetingelser og behov for å endre generelle oppfatninger og føringer som kommer til uttrykk i styringsdokumentene.

I prosjektet om elevmedvirkning blir generell didaktisk teori benyttet som inspirasjonskilde for arbeidet i prosjektet. Elevmedvirkning i vurdering blir sett i lys av teori om yrkeskunnskap, mål – middeldidaktikk, prosessdidaktikk, kritisk didaktikk og didaktisk relasjonstenkning – teorier eller begrepsmønstre som i seg selv har ulikt epistemologisk grunnlag. Hensikten er ikke prosedyremessig anvendelse av begreper eller gitte metodikker, men å oppnå en dypere forståelse av vurderingsbegrepet relatert til egen praksis når det gjelder vurderingsoppgavene. Et par eksempler illustrerer inspirasjonen fra didaktisk teori. Først et eksempel fra teori om yrkeskunnskap, hvor tolkning av Molanders begrep ”kunnskap i handling” er i fokus:

”Slik sett kan ikke den praktiske yrkeskunnskapen skilles fra verken yrkesutøveren eller yrkesutøvelsen, den er implisitt i begge deler og levendegjøres gjennom yrkesutøverens aktivitet og handling. Kunnskap i handling gjenspeiler at man tilegner seg yrkeskunnskapen gjennom å gjøre og reflektere (Molander 1993)” (Gran 2001 s. 19). I forlengelsen av dette: ”Hva er så sentral yrkeskunnskap i de ulike yrkene, og hva er det yrkesutøveren **gjør** på de ulike felt, eller hva er de viktigste oppgavene i de ulike yrkene. Eleven kan for eksempel stille følgende spørsmål: Hva er det en aktivitør gjør i jobben sin, og hva trenger jeg å lære på grunnkurset?” ...”Når grunnkurset ikke har utplassering, er det helt nødvendig at elevene får ta kontakt med arbeidslivet. Elevene må få kjennskap til ulike yrker, ellers vil de være ute av stand til å begripe hva yrkesutøvelsen og yrket går ut på. Uten en slik kjennskap vil det være umulig å forstå hensikten med det man lærer på skolen og sette det inn i en sammenheng” (ibid s. 20).

Et annet eksempel gjelder inspirasjon fra mål – middel – didaktikk: ”Skolen har til tider lagt nokså ensidig vekt på kognitive mål, og det gjorde også Bloom og hans medarbeidere. Som Tyler mente han at læreeffekten måtte etterspores i endringer hos eleven, og brukte derfor i hovedsak atferdstermer i sine beskrivelser av pedagogiske mål og kriterier for måloppnåelse. Dette arbeidet ble grunnlag for klassifiseringssystemer, og det ble utarbeidet taksonomier i forhold til denne inndelingen. Eksempel på dette er Blooms kunnskapsstige, Simpsons ferdighetsstige og Krathwools holdningsstige, som ble brukt under utforming av læreplanene i Reform -94.” ...”Målstyringsprinsippet i læreplanene innebærer en fare for oppdeling i såkalt kunnskap, holdninger og ferdigheter og med dette en fare for teoretisering. Her er et eksempel fra læreplanen: ”Eleven skal kunne gjøre rede for farge som signal og symbol” (Læreplanen, farge s. 10). Dette målet kan lett føre til teoretisering av praktisk kunnskap. Her er det viktig at undervisningen vektlegger både teori og praksis. Vi må se til at det ikke er måloppnåelsen som er det viktigste ved oppgaven, men å tenke helhetlig” (Gran 2001 s. 21-22).

Den generelle didaktiske teorien blir i disse eksemplene tolket i relasjon til lærerforskerens praktiske prosjekt – de generelle teoretiske begrepene bidrar til å belyse ulike sider ved lærerens praksis, og omvendt. Hovedfokuset er på de praktiske læreroppgavene, ikke på teorien i seg selv, og de generelle begrepene blir tolket og kritisert med henblikk på å belyse praksis, ikke med henblikk på å styre eller angi prosedyrer for praksis.

Generelle teoretiske fagbegreper – for eksempel samfunnsfaglige begreper, formgivingsbegreper eller elektrofaglige begreper er selvsagt også sentrale i lærerforskningen. For eksempel i prosjektet om kunnskapsanalyse og læremiddelutvikling i elektrofag som er omtalt i del en, er elektrofaglige begreper i fokus, mens samfunnsfaglige begreper er i fokus i prosjektet i samfunnsfag. En viktig utfordring i disse prosjektene handler imidlertid om å tolke generelle elektrofaglige begreper i samspill med elektrofaglige arbeidsoppgaver og praksis, eller å tolke generelle samfunnsfaglige begreper i samspill med elevenes samfunns erfaringer og samfunnspraksis.

Teori blir i vår strategi ikke tolket som hypotetiske påstander om saksforhold som kan verifiseres og falsifiseres, og som forklarer observasjonsdata. Det vil snarere si generelle begreper og begrepssystemer som kan spille en rolle i forhold til ordnet handling, gjennom å bidra til både orden og forstyrrelser. De teoretiske begrepene kan selv bli forstyrret og endret gjennom samspillet med lærerens yrkeshandlinger, slik vi ser ovenfor i forhold til mål – begrepet. Ordnete profesjonelle handlinger i læreryrket kan også i en viss forstand generaliseres i form av ”tommelregler” og prinsipper som blir systematisert i yrkesstrategier. Dette vil være en annen type generalisering enn logiske proposisjonssystemer og teori i tradisjonell forstand. I et lærerforskningsprosjekt som det er referert til i del en ble det utviklet en strategi for yrkesrelevant og personlig relevant utdanning på VG 1 helse- og sosialfag, som kvalifiserer til videre utdanning innen mange ulike yrker. Noe av den praktiske kjernen i strategien kan i en viss forstand uttrykkes gjennom en del generelle formuleringer, men disse kan knapt forstås uten å få del i eksemplene og refleksjonene som ligger til grunn. Et utdrag fra en generell beskrivelse av strategien er følgende (Ekelund 2005):

”Det er viktig at våre elever på helse- og sosialfag reflekterer over de generelle kvalifikasjonene og egenskapene som er viktige i alle omsorgsykker. De skal relatere disse kvalifikasjonene til sitt yrkesvalg, og det er viktig at de benytter refleksjonene som bevisstgjøring til å utvikle disse egenskapene hos seg selv.”...”Mulighet for praksis i det yrket man ønsker å velge kan bidra til et mer bevisst yrkesvalg. Et viktig spørsmål i grunnopplæringen til helse- og sosialfag er hvilke arbeidsformer i skolen som bidrar til et reflektert yrkesvalg, utvikling av nøkkelkvalifikasjoner og en begynnende yrkeskompetanse.”...”Praksisutplassering, elevaktive arbeidsformer og systematisk refleksjon over læring og opplevelse kan bidra til at elevene utvikler en begynnende yrkeskompetanse og blir mer bevisste og reflekterte i forhold til valg av yrke. Med elevaktive arbeidsformer mener jeg arbeidsformer hvor elevene selv må innhente og konstruere sin egen kunnskap, som for eksempel problembaserte og yrkesbaserte oppgaver. Andre arbeidsformer er ulike konfluente metoder som influerer ”hele mennesket”, hvor både følelsesmessige, intellektuelle og fysiske aspekter er integrert.”...”Elevene vil bli mer motiverte, og oppleve det første året av yrkesutdannelsen som mer relevant, om de gjennom hele året får arbeide med oppgaver som har betydning for deres yrkesvalg. Det å få oppleve yrket i praksis vil også bidra til at elevene kan bli sikrere i yrkesvalget, og mer motiverte for utdanningen” (Ekelund 2005 s. 8-9).

Dette kan betraktes som en form for påstandskunnskap hvor læreren svært oppsummert sier noe om en strategi for relevant utdanning på VG 1 helse- og sosialfag, som er utviklet på

grunnlag av erfaringer fra et utviklingsarbeid gjennom et skoleår. Denne formen for generelle påstander kan anses som en form for uttrykk for lærerens yrkeskunnskap. Påstandene utgjør ikke et hypotetisk system, det er snarere snakk om noen generelle profesjonelle prinsipper og "tommelregler" som kan konkretiseres på ulike måter i ulike kontekster. Det er imidlertid et begrenset uttrykk, med begrenset læringsverdi for andre yrkesutøvere. Når lærerforskeren gjennom beskrivelser viser **hvordan** den praksisen det snakkes om konkret kan gjennomføres, og når hun utdyper dilemmaene og begrunnelsene for den aktuelle praksisen slik den utspiller seg i samspillet med elever og kolleger, kommer flere sider ved yrkeskunnskapen til uttrykk i de skriftlig dokumenterte eksemplene.

Jeg vil så langt konkludere med at "teori" i form av både læreplaner og retningslinjer, generelle begreper i didaktikk, kunnskapsteori eller begreper fra andre felt, teoretiske fagbegreper osv. har stor betydning i utvikling av lærerkunnskap og i vår strategi, men det er et hovedanliggende at praktiske læreroppgaver er et ankerfeste i tolkning av begrepene. De teoretiske begrepene må tolkes i lys av de konkrete praktiske oppgavene og bidra til å belyse praksis ut fra praksis' egne premisser. Dette innebærer noe annet enn å anvende teori som grunnlag for prosedyrer og metodikker i tradisjonell forstand. Vesentlige aspekter ved paradigmatisk eksempler som utvikles gjennom profesjonsforskning i læreryrket kan dessuten komme til uttrykk gjennom generelle prinsipper, men disse prinsippene må forstås i lys av konkrete beskrivelser og refleksjoner over situasjoner.

Oppsummering av metodologiske hovedprinsipper i lærerforskning i lys av Janiks pragmatiske perspektiv

Jeg vil kort oppsummere metodologiske hovedprinsipper i lærerforskning og i vår strategi, slik de framtrer i lys av Janiks epistemologiske analyse av yrkeskunnskap. Det må for det første være klart at forskningens hensikt er å rekonstruere og videreutvikle yrkeskunnskap. Denne hensikten gjenspeiles i typen problemstilling, som i vår strategi fokuserer på spørsmål om hvordan sentrale yrkesoppgaver faktisk kan utføres og blir utført. For å klargjøre vesentlige problemstillinger vil det være viktig å stille spørsmål ved og kritisere læreryrkets grunnleggende forutsetninger, og å klargjøre visjoner om nye, mer ideelle muligheter for utøvelsen av yrket. Spørsmål om "hvordan" peker mot svar gjennom profesjonell handling og erfaring i konkrete yrkessituasjoner, som man kollektivt reflekterer over. Konkrete yrkessituasjoner og refleksjon over slike situasjoner kan beskrives gjennom fortellinger og anekdoter med et indre perspektiv, som utgjør helt sentrale metoder for dokumentasjon. Gjennom å delta i, videreutvikle og snakke om praktiske oppgaver og deres hensikt, og gjennom å dokumentere slike prosesser, kan læreren som profesjonsforsker bidra til å utvikle profesjonsbegreper. Resultatet av forskningen vil være eksempler som viser hvordan vesentlige profesjonelle oppgaver kan utføres, noe som krever levende kvalitative beskrivelser av handlings- og utviklingsprosesser som skjer i samspill mellom deltakerne i den aktuelle konteksten. Det er behov for å utvikle ulike eksempler som kan sammenliknes, dette vil kunne bidra med dybde og nyanser i læreres profesjonskunnskap. Lærere som forsker i sin profesjonelle virksomhet kan ha glede av eksterne veiledere, men læreren må ha et selvstendig forsker- og dokumentasjonsansvar dersom eksemplene skal kunne ha et autentisk indre perspektiv. Hensikten med forskningen er altså ikke å utvikle teori i tradisjonell forstand, men å utvikle paradigmatisk eller mønsterdannende eksempler. Tolkninger av teori \ litteratur fra ulike fagfelt kan imidlertid være en vesentlig inspirasjonskilde for å utvikle lærerkunnskap, når tolkningene har grunnlag i praktiske læreroppgaver. Også styringsdokumenter som for eksempel læreplaner kan anses som en form for teori som det er viktig å tolke i forhold til læreroppgavene, og slike tolkninger kan være et uttrykk for vesentlig lærerkunnskap. Eksemplene som blir utviklet vil ha et betydelig element av

kvalitative prosessbeskrivelser og historiefortelling. De vil også inneholde tolkninger av teori fra ulike fagfelt, generaliserte begreper, ”tommelregler” og oppsummerte strategier, men disse må forstås i lys av de konkrete kvalitative beskrivelsene. Sett fra Janiks perspektiv vil metoder for å forske i og metoder for å lære profesjonell lærerkunnskap være sterkt overlappende – begge deler handler grunnleggende sett om å lære av yrkeserfaring.

Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders kritikk av kvalifikasjonsforskning

Molander (1997) sammenlikner som vi så i kapittel åtte tre innfallsvinkler til forskning som gjelder yrkeskunnskap – kvalifikasjonsforskning, forskning med grunnlag i en praktisk kunnskapstradisjon og dialogbasert arbeidslivsforskning. Han står selv nærmest en praktisk kunnskapstradisjon, og har slik sett mye felles med Janik. Ulikt epistemologisk grunnlag i de tre innfallsvinklene innebærer ulike syn på kunnskapsutvikling, utdanning, læring og forskning, på forskningens hensikt, tema og problemstillinger, metodologiske prinsipper, forholdet forsker \ profesjonsutøver og resultater og spredning. Ulikhetene kan bidra til å klargjøre viktige forutsetninger i forskning på og utvikling av yrkeskunnskap, og kan tydeliggjøre det særegne ved den praktiske kunnskapstradisjonen. Jeg vil se nærmere på metodologiske prinsipper i de ulike tilnærmingene, relatert til eksempler fra vår strategi, og begynner med kvalifikasjonsforskningen.

Lærerforskningens og kvalifikasjonsforskningens hensikt, relatert til oppfatning av kunnskap, utdanning og arbeid

Kvalifikasjonsforskningen er ifølge Molander sterkt inspirert av virksomhetsteori (jfr. kapittel ti). Man stiller seg kritisk til et skille mellom planleggingsarbeid og utøvende praktisk virksomhet som blir knyttet til scientific management – tradisjonen og til kapitalistisk samfunnsutvikling. Splittelsen mellom tanke og arbeid og mellom språk og utøvelse, som også framtrer gjennom standardisering av delfunksjoner i arbeidet, anses for å medføre utarming av arbeidet, dequalifisering av arbeidsutøvere og tap av profesjonell kompetanse i samfunnet. Dette innebærer at man må stille seg kritisk til arbeid og læring som utførelse av forhåndsbestemte oppgaver, idet dette vil medføre umyndiggjøring og avprofesjonalisering. Slike synspunkter er i tråd med vår strategi og med flere former for pedagogisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1998). Kvalifikasjonsforskningen kritiserer at yrkesutøvere fratras problemdefinerende og problemløsende oppgaver som innebærer selvstendig planlegging og ansvar, dvs. intellektuelle oppgaver, som man mener krever anvendelse av generelle teorier, snarere enn bare kontekstuel bestemt erfaring.

Denne kritikken bygger ifølge Molander på virksomhetsteori, hvor en kjerne er at menneskelig virksomhet \ arbeid formidler relasjonen menneske \ natur som en prosess. Men man tror at kunnskap kan manifesteres inn i den menneskelige bevissthets fenomener som ”forestillinger”, ”overbevisninger” eller ”planer”. Dette betyr i sin ytterste konsekvens at kunnskap kan reduseres til teoretisk viten, til lover og formler. Denne oppfatningen av kunnskap har konsekvenser for hvordan man ser på forskningens hensikt og metodologiske prinsipper, konsekvenser som er problematiske i forhold til vår strategi. En oppfatning av menneskets atferd som bevisst, planlagt og gjennomtenkt på forhånd har dels bakgrunn i teori om handlingens hierarkisk – sekvensielle organisering og reguleringsnivåer (jfr. kapittel ti). Arbeid kan, sett ut fra denne typen teori, organiseres i hierarkisk – sekvensielle, målstyrte sekvenser. Dette innebærer et skille mellom subjekt og objekt, hvor kunnskap er kunnskap om noe. Det er dermed ifølge Molander et innebyggt paradoks i virksomhetsteori og kvalifikasjonsforskning, som har sammenheng med uklare oppfatninger av kvalifikasjonsbegrepet.

Forskningens hensikt blir imidlertid ansett for å være å utvikle teori, dvs. objektive begreper om arbeid og utdanning. En viktig hensikt er å kartlegge og definere objektivt språklig hva arbeid innen et felt går ut på, hva slags oppgaver det dreier seg om, hvilke kvalifikasjoner som kreves for å kunne utføre arbeidet og hva slags kvalifikasjoner utdanningen derfor må gi. Forskningen kan også dreie seg om å kartlegge forholdet mellom en yrkesgruppes faktiske kvalifikasjoner og kvalifikasjonskrav knyttet til endringer i yrket, for eksempel relatert til innføring av nye hjelpemidler. Analysene fokuserer primært på yrkesutøvelse og arbeid som virksomhet, eller som definisjon og utøvelse av funksjoner. Molander kritiserer imidlertid slike hensikter for å ha bakgrunn i en forståelse av yrkeskunnskap som innebærer at kunnskapen kan uttrykkes gjennom generelle verbale formuleringer. Han kritiserer også kvalifikasjonsanalysenes hensikt om å gi grunnlag for å sette inn utdanningstiltak som gjør det mulig å oppnå forhåndsdefinerte kvalifikasjonskrav. Begge deler er etter hans oppfatning relatert til en instrumentell kunnskapsforståelse.

I vår strategi for lærerutdanning og lærerforskning har det nettopp vært en vesentlig hensikt å definere læreres yrkeskunnskap og kvalifikasjonsbehovene i yrket ut fra sentrale oppgaver og funksjoner, men da som et alternativ til tolkninger av profesjonskunnskap som tar utgangspunkt i tradisjonelle teoretiske vitenskapsdisipliner (jfr. del en). Dette har sammenheng med at yrkeskunnskap blir oppfattet som et sammensatt mønster av utførte funksjoner, snarere enn som en "sum" av anvendte tradisjonelle vitenskapsdisipliner. En slik oppfatning har ligget til grunn i mine bidrag til arbeid med nasjonale rammeplaner i lærerutdanning, hvor jeg har vært leder av flere utvalg, sist i planutvalget for yrkesfaglærerutdanning i 2005. Noen eksempler på beskrivelse av kvalifikasjonskrav i denne planen er følgende (Kunnskapsdepartementet 2006: Rammeplan for lærerutdanning \ yrkesfaglærerutdanning): "Kjernen i den didaktiske kompetansen er å kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de skal utvikle sin personlige dannelse og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. Det dreier seg også om å kunne analysere forutsetninger og behov hos barn og unge, velge og grunngi læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer, og kunne utforme individuelle opplæringsplaner"... Videre står det om lærerens "sosiale kompetanse": "Læreren skal kunne legge til rette for gode læringsmiljøer gjennom samvær med barn og unge, kunne vise omsorg for den enkelte og være tydelig som leder" (generell del s. 5). Fagdelen av planen er strukturert i forhold til følgende hovedoppgaver: "Ledelse av daglig lærings- og utviklingsarbeid på skolen eller arbeidsplassen", "lærings- og utviklingsarbeid i organisasjonen" og "lærings- og utviklingsarbeid i et samfunnsperspektiv". Eksempler på mål hentet fra hvert av disse områdene er: "Studenten skal med utgangspunkt i yrkesdidaktiske prinsipper kunne involvere (lærings)deltakere i å konkretisere mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer i forhold til den enkeltes læringsbehov, kompetansekrav i yrkene og målene for opplæringen (s. 14). ... "Studenten skal ha et reflektert forhold til verdiforankring og yrkesetiske utfordringer i det daglige læringsarbeidet" (s. 14). ... "Studenten skal kunne analysere og bidra til å utvikle skolen \ bedriften som organisasjon, generelt og i forhold til eget arbeids \ yrkesområde" (s. 15). ... "Studenten skal kunne vurdere styringsdokumenter \ læreplaner \ organisasjonsplaner i et samfunnsmessig og etisk perspektiv" (s. 16).

Planens form, innhold og struktur er selvsagt et resultat av en rekke kompromisser, og den står slett ikke i noe entydig forhold til vår strategi. Eksempelene over peker likevel i retning av at det er et hovedanliggende å utvikle profesjonell lærerkunnskap som er definert av generelle yrkesfunksjoner, snarere enn av vitenskapsdisipliner. Den typiske strukturen i fagdelen av tidligere planer har vært basert på vitenskapsdisipliner, for eksempel pedagogisk psykologi,

pedagogisk sosiologi, skolehistorie og fagdidaktikk, ofte fulgt opp av konkretiseringer som handler om at ”studentene skal kunne gjøre rede for sentrale teorier” i for eksempel psykologi, teorier som igjen er blitt videre spesifisert. Eksempelene i avsnittet ovenfor peker i sine formuleringer mot at yrkeskunnskap blir tolket som virksomhet i betydningen utøvelse og refleksjon – man skal kunne utøve og vurdere, analysere og bidra til å utvikle sider ved lærerens arbeid, ha et reflektert forhold til utfordringer i arbeidet, osv. Typiske formuleringer i tidligere planer har dreid seg om ”å kunne gjøre rede for” teori, eventuelt knyttet til ”og kunne anvende” teorien (For eksempel rammeplan for allmennlærerutdanning, Undervisnings- og forskningsdepartementet 1998). I rammeplanen for yrkesfaglærerutdanning fra 2006 står det videre i punktet ”Prinsipper for arbeids- og vurderingsformer” at ”Oppgaver med utgangspunkt i praktisk yrkespedagogisk og yrkesfaglig arbeid og teoretisk refleksjon over arbeidet skal vektlegges i arbeidet med målene” (s. 17). De generelle kvalifikasjonskravene som er antydning i planen må med andre ord tolkes og konkretiseres i lys av det praktiske arbeidet. Kravene peker i liten grad mot noen form for spesifikt innhold eller metodikker. De kan gi retning til utdanningsarbeidet, men kan tolkes på ulike måter og gir i liten grad et grunnlag for målbar vurdering. I kvalifikasjonsforskningen er det i større grad en hensikt å gi uttrykk for objektivt målbare kvalifikasjoner.

Den målstrukturerte måten lærerens kvalifikasjoner er formulert på i planen framtrer likevel som relativt objektiviserende og instrumentell. Den kan kanskje likne objektiviserende formuleringsmåter som kunne høre hjemme i kvalifikasjonsforskningen. Selve ideen om at utdanning av lærere kan rammes inn og til dels styres av denne typen kvalifikasjonsbeskrivelser og plan kan oppfattes å ha et instrumentelt preg, som dels står i motsetning til vår strategi. Politisk – faglige krav om målstruktur i nasjonale læreplaner kan føres tilbake til Reform -94, hvor måling og kontroll av elevers og studenters læring og av lærerens undervisning var et av de vesentlige aspektene.

Forskningsprosjektene som er omtalt i del en tar imidlertid for en stor del utgangspunkt i tilsvarende funksjoner som de sentrale funksjonene i denne planen. Elevmedvirkning i vurdering, PBL og praksisnær læring, valg og organisering av innhold, arbeid i skole \ læringsorganisasjonen og tolkning av mandat og læreplaner er eksempler på funksjoner som går igjen både i rammeplanen og i forskningsprosjektene. En hovedhensikt med forskningen ut fra vår strategi er å utvikle kunnskap om sentrale utfordringer, oppgaver og funksjoner i lærerens arbeid, som også kan bidra til å klargjøre hva som kreves for å kunne utføre arbeidet, og hva man trenger å lære i utdanningen. Slik sett kan kvalifikasjonsforskningen og vår strategi anses for å ha noe felles når det gjelder forskningens hensikt. Men denne hensikten er når det gjelder kvalifikasjonsforskningen knyttet til et mål om å gjennomføre en teoribasert, objektivistisk styring av kunnskapsutviklingen, noe som representerer et paradoks i forhold til kritikken av scientific management – tradisjonen, ifølge Molander. I vår strategi er det et hovedanliggende at yrkesoppgavene må defineres, redefineres og utvikles gjennom prosesser som dokumenteres gjennom eksempler. De kan bare antydes gjennom generelle beskrivelser i for eksempel planer – de kan aldri spesifiseres og beskrives fullt ut gjennom generelle påstander. Derfor er det et mål å bidra til kunnskapsutvikling gjennom praktisk erfaring, subjektive eksempler og åpne tolkninger av yrkesutøvelsen, relatert til sentrale yrkesfunksjoner, som blir beskrevet gjennom yrkesutøverens språk.

Problemstillinger i lærerforskning sett i relasjon til kvalifikasjonsforskningen

Problemstillingene i kvalifikasjonsforskningen er objektivt definert, og handler gjerne om relasjonen mellom for eksempel læreryrkets eller eventuelt fagenes objektive krav og utdanning som kvalifiserer for kravene. Det metodologiske grunnlaget for tolkningen av

yrkesutøvelse og utvikling av yrkeskunnskap er en oppfatning av at intellektuell forståelse og definisjon av problemer følges av planlagt handling, som så følges av en løsning. Dette preger også det mer konkrete synet på forskning. Eksempel på metodisk tilnærming vil være objektiviserende kartlegging av kvalifikasjoner i for eksempel læreryrket gjennom metoder som strukturert observasjon, spørreundersøkelser og avkrysnings skjemaer. Resultatet av kartleggingen følges av utdanningstiltak som er implisert i resultatene, og som eventuelt kan følges opp av ny kartlegging og nye tiltak. Fokuset er på objektive kvalifikasjonskrav og utdanningstiltak som møter kravene. Forskning i læreryrket kunne ut fra en slik tilnærming innebære at lærere systematisk vurderte relasjonen mellom læreplanens objektive krav og elevenes kvalifikasjoner, som grunnlag for å sette inn nødvendige undervisningstiltak.

Problemstillingene i vår strategi handler på sin side om åpne spørsmål om hvordan erfarte utfordringer i utdanningsarbeidet kan møtes – for eksempel om hvordan man kan legge til rette for elevmedvirkning i vurdering, opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag eller inkluderende utdanning for jenter i guttedominert yrkesutdanning. Spørsmålene er stilt av lærerne selv, sammen med de som er involvert i arbeidet – for eksempel elever, kolleger, lærlinger, osv. Problemstillingene er praktisk og subjektivt definert, snarere enn teoretisk og objektivt. De fokuserer på oppgaver som omhandler sentrale kvalifikasjoner i lærerens arbeid, og dermed også i elevenes læring, men uten å anta at kvalifikasjonene er gitt gjennom objektiv definisjon av oppgavene. Kvalifikasjonene er snarere noe som kommer til uttrykk gjennom samarbeidende, kontekstavhengige utviklingsprosesser, som stadig må utvikles i nye situasjoner og som kan komme til uttrykk gjennom prosessbeskrivelser og eksempler. De kan bare i noen grad fanges inn av generelle formuleringer. En slik oppfatning preger også hvordan man ser på elevenes kvalifikasjoner. Dette vil bl.a. innebære at læreplanen blir tolket som et generelt prinsippdokument, snarere enn som en oppskrift for lærerens og elevenes arbeid

Metodiske prinsipper i lærerforskingen relatert til Molanders kritikk av kvalifikasjonsforskningens skille mellom plan og utøvelse

Denne typen oppfatning av kvalifikasjonsbegrepet og av lærerforskingens problemstillinger har et metodologisk grunnlag som peker mot andre forskningstilnærminger og metoder enn kvalifikasjonsforskningen. Samarbeid med elever og kolleger om å tolke og dokumentere utfordringer i nå – situasjonen, og felles og individuell klargjøring av ønsker om utvikling er en vesentlig side ved lærerens profesjonelle kvalifikasjoner, siden lærerens arbeid foregår sammen med andre subjekter. Det handler om å samarbeide om å legge til rette for subjekters utvikling innen samfunnets rammer. Systematisk tilrettelegging og dokumentasjon av utviklingsprosesser på det aktuelle feltet er en forutsetning for å dokumentere sentrale lærerkvalifikasjoner og vesentlig yrkeskunnskap. Her reiser imidlertid Molanders kritikk av kvalifikasjonsforskningen noen vesentlige spørsmål som gjelder lærerforskingens \ aksjonsforskningens sekvensielle struktur. Fokuset på endring, kombinert med en struktur av generelle utviklingsplaner og sirkulær, sekvensiell bruk av delplaner, logger og nye delplaner kan komme til å medføre en form for rasjonalistisk instrumentalisering av forskningen og av lærerens kvalifiserte yrkesutøvelse. Hver delsekvens kan komme til å nærme seg en kontrollert, for en stor del forhåndsstyrt prosess som består av intellektuell problemdefinering, planlagt endring og gjennomføring. Dette vil i så fall innebære en overforenkling av lærerens arbeid hvor situasjonsavhengige, konkrete, sansemessige, følelsesmessige, samarbeidsmessige og subjektive aspekter blir redusert. Det kan dessuten medføre en fare for ensidig fokus på forhandlinger om betingelser for og organisering av læreprosesser, på bekostning av fokuset på utdannings- og arbeidsinnholdet. Et eksempel hentet fra grovplanen, delplaner og logger i

prosjektet om PBL viser hvordan lærerforskeren kan stå overfor slike utfordringer (Gjølterud 1997).

Lærerforskeren beskriver først noen overordnede verdier for utviklingsarbeidet om bruk av PBL, hvor hovedmålet var at elevene skulle tilegne seg en begynnende yrkeskompetanse gjennom praksisnær læring knyttet til PBL – oppgaver. Disse verdiene omhandler åpenhet om maktspørsmål, bl.a. relatert til lærerens makt over elevene, og hva elevene kan og ikke kan være med å bestemme. Å utvikle en kritisk analytisk holdning til verdier, forståelsessystemer og praksiser blir oppfattet som grunnleggende. Dette ses i sammenheng med demokrati og medbestemmelse i læringsarbeidet og skolehverdagen, med respekt og toleranse, at alle som deltar i prosjektet skal lære mest mulig (ikke bare lærerforskeren), og at hele mennesket med følelser, intellekt og handling hører med i lærings- og forskningsprosessen (ibid s. 65 -67). I selve grovplanen skriver lærerforskeren bl.a. følgende:

”Tidlig på høsten får elevene en PBL – oppgave om stell av spedbarn. Denne første oppgaven blir presentert uten at elevene får detaljert kunnskap om metoden, fordi jeg ønsker at de skal gjøre seg noen praktiske erfaringer med arbeidsmåten før vi diskuterer teorien bak. Deres opplevelse av å arbeide problembasert blir dermed utgangspunkt for en nærmere beskrivelse og diskusjon av PBL. På den måten blir elevenes erfaringsgrunnlag utgangspunkt for forståelse av teorien, og kan kanskje også bidra til å utvikle teorien.” ...”Etter at elevene har arbeidet med denne første PBL – oppgaven diskuterer vi arbeidet og arbeidsmåten. Deretter får elevene en litt mer omfattende PBL – oppgave om stell av barn fra 1-3 år. Denne oppgaven kan inneholde elementer av tverrfaglighet. Håpet er at teori om barnets utvikling og stell av barn knyttet til en konkret situasjonsbeskrivelse skal virke mer motiverende og virkelighetsnær enn bare å lære løsrevet teori om barnet. Elevene skal etter dette arbeidet ut i praksis i barnehager for småbarn, og vil derfor raskt ha bruk for den erhvervede kunnskapen.” ...”Noen spørsmål det kan være aktuelt å ta opp etter første praksisperiode er i hvor stor grad de opplevde å ha nytte av teorien de hadde lært om småbarns utvikling osv. Så de sammenhengen mellom PBL – oppgaven og praksis, eller representerte ikke oppgaven noen praksisnærhet? Hvordan ønsker de selv å forberede neste praksisperiode? Hvordan kan vi dra nytte av de praktiske erfaringene de har skaffet seg i denne praksisperioden?

Etter å ha arbeidet med tre slike situasjonsbeskrivelser håper jeg at elevene har tilstrekkelige erfaringer til selv å være med å bestemme om vi skal fortsette å arbeide problembasert. Kanskje kan de selv også være med å lage situasjonsbeskrivelser.” ...”Men det er altså en del av min utviklingsstrategi at elevene etter å ha fått et grunnlag å vurdere ut fra, selv skal være med å bestemme den videre utviklingen” (ibid s. 69).

Her følger et kort utdrag fra delplanen for den første problembaserte oppgaven, som handler om pass og stell av et spedbarn. Planen ble altså diskutert med elevene: ”Planen var at elevene skulle arbeide med en situasjonsbeskrivelse av et lite barn, og de skulle jobbe i grupper.” ...”Jeg ønsket å trekke inn et kreativt aspekt i dette første arbeidet. Elevene skulle lage plakater hvor de skrev opp sine læringsbehov og tidligere kunnskap i forhold til oppgaven. De skulle ha med ukeblader slik at de kunne ”lage” seg et bilde av det barnet oppgaven dreide seg om.” ...”En målbevisst elev uttrykte skepsis til å være med å planlegge undervisningen slik jeg la opp til. Hun var irritert over at jeg som lærer ikke kunne planlegge selv. Dette førte til at jeg følte meg litt utrygg.” ...”Elevene hadde svært forskjellige forutsetninger og bakgrunn. Noen ga sterkt uttrykk for at de lærte best når stoff ble gjennomgått på tradisjonell måte av læreren.” ...”Imidlertid så jeg det som viktig å gi elevene

ulike læringserfaringer, som kunne gi dem mulighet til å vurdere ulike læringsformer opp mot hverandre” (ibid s. 113).

Under beskrivelse av gjennomføringen skriver lærerforskeren bl.a. følgende: ”En gruppe bestemte at de ville oppsøke en lekebutikk for å undersøke leker for babyer, en annen gruppe ville besøke et apotek for å finne ut mer om spedbarnskost. Noen ville sitte på skolen og lese. Det virket som noen av elevene så det som en mulighet til å slippe unna skolen, uten så veldig bevisste tanker om hva de ville ha ut av det. Jeg forsøkte derfor å oppmuntre dem til å skrive ned hva de ville finne ut av ved å gå i butikken, men motivasjonen for dette var ikke så stor”. Lærerforskeren beskriver hvordan arbeidet med PBL – oppgaven til slutt blir avbrutt: ”På grunn av omstendighetene valgte jeg å avbryte denne PBL – oppgaven. Vi satte oss rundt et stort bord, vi hengte opp plakatene de hadde laget, og oppsummerte hva de hadde gjort. Deretter gikk vi kort gjennom stellerutiner osv. i dialogform.” ...”Jeg sa litt mer om PBL som arbeidsform, og vi snakket om kommunikasjonen i gruppene. Dessuten begrunnet jeg hvorfor jeg valgte å avbryte dette arbeidet. Noen av elevene ga uttrykk for at de ikke hadde opplevd det som mislykket” (ibid s. 116).

Etter disse erfaringene gjør læreren sammen med elevene en del endringer i tilretteleggingen av arbeidet med neste PBL – oppgave, som begge parter synes går bedre. Lærerforskeren siterer bl.a. følgende fra elevenes logger: ”Jeg synes denne læringsformen er god og jeg lærer mye bedre når jeg gjør oppgaver med lærer til stede for å få hjelp hvis det oppstår et problem”. ”Jeg synes denne arbeidsformen er lærerik og mer aktiv enn en del andre arbeidsformer. Spennende og mer oversiktlig”. ”Jeg lærte det jeg hadde satt meg som mål, og vil tro at det kan hjelpe meg i praksisen. ... Det ble mye mer variasjon p.g.a. at elevene hadde fremlegg. ... Jeg liker å jobbe selvstendig ut fra et ”ikke – fastbestemt” opplegg, hvor jeg selv kan bestemme litt hvordan jeg vil jobbe.”... ”Jeg liker egentlig best forelesning.”...”Egentlig er det jo et bra forslag (at elevene skal være med å planlegge, gjennomføre og vurdere eget læringsarbeid), men det virker liksom ikke i praksis”(ibid s. 123 - 124).

De uttalte grunnleggende verdiene i dette prosjektet handler om demokrati innen skolens rammer, kritikk av læring og arbeid og eksistensielt engasjement, noe som vil stå i motsetning til teknokratisk styring av elevenes læring. Forankringen av prosjektet er vesentlig for hvorvidt arbeidet framtrer som instrumentelt. Gjøtterud har ut fra sin erfaring en klar oppfatning av at elevene **ønsker** en mer yrkesrelatert utdanning, uten at verken de eller hun vet hvordan dette kan oppnås. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved forankringen av både PBL, og av selve det å være med å bestemme. Her er det muligheter for paradokser i dette prosjektet og i mange andre utviklingsprosjekter. Det kan være et paradoks at **læreren**, i dette tilfellet Gjøtterud, i første omgang ”iverksetter” arbeidsmåter som medfører erfaringslæring og medbestemmelse, ut fra en begrunnelse om at elevene mangler erfaring som gjør det mulig for dem å velge dette frivillig. Det kan være mye i en slik begrunnelse, men det er vesentlig å vurdere hvordan elevene kan komme inn med sine subjektive erfaringer og ønsker helt fra starten, innenfor rammene av det som er mulig og profesjonelt forsvarlig. Dette kan komme til å legge premisser for hele prosjektet. Begrepet ”framtidverksted” som er utviklet innen dansk aksjonsforskning, gir interessante bidrag til denne problematikken. Det er ikke plass til å gå nærmer inn på dette, men begrepet handler om hvordan deltakernes subjektive ønsker kan ivaretas (Nielsen og Svensson 2006). Dette er et perspektiv som kan videreutvikles i vår strategi.

Elevene blir imidlertid raskt bedt om å gi uttrykk for sine læringserfaringer og vurderinger, som både læreren og de selv lærer mye av. Elevenes og lærerens felles erfaringer legges til

grunn for videre utvikling av prosessen, og nye avgjørelser. Etter en viss periode skal det tas en større avgjørelse om hvorvidt prosjektet skal fortsette. Grunnlaget for avgjørelsen kan kanskje synes å ha et instrumentelt aspekt, som kommer til uttrykk gjennom spørsmålet om hvorvidt PBL – opplegget ”virker” etter hensikten. Men det primære grunnlaget for avgjørelsen er en reflekterende prosess, som handler om å klargjøre og utvikle hva elever og lærere helt konkret **gjør** i arbeidet med PBL, hva de opplever av positive og negative erfaringer, hva de lærer og hva som oppfattes meningsfylt.

Eksempelet viser hvordan det i vår strategi og i andre former for pedagogisk aksjonsforskning kan være en fare for at lærere gjennom grovplan og delplaner planlegger arbeidet og endringene på forhånd, på en måte som også omfatter hvordan elevene skal delta. Dette innebærer en fare for ikke å ta hensyn til situasjonen og til elevenes ønsker og behov. Det kan være vanskelig å unngå slike paradokser, men det er viktig å være oppmerksom på dem. Molanders analyser av virksomhetsteoriens indre motsetninger, knyttet til arbeidets hierarkisk – sekvensielle organisering, bidrar til å belyse hvordan planlagt endring kan innebære en form for instrumentalisering av lærerforskningen. .

Resultater av lærerforskningen sett i relasjon til kvalifikasjonsforskningen

Kvalifikasjonsforskningens resultater dreier seg om teori om utdanning i form av objektivistiske og presise språklige beskrivelser av yrkesoppgaver, og av kvalifikasjonskrav som tar utgangspunkt i yrkesoppgavene. Også i vår strategi har generelle beskrivelser av yrkesoppgaver og kvalifikasjonskrav spilt en viss rolle. Det blir som tidligere nevnt lagt stor vekt på at kvalifikasjonskravene i lærerutdanningen (og i annen yrkes- og profesjonsutdanning) tar utgangspunkt i sentrale yrkesoppgaver, og ikke i gitte vitenskapsdisipliner. Men kvalifikasjonskravene blir oppfattet som generelle profesjonsbeskrivelser som omhandler generelle profesjonelle yrkesfunksjoner. De angir bare en retningsgivende begrepsmessig ramme for utdanning, ikke et objektivt gitt grunnlag for utdanningsinnhold eller – prosedyrer. Generelle profesjonsbeskrivelser av for eksempel læreryrket må stadig gjøres til gjenstand for kritikk og endring. De kan dessuten bare utvikles, forstås og tolkes i lys av erfaring fra læreryrket. Konkrete beskrivelser av innholdet i læreres yrkeskunnskap, og dermed også av læreres kvalifikasjoner, er et hovedanliggende i vår strategi, men slike beskrivelser har preg av erfarte eksempler, slik jeg bl.a. var inne på i diskusjonen foran om Janik og forskning i læreryrket. Enkeltbeskrivelser og sammenlikning av beskrivelser kan gi viktige bidrag i forhold til innholdet i lærerutdanningen (Hiim og Hippe 2001).

Teori og praksis i lærerforskning sett i lys av kvalifikasjonsforskning

Teori om utdanning handler i kvalifikasjonsforskning om objektivt gitte kvalifikasjonskrav som gir grunnlag for utdanningstiltak. Samtidig blir det lagt vekt på at selvstendig problemløsning og teoretisk planlegging er en vesentlig side ved kvalifikasjonsbegrepet. Å utvikle generelle forestillinger og teoretiske begreper som kan anvendes på tvers av situasjoner, blir ansett som en vesentlig motvekt til dequalifisering som skyldes splittelse av planleggingsarbeid og utførelse. Dette har utspring i en grunnleggende oppfatning av at sosial myndiggjøring og frigjøring er mulig gjennom å tilegne seg generelt anvendelige teoretiske begreper.

En slik tilnærming til kvalifikasjonsbegrepet har hatt en tendens til å medføre teoretisering av yrkes- og profesjonsutdanning, som igjen har ført til relevansproblemer og opplevelser av mangel på mening. Molander påpeker en indre motsetning i kvalifikasjonsforskningens virksomhetsteoretiske fundament som skaper grunnlag for slike problemer. Denne

motsetningen får en særlig betydning i forhold til læreryrket. Det kan være noe paradoksalt i at lærere som selvstendige profesjonsutøvere blir redusert til å iverksette utdanningstiltak som bygger på objektivt gitte krav, og at studenter og elever som framtidig selvstendige samfunnsborgere og yrkesutøvere skal utsettes for tiltak som er teoretisk basert i relativt tradisjonell forstand. Slike paradokser kommer iblant til uttrykk både i nasjonale rammeplaner for lærerutdanning og i nasjonale læreplaner for utdanning av elever i grunnopplæringen. De innebærer et skille mellom teori og praksis som både kan ses i sammenheng med teori om handlingens hierarkisk – sekvensielle organisering og reguleringsnivåer, og med scientific management – tradisjonen (jfr. kap. ti). Mange av lærerforskerne som har gjennomført prosjekter med utgangspunkt i strategien understreker at læreplanene fra -94 både er svært styrende og teoretiske, og at de begrenser læreres og elevers handlingsrom og vanskeliggjør erfarings- og praksisbasert læring. Organiseringen av norsk yrkesutdanning, med to år i skole fulgt av to år i bedrift, synes forøvrig å bygge på en oppfatning av at man først kan lære en form for teoretisk planlegging og analyse av yrkesutøvelse, for så å gjennomføre og anvende teorien (Børke 2001, Ekelund 2005, Fosbæk 1997, Gjøtterud 1997, Støten 2005).

Kvalifikasjonsforskningens og virksomhetsteoriens kunnskapsfundament innebærer ifølge Molander en dualisme mellom subjekt og objekt, som medfører at kunnskap og anvendelse anses som separat. Paradoksene som er skissert i tilknytning til kvalifikasjonsforskning, kan imidlertid som jeg har antydnet gjennom eksempler fra strategien være vanskelige å unngå. Dualisme mellom subjekt og objekt, mellom kunnskap og anvendelse, teori og praksis osv., knyttet til avgrensning av kunnskapsbegrepet, preger i stor grad vår kultur. I vår strategi er det et hovedanliggende å forsøke å imøtegå slik dualisme med et helhetlig kunnskaps- og kvalifikasjonsbegrep, noe også Molander er opptatt av. Bare slik kan vi møte relevansproblemer i både lærerutdanning og annen utdanning, knyttet til opplevelser av at utdanningen er lite meningsfylt og lite reelt kvalifiserende, problemer som også omhandler nedvurdering av praktisk kunnskap. Vesentlige kvalifikasjoner kan ikke beskrives gjennom objektiviserende påstander som gir grunnlag for utdanningsprosedyrer. De må erfares og læres i konkrete situasjoner, og kommer for en stor del til uttrykk gjennom handling og situasjonsbestemte eksempler, som også omfatter følelsesmessige reaksjoner og holdninger. Eksempelet foran fra grovplanen i PBL – prosjektet kan også betraktes som et lite del - eksempel på lærerkvalifikasjoner, i forhold til elevmedvirkning og det å legge til rette for å utvikle begynnende yrkeskompetanse i skolebasert barne – og ungdomsarbeiderutdanning.

Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders perspektiv på den praktiske kunnskapstradisjonen

Den praktiske tradisjonens oppfatning av kunnskap, utdanning og arbeid, relatert til lærerforskningens hensikt

Molanders tolkninger av den praktiske kunnskapstradisjonen har mye felles med Janiks analyser av praksiskunnskap som er omtalt foran. Jeg vil derfor presentere Molanders pragmatiske syn på forskningens hensikt, problemstillinger, metoder, resultater og begrepene teori – praksis ganske kort, relatert til forskning i læreryrket og vår strategi.

Molander presiserer at den pragmatiske kunnskapstradisjonen ikke gjør et skille mellom begrep og arbeid – begrepet virkeliggjøres i arbeidet (jfr. kapittel ti). For eksempel ”elevmedvirkning” vil sett ut fra en praktisk tradisjon virkeliggjøres i lærerens **arbeid** med elevmedvirkning, snarere enn i teoretiske begreper **om** elevmedvirkning. Kunnskapen er i hvordan – prosessene, den virkeliggjøres **i** arbeidet, og kan ikke fanges i abstrakte påstander **om** for eksempel lærerens arbeid med elevmedvirkning, eller med å ivareta jenter i

guttet dominert utdanning. Hensikten med å forske i yrkeskunnskap er å klargjøre hva arbeidet består i, hvordan det erfares og utføres. Hensikten er å oppnå kunnskap om yrkeskunnskap på dens egne premisser, dvs. uten verbale definisjoner og teorier. Molander understreker at hensikten med å forske i yrkeskunnskap ikke er og ikke kan være å komme fram til objektive, nøytrale, endelig gitte beskrivelser av yrkeskunnskap. Denne forskningen søker ikke objektiviserende begreper, teorier og modeller som skal uttrykke for eksempel lærerens yrkeskunnskap. For eksempel læreres yrkesspråk og begreper skapes i dialog med mange gestaltninger, og "sannheten" om god yrkesutøvelse er mangfoldig. Sett fra dette utgangspunktet er de ulike lærerforskningsprosjektene som er presentert i del en ikke å oppfatte som endelige "sannheter" om hvordan for eksempel elevmedvirkning, problembasert læring eller likestilling for jenter kan gjennomføres, det er snarere snakk om eksempler på profesjonsutøvelse som det går an å være enig og uenig i, og som gir grunnlag for videre diskusjon og utvikling. En hensikt om å utvikle objektiviserende, gitte begreper og teorier om læreres yrkesutøvelse ville være i strid med yrkeskunnskapens kontekstuelle, prosessuelle og erfaringsbaserte fundament. Hensikten er snarere at yrkesutøvere \ lærere klargjør hva deres arbeid består i gjennom refleksjoner over arbeidsprosesser som de beskriver med sine egne formuleringer.

Problemstillinger i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen

Molander snakker om yrkesutøvere som "de undersøkte" som reflekterer over sitt arbeid i samarbeid med forskere. Men han poengterer samtidig at det i denne tradisjonen ikke er noe prinsipielt skille mellom forskningsobjekt og forskende subjekt, og det vil dermed være fullt mulig at lærere selv forsker i sin praksis. Problemstillingene dreier seg om konkrete, utfordrende dilemmaer i yrkesutøvelsen, og om hvordan yrkesutøveren møter utfordringene – for eksempel om elevmedvirkning, personlig relevant og yrkesrelevant utdanning.

Metoder i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen

Den metodologiske innfallsvinkelen til å forske i læreres yrkeskunnskap vil ut fra Molanders perspektiv dreie seg om historisk refleksjon knyttet til handlingstradisjoner og livsformer, for eksempel tradisjoner og livsformer som gjelder arbeidet som lærer. Man reflekterer over erfaring og eksempler, og fokuserer på handlingsmønstre og livssammenhenger. Forskningens oppgave er å beskrive historiske prosesser, tolkninger, hendelser og dialoger. Utfordringen er å synliggjøre utførte arbeidsoppgaver, eventuelt gjennom alternative kunnskapsuttrykk og kunstnerisk gestaltning. Molander ser i likhet med Janik ut til å implisere et tilbakeskuende perspektiv, uten at dette trenger å bli oppfattet som en forutsetning. Vår strategi er langt på vei i tråd med Molanders metodologiske perspektiver, men de historiske prosessene som blir beskrevet gjelder nåtidige utfordringer som læreren sammen med kolleger, elever og andre definerer og handler i forhold til, i en framtidrettet aksjonsforskningsprosess som dels blir dokumentert underveis. Læreren definerer for eksempel sammen med elever og kolleger utfordringer som handler om at elevene ikke opplever yrkesutdanningen som meningsfylt fordi den ikke har klar nok sammenheng med elevenes yrkesvalg, og fordi elevene ikke i tilstrekkelig grad har medinnflytelse over mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser. Utfordringene blir knyttet til den seinere tids utvikling og systembetingelser, for eksempel utviklingen av en to pluss to – struktur i yrkesrettet videregående opplæring med to år i skole pluss to år i bedrift, og til hvilke muligheter som gis i aktuelle rammebetingelser, for eksempel i læreplanene og i utdanningsvirksomhetens organisasjon. Man forsøker sammen å møte utfordringene gjennom nye felles og individuelle handlingsmønstre, og å skape nye livssammenhenger. Lærerforskeren samler systematisk kunnskap om og beskriver historiske prosesser, tolkninger, hendelser og dialoger, med

henblikk på å synliggjøre hvordan læreroppgavene blir gjennomført i samarbeid med elever og kolleger. Fokuset er på handlingsmønstre og livsformer som gjelder for eksempel elevmedvirkning og opplevelser av relevant utdanning, utplassering av ungdomsskoleelever i arbeidslivet, osv.

En viktig del av hensikten med systematisk prosessdokumentasjon er i vår strategi at dokumentasjonen skaper et utvidet grunnlag for felles refleksjon og utvikling underveis i prosessen. Her er det en forskjell mellom Molanders fokus og mer handlingsrettet praktikerforskning. For eksempel dokumentasjon fra elev- og lærerlogger, som ble delt underveis i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering, var et grunnlag for felles refleksjon og utvikling.

Resultater av lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen

Molander understreker at undersøkelser av yrkeskunnskap i form av en forskende, gestaltende prosess søker å føre den hermeneutiske prosessen videre i en åpen forståelse. Dette er i tråd med Janiks oppfatning av forskningens resultater og med vår strategi, hvor eksemplene på læreres utøvelse av sentrale yrkesoppgaver ikke er å oppfatte som gitte, objektive resultater som kan gi grunnlag for bestemte framgangsmåter eller prosedyrer. Det er snarere snakk om eksempler hvor det er mulig å være enig eller uenig i hvordan oppgavene ble løst, hvor andre måter å tolke for eksempel elevmedvirkning eller likestilling på kan være like interessante, og hvor mye av det som skjer og blir gjort nødvendigvis er situasjonsavhengig. En viktig hensikt med resultatene er nettopp å bidra til diskusjon om yrkesutøvelsen, ut fra en felles, informert innsikt i hvordan arbeidsoppgavene **kan** møtes og hva som er blitt gjort i konkrete situasjoner. Molander understreker at etiske perspektiver relatert til spørsmål om godt og dårlig arbeid er viktig i resultatene. Dette er et vesentlig perspektiv også i vår strategi. Lærerforskeren i PBL – prosjektet var for eksempel i starten usikker på om det var etisk forsvarlig å fortsette prosjektet, siden hun oppfattet elevenes læringsutbytte som relativt dårlig, og siden meningene om å fortsette var delte. Å fortsette samsvarte ikke uten videre med verdier om demokratisk medvirkning og læringsutbytte for alle, og med hennes oppfatning av å gjøre en god lærerjobb (Gjølterud 1997). Å gå inn i slike refleksjoner krever en profesjonell trygghet fra lærerens side som ikke uten videre er en selvfølge, og som det er viktig å legge vekt på å utvikle både i lærerutdanningen og i utdanningen av lærerforskere.

Teori og praksis i lærerforskning ut fra Molanders syn på den praktiske kunnskapstradisjonen

Molander snakker om en bevegelse fra abstraksjon til konkretisering i utvikling av yrkeskunnskap, relatert til å fylle teoretiske begreper med praktisk erfaring. Han er etter min oppfatning noe uklar på dette punktet, men kan se ut til å mene at teoretiske begreper fra for eksempel sykepleierutdanning kan fylles med innhold gjennom seinere erfaring med de praktiske sykepleieroppgavene (jfr. kapittel ti). En slik analyse av yrkesutdanning og av yrkeskunnskap finner jeg problematisk. Den kan synes å peke mot en mulighet for **først** å lære eller utvikle abstrakte, generelle og i denne forstand teoretiske begreper som eventuelt også omfatter prosedyrer, for **så** å fylle begrepene med praktisk erfaringsinnhold. Molander framhever at evne til kvalifisert profesjonelt skjønner handler mer om å se ulikheter enn om å se likheter, og at dette krever en bevegelse fra det abstraherte til det konkrete. Profesjonelt skjønner kan anses som den mest avanserte eller den høyeste formen for kunnskap, og krever lang erfaring hvor abstraherte, generelle begreper videreutvikles og differensieres i en rekke ulike situasjoner.

Et hovedproblem i denne analysen er at den kan synes å peke mot en kvalitativ forskjell i læreprosessen fra begynnernivå til ekspertnivå, hvor det første nivået handler om å tilegne seg abstraherte generelle begreper, mens det andre nivået handler om å fylle begrepene med innhold i en differensierings- og nyanseringsprosess. Et annet problem er at den forutsetter at de generelle teoretiske begrepene i for eksempel sykepleierutdanning eller lærerutdanning er relevante for yrkesutøvelsen. Min erfaring er at forholdet mellom det konkrete og det generelle kan være langt mer integrert både i yrkesutdanning og i andre typer utdanning enn det Molander synes å forutsette, og at dette faktisk er grunnleggende i læreprosessen. Et eksempel fra et av lærerforskningsprosjektene handler om hvordan elever på grunnkurs helse- og sosialfag arbeider med omsorgsbegrepet (Ekelund 2006). Elevene er utplassert i praksis ut fra sitt ønske om framtidig yrke. En seksten år gammel elev ønsker å bli hjelpepleier, og skriver følgende i en logg om sine erfaringer:

”Jeg skulle følge en pasient til toalettet. Hele dagen hadde vi småprata. Jeg hadde spesielt skrytt av håret og hendene hennes. Håret hadde et fint grått skjær og masse små krøller. Hendene var fulle av skinn, men så myke, og negla var lakka med en fin rød farge. Når jeg satt og skrøyt av henne, ble hun så glad at du kunne se det lyse av hele henne. Jeg hjalp henne ned på doen. Ho hadde tydeligvis litt løs mage, så det braka litt. Jeg hadde fått klar beskjed om ikke å gå ut, men jeg tenkte at det kanskje var litt ubehagelig for henne, så jeg satte vannkrana på fullt. Av det ansiktet jeg leste av så det ut som hun ble mer avslappet. Og da kunne det gå naturens gang. Dette mener jeg er omsorg og empati (Ekelund 2006 s. 58).

Elevene i Ekelunds prosjekt reflekterer over slike erfaringer sammen med lærere og elever, og diskuterer dem i forhold til teori om omsorgsbegrepet, bl.a. Kari Martinsens analyse av ulike omsorgsdimensjoner knyttet til det relasjonelle, det praktiske og det moralske, for eksempel i en analyse av situasjonen foran (ibid s. 22). Det er altså ikke slik at man først lærer teoretiske begreper om omsorg, som så fylles med erfaringsinnhold og nyanseres og differensieres. Begrepene utvikles snarere gjennom fortløpende relasjoner mellom konkrete og generelle aspekter, hvor begreper på ulike nivå griper inn i andre begreper i komplekse mønstre. Den unge framtidige hjelpepleieren vil aldri bli utlært i forhold til omsorgsbegrepet. Det ser imidlertid ut til at hun får en god start, idet hun helt fra begynnelsen av utdanningen får muligheter til å gjøre erfaringer hvor begrepet har mening, og blir stimulert til å beskrive, diskutere og reflektere over sine erfaringer. På et seinere tidspunkt i hennes yrkeskarriere kan ytterligere utforskning av omsorgsbegrepet bli aktuelt, for eksempel i utviklingsprosjekter hvor hun sammen med kolleger og pasienter forsker på og dokumenterer hjelpepleierpraksis.

Mange av begrepene som blir utforsket i lærerforskningsprosjektene, for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”, ”utvikling av begynnende yrkeskompetanse gjennom PBL”, osv., er begreper det blir lagt vekt på at man som lærerstudent får praktiske erfaringer med helt fra starten av lærerutdanningen. I lærerforskningsprosjektene blir sentrale yrkesbegreper utforsket på et mer avansert nivå, på grunnlag av omfattende, konkret og systematisert erfaring.

Spørsmålet om hvordan vi lærer begreper er helt grunnleggende i forhold til all utdanning. Vår forståelse av teori og praksis, som gir føringer for vår forståelse av forskning og utdanning, er nært forbundet med forståelsen av hvordan vi lærer begreper. Når for eksempel de fleste pedagogiske forskningsprosjekter innleder med et konvensjonelt teorikapittel, og avsluttes med et forsøk på å utvikle ny konvensjonell teori, så har dette sammenheng med en grunnleggende oppfatning av at teori kan avbilde praksis, gi retning til praksis og dermed er overordnet praksis. Molander rokker i likhet med Janik ved denne oppfatningen i sin

diskusjon av yrkeskunnskap og yrkesforskning. Han ser arbeid som en helhetlig, praktisk – teoretisk prosess hvor planlegging, utøvelse og bedømmelse er sammenvevd. Profesjonell kunnskap er ifølge Molander kunnskap – i – handling, den avbilder ikke, men leder fra oppgave til fullføring i levende, deltakende prosesser, hvor engasjement, følelser og instinkt er like viktig som intellektuell fornuft. Den må uttrykkes i et språk som beskriver levende prosesser. Den seksten år gamle hjelpepleierelevens logg i sitatet foran uttrykker etter min oppfatning en begynnende yrkeskunnskap hvor slike elementer er innvevd. De inngår samtidig som del i en kontekst hvor læreren bl.a. nettopp gjennom sitater fra elevloggene gir uttrykk for sin profesjonelle yrkeskunnskap gjennom sin innsikt i elevenes læreprosesser. Molanders beskrivelse av forholdet mellom abstraksjon og konkretisering kan skape en viss uklarhet i forhold til teori og praksis og læring av begreper. Han presiserer imidlertid at resultatet av yrkesforskningen vil være hermeneutisk innrettede case – studier, hvor det synes å være liten plass for tradisjonelle teoretiske begrepsdiskusjoner og ”teorideler”. Jeg vil gå dypere inn på spørsmål som gjelder begreper og begrepslæring i diskusjonene av Wittgenstein og Heidegger.

Metodologiske prinsipper i og eksempler på lærerforskning i lys av Molanders perspektiv på dialogbasert arbeidslivsforskning

Hensikt og problemstillinger i lærerforskning i lys av Molanders syn på den dialogbaserte arbeidslivsforskningens

Den dialogbaserte arbeidslivsforskningen i Norge har røtter til Emery og Thorsruds (1969) virksomhet ved arbeidsforskningsinstituttet i Oslo, som bl.a. var påvirket av Kurt Lewins aksjonsforskning. Molander tar i sin analyse av denne tilnærmingen eksplisitt utgangspunkt i Bjørn Gustavsens arbeid, som han hevder er inspirert av kunnskapssynet i Habermas’ teori om kommunikativ handling (jfr. kapittel ti). Molander går imidlertid ikke så dypt inn på forutsetninger om kunnskapsbegrepet i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen. En hovedhensikt i denne forskningstradisjonen har vært demokratiutvikling og sosiale og organisatoriske endringer på arbeidsplassen, som i vår sammenheng vil dreie seg om sosiale og organisatoriske endringer som gjelder elever og læreres utdanningsarbeid. Å ivareta og utvikle demokrati som livsform er en grunnleggende verdi i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen. Dette kan gjøres bl.a. gjennom å styrke kommunikasjonsfellesskapet og samvirket mellom ulike grupper, for eksempel mellom lærere, ledelse, elever og foreldre på en skole, mellom lærlinger, opplæringsansvarlige og ledere på ulike arbeidsområder i en bedrift, på tvers av bedrifter, osv. En vesentlig hensikt er å forene uenigheter, og å komme fram til felles praktisk handling og utvikling på arbeidsplassen, for eksempel i skolen eller i samarbeid mellom skole og bedrift. Man antar at utvikling kan spres gjennom kommunikasjon.

Demokratiutvikling og sosial og organisatorisk endring gjennom felles praktisk handling er en viktig hensikt også i prosjekter som er gjennomført ut fra vår strategi. For eksempel i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering handler hovedproblemstillingen om hvordan elevene kan medvirke aktivt i vurdering av sin egen læring og sin egen kompetanse. Aktiv demokratisk elevmedvirkning blir ansett for å være et mål i seg selv, samtidig med at det antas å kunne bidra til bevisst læring og utvikling av yrkeskompetanse, til et bevisst yrkesvalg og til en mer relevant og meningsfylt utdanning (Gran 2001 s. 3-4). Demokratisk elevmedvirkning er med i problemstillingene i flere av lærerforskningsprosjektene. I flertallet av prosjektene er det imidlertid ikke et eget forskningstema, men en overordnet verdi som til dels medfører ny organisering av lærings- og forskningsprosessen og endringer i relasjonen mellom lærere og elever. Et hovedanliggende i prosjektene er dermed å utvikle læreres

profesjonalitet og yrkeskunnskap når det gjelder å legge til rette demokratiske læreprosesser, og å dokumentere eksempler på hvordan demokratiske verdier konkret kan ivaretas og hvilke utfordringer man her står overfor. Å ivareta demokratiske verdier gjennom demokratisk organiserte læreprosesser kan anses som en svært vesentlig side ved lærerens profesjonelle arbeid. Den overordnede hensikten i lærerforskningen kan likevel anses for å være å utvikle læreres profesjonskunnskap mer generelt. Fra et pragmatisk utgangspunkt vil fokuset på yrkeskunnskap og lærerens praksis være videre, og dreie seg om et mer generelt arbeids- og oppgaveperspektiv. Denne forskjellen gjenspeiles også i problemstillingene.

I den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er det en grunnleggende oppfatning at kunnskapsutvikling og endring skjer gjennom dialog, og dialogen blir fokusert som kunnskapens "rom", snarere enn arbeidet. Molander mener dette innebærer et teoretisk syn på kunnskap, hvor språk anses for å kunne endre praksis, som står i motsetning til kunnskapsbegrepet i en praktisk læringstradisjon. Kunnskap skapes ut fra dette synet gjennom diskurser som endrer praksis, dialogen er det som "bærer" kunnskapen.

Arbeidslivsforskningens vektlegging av mål og problemstillinger om å endre praksis, for eksempel konkrete mål om å endre organiseringen av en arbeidsplass, kan dessuten komme til å påvirke i en instrumentell retning som står i motsetning til hovedhensikten om å ivareta demokratiske verdier, påpeker Molander. Dette dilemmaet gjør seg også gjeldende i våre prosjekter, relatert til konkrete hensikter om endring, noe vi så et eksempel på i utdragene fra Gjøtteruds grovplan, delplaner og logger tidligere i dette kapitlet, og som kan føres tilbake til en problemstilling og et mål om å organisere utdanningen ut fra prinsipper i PBL. Det er viktig å være oppmerksom på muligheten for paradokser, uten at det betyr at de nødvendigvis må eller kan unngås.

Metoder i lærerforskning i lys av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen

I den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er dialogen en grunnleggende metodologisk innfallsvinkel, til dels under tydelig inspirasjon fra Habermas. En hovedoppgave for forskeren er å tilrettelegge dialoger på arbeidsplassen ut fra bestemte prinsipper som sikrer deltakernes respekt for det bedre argument. Molander presiserer at for eksempel Gustavsen er klar over at konkret anvendelse av metaprinsipper for god dialog dels står i strid med Habermas' eget prosjekt (jfr. kapittel ti). Eksempler på slike prinsipper er at alle berørte deltakere slipper til, at alle argumenter er legitime, at alle argumenter har en representant, osv. Også i lærerforskningsprosjektene er dialog relatert til endringer av betingelser for læringsarbeidet vesentlig. Den blir vanligvis ikke tilrettelagt ut fra eksplisitt bruk av denne typen prinsipper, men man er opptatt av å sikre gyldig deltakelse fra de som er berørt. En kort beskrivelse fra en dialog mellom elever og lærere om organisering av læring og undervisning i skolebasert utdanning av hjelpepleiere er følgende (Støten 2005):

"Perioden blir vurdert i et klassemøte med elevene og to av lærerne i teamet. På spørsmål om hvordan de trives med oppgavebasert læring, svarer elevene at de synes det er bra å kunne jobbe i sitt eget tempo, men at det kan være vanskelig å trekke ut det viktigste fagstoffet. I denne forbindelse ønsker de seg noe mer forelesninger. Et konkret forslag er: "fokusforelesninger før eget oppgavearbeid og etterlesning etter gruppearbeid." Det har hittil i skoleåret ikke vært lagt opp til mye gruppearbeid, men elevene har allikevel meninger om å arbeide i grupper på skolen: "syns gruppearbeid er kjedelig i utgangspunktet", "vanskelig når mange skal bli enige", "vanskelig når man ikke får det som man vil, men man lærer av det", og "er bare nødt til det på grunn av eksamen".

Om et forsøk med ”skoleklinikkdager” sier elevene blant annet: ”Man får en litt annen måte å lære eller oppdage ting på. Bra med litt forandring, ikke bare skriving” og ”man lærer litt og får det til å sitte.” En annen elev uttrykker at klinikkdager er positivt fordi hun ”kan lære og feile her, og bli mer sikker i praksis og i yrkeslivet” og ”lærer mer ved å gjøre ting praktisk, ikke bare teoretisk”. Noen elever uttrykker negative sider ved klinikkdagene, blant annet at det ”blir litt urealistisk”, at det ”er kjedelig” og at det ”blir mye tull og tøys”. En elev liker ikke denne måten å jobbe på: ”Nei, har litt problemer med selve rollespillet”.

Lærerforskeren beskriver hvordan det med utgangspunkt i denne dialogen blir lagt videre planer: ”Siden elevene skal arbeide i grupper til eksamen, men også skal inngå i team og være gode kolleger og samarbeidspartnere i arbeidslivet, vil vi legge større vekt på gruppearbeid i perioden før jul. Vi merket oss også ønsket om fokusforelesninger før individuelt arbeid og etterlesninger etter gruppearbeid, og vil legge dette inn i planene. For øvrig var de fleste tilbakemeldingene på klinikkdagene og det oppgavebaserte opplegget gode. Elevene var fornøyd med måten lærerne fungerte som veiledere på, men poengterte at det var forskjellig hvor tilgjengelige vi var for veiledning og hvor aktive vi var. Elevene uttrykte behov for at læreren alltid var til stede i klasserommet” (Støten 2005 s. 84-85).

Elevene blir her i dialog med lærerne invitert til å vurdere lærings- og undervisningsmåter som de hadde vært med på å planlegge og har erfart, med henblikk på å ta avgjørelser om videre organisering av arbeidet. Lærerne tar de endelige avgjørelsene, men med stor vekt på elevenes opplevelser og argumenter. Tilsvarende dialoger blir gjennomført i hele prosjektperioden som varte ett år, og som handlet om å utvikle yrkesrelevant utdanning.

Arbeidslivsforskningen legger vekt på at utvikling og endring skjer gjennom dialog, og at begrepsutvikling skjer gjennom dialog. Dette innebærer ifølge Molander en stor tro på at kunnskap kan språkliggjøres og at den kan overføres og utvikles verbalspråklig, noe som kan knyttes til en teoretisk kunnskapstradisjon, dels i motsetning til den praktiske kunnskapstradisjonen. Dialogen mellom lærere og elever om problembasert læring som det ble vist til tidligere i kapitlet, og lærerforskerens refleksjon over denne dialogen, viser hvordan det kan være vanskelig å snakke om og ta stilling til noe man knapt har erfart, i dette PBL som arbeidsmåte. Dialogen i arbeidslivsforskningen handler for øvrig primært om forhold som gjelder sosiale og organisatoriske endringer på arbeidsplassen. I strategien for lærerforskning er individuell og kollektiv refleksjon og dialog om ulike sider ved den enkeltes arbeid, dvs. om lærerens og elevenes arbeid, et hovedanliggende, noe som har et videre og dels også et annet siktemål enn demokratisk dialog om sosiale og organisatoriske endringer. Et eksempel som viser refleksjon over elev- og lærerarbeid er hentet fra prosjektet om bevisstgjøring av yrkesvalg og relevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag. Lærerforskeren viser først hvordan elevene beskriver og reflekterer over sine erfaringer under utplassering (Ekelund 2006):

”Loggene viser tydelig at elevene har tenkt og reflektert mye over dette med etiske valgsituasjoner...” ”En elev beskriver hvordan hun skal følge en gammel mann til hovedstua for å høre på underholdning fra frelsesarmeen. Mannen ble ustø, og holdt på å falle. Hun fikk hjelp til å få han i en rullestol, og fikk beskjed om å komme tilbake til avdelingen når hun hadde fulgt han. Hun sier: ”Jeg var litt skeptisk til at han skulle opp dit, etter at han hadde vært så svimmel, og sa fra om det. Pleierne sa at det ”sikkert gikk bra”. At de brukte de ordene irriterte jeg meg lenge over, og jeg valgte derfor å sitte sammen med mannen til underholdningen var ferdig. Hvordan kan de si at ”det går sikkert bra”? Dette syns jeg hørtes både usikkert og uansvarlig ut. Selv om pleierne kjente han bedre enn meg, fordi de er her

hver dag, klarte jeg ikke å gå på grunn av samvittigheten min. Jeg valgte å sitte med han til det var ferdig” (ibid s. 80).

Lærerforskeren beskriver så hvordan hun har en reflekterende dialog med denne eleven og andre elever med grunnlag i de praktiske erfaringene de har beskrevet: ”Eleven som har hatt sykehjemspraksis, ønsker å prate om sine opplevelser. Vi tar opp situasjonen hvor hun hadde vært med den gamle mannen på stua, og gjorde det motsatte av hva personalet hadde bedt henne om. Hun sier hun er glad for at hun fulgte samvittigheten sin, men at hun synes det var vanskelig overfor personalet. Hvordan ville hun hatt det etterpå, om hun hadde gjort det som hun ble bedt om? ”Det ville nok vært vanskelig, jeg ville tenkt veldig på om det hadde hendt han noe, og jeg ville vært irritert på meg selv”. Denne eleven gir også uttrykk for at hun er mer bevisst og oppmerksom på etiske valgsituasjoner i hverdagen etter å ha arbeidet med temaene på skolen og i praksis” (ibid s. 81).

Lærerforskeren reflekterer videre: ”I denne bolken er det fem elever som har valgt å ha praksis. Jeg registrerer en utvikling i elevenes evne til å observere ulike situasjoner og evnen til å uttrykke seg skriftlig. Mange gode refleksjoner kommer til uttrykk i elevenes logger og situasjonsbeskrivelser. Fokuset skulle være på etiske dilemmaer, samt evnen til å oppnå kontakt”...”Eleven på sykehjem viser en solid integritet når hun tar et valg på tvers av det personalet har bedt henne om, og velger å sitte sammen med pasienten. Hun gjør en vurdering og velger det alternativet som best ivaretar pasientens behov”...” Jeg synes også disse loggene og situasjonsbeskrivelsene er gode eksempler på at begrepet etikk og etiske valgsituasjoner har fått et konkret innhold for elevene”...”Elevene gir uttrykk for at de synes det har vært spennende å arbeide med etiske problemstillinger, og at de nå i langt større grad reflekterer over etiske problemstillinger i hverdagen” (ibid s. 82-83).

Dette eksempelet peker i retning av at dialogen og refleksjonen i vår strategi har et videre fokus enn i den i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen. Dette har sammenheng med at hensikten er forskjellig. I vår strategi er det et hovedanliggende at lærere utvikler profesjonell yrkeskunnskap gjennom beskrivelse av og refleksjon over ulike sider ved sin praksis i dialog med elever og kolleger. Deres oppfatning av hvordan elever utvikler yrkesbegreper og andre fagbegreper gjenspeiler hvordan de selv forsker i og utvikler sin erfaring og sine begreper. Læreren i dette eksempelet beskriver erfaringer med sine oppgaver relatert til utplassering av elever, og reflekterer over dem, dels i dialog med elever og kolleger. Elevene beskriver erfaringer med sine oppgaver og reflekterer over dem, dels i dialog med lærer \ veileder og medelever.

Mens fokuset i arbeidslivsforskningen ifølge Molander er på det verbale, er fokuset i den praktiske kunnskapstradisjonen og i vår strategi like mye på utførelsen av arbeidet som erfaringsgrunnlag i refleksjon og verbal dialog. Å legge til rette for demokratiske dialogprosesser i organisering av læring er en viktig side ved lærerens yrkesutøvelse, med må ses i sammenheng med flere perspektiver som gjelder innholdet i læringen og elevenes utvikling av begreper. Å legge til rette for og å delta i demokratiske, dialogstrukturerede læreprosesser er dessuten noe som må læres gjennom erfaring. Å lære å lære av erfaring er kanskje en mer uttalt hensikt i den praktiske kunnskapstradisjonen enn i Habermas – inspirert arbeidslivsforskning, og erfaringsbegrepet er forskjellig i de to kunnskapstradisjonene. Ulikheter i metodologi og hensikt kan føres tilbake til ulikheter i erfaringsbegrepet. Dette skal jeg komme mer inn på i diskusjonene om tema og metodologi i lærerforskning i lys av Wittgensteins. Heideggers og Habermas’ erfaringsbegreper (jfr. del tre).

Resultater og dokumentasjon i lærerforskning i lys av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen

Den dialogbaserte arbeidslivsforskningen fokuserer mer på arbeidets organisatoriske og sosiale betingelser enn på selve yrkeskunnskapen og utførelsen av arbeidet, noe som også gjenspeiles i dokumentasjonen og i hva man oppfatter som viktige resultater. Et av de forskningsarbeidene som er utført ut fra vår strategi og som samtidig er relativt tydelig influert av dialogbasert arbeidslivsforskning, er prosjektet om utvikling av nettverksamarbeid mellom skole og arbeidsliv som er omtalt i del en (Børke 2001). Prosjektet fokuserer eksplisitt mest på organisering av den demokratiske prosessen i det å etablere og utvikle et nettverk mellom skole og arbeidsliv innen utdanning av omsorgsarbeidere i Hedmark fylkeskommune. Børke framhever at det vil være problematisk å utvikle teori om oppgavene og innholdet i et slikt nettverk eller om hvordan det generelt skal utvikles, siden hovedpoenget nettopp er at potensielle deltakere i slike nettverk selv må definere om det er behov for et samarbeid, og hva slags oppgaver det er behov for å samarbeide om. Resultatet av hans forskningsarbeid er derfor å oppfatte som en case – studie, som inneholder noen generelle prinsipper for og eksempler på erfaringer med hvordan nettverk skole \ arbeidsliv kan etableres gjennom en demokratisk prosess, med utspring i deltakernes egne visjoner og behov. Han ser samtidig et mulig paradoks i å definere dette som et resultat. Et viktig anliggende i prosjektet er å vise hvordan man gjennom dialog med utspring i den enkeltes erfaring og behov kan komme fram til felles forståelse, som grunnlag for å ta felles beslutninger i utvikling av en organisasjon. Dette bærer samtidig preg av en felles bevisstgjøringsprosess om forhold som gjelder læring i skolen og læring i arbeidslivet i utdanning av omsorgsarbeidere. Børke anser sin case – studie som et **eksempel** på demokratisk organisasjonsutvikling gjennom dialogisk medvirkning.

I de fleste andre prosjektene som er utført med utgangspunkt i strategien er det et mer eksplisitt fokus på lærerens \ pedagogens yrkeskunnskap og på hvordan både lærere og elever lærer gjennom praktisk erfaring. Dette innebærer en type case som er mer i tråd med hovedprinsipper i den pragmatiske kunnskapstradisjonen slik denne er skissert foran.

Teori og praksis i lærerforskning i lys av arbeidslivsforskning

Den dialogbaserte arbeidslivsforskningens mål om organisatorisk endring basert på konsensus peker ifølge Molander dels mot et målrasjonelt syn på kunnskap og kunnskapsanvendelse, noe som for øvrig også kan anses som et paradoks i forhold til verdier om demokratisk dialog. At den praktiske virkeligheten blir opplyst gjennom endring, noe som er en vanlig oppfatning i aksjonsforskning, kan diskuteres når endringen er målrasjonell og planlagt. Også her ligger det et mulig paradoks. Den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er etter Molanders oppfatning preget av et teoretisk kunnskapssyn som innebærer at kunnskap kan formuleres og anvendes. Den typen paradokser som Molander her antyder, gjør seg også dels gjeldende i våre prosjekter. Vår strategi tar imidlertid i større grad enn den dialogbaserte arbeidslivsforskningen utgangspunkt i en praktisk læringstradisjon, hvor det blir lagt vekt på å lære av erfaring ut fra en oppfatning av erfaringskunnskapens uformulerbarhet og mange presentasjonsformer.

Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskning ut fra Janik og Molanders pragmatiske perspektiv

Metodologiske hovedprinsipper i lys av kritikk av kvalifikasjonsforskningen

En hovedhensikt i kvalifikasjonsforskning er å kartlegge og definere språklig hva arbeid innen et felt, for eksempel læreres arbeidsfelt, går ut på, hva slags oppgaver det dreier seg om, hvilke kvalifikasjoner som kreves for å utføre arbeidet og hva slags kvalifikasjoner

utdanningen derfor må gi. Analysene fokuserer primært på yrkesutøvelse som virksomhet, eller som definisjon og utøvelse av funksjoner. Også i vår strategi for lærerutdanning og forskning i læreryrket har det vært en vesentlig hensikt å definere læreres yrkeskunnskap og kvalifikasjonskravene i yrket ut fra sentrale oppgaver og funksjoner, men da som et alternativ til tolkninger av profesjonskunnskap som tar utgangspunkt i tradisjonelle teoretiske disipliner. Kvalifikasjonsbegrepet i kvalifikasjonsforskningen og i vår strategi er grunnleggende forskjellig. Sett ut fra vår strategi kan lærerkvalifikasjonene bare i begrenset grad beskrives i objektiviserende begreper. Slike begreper vil være svært generelle og kan ikke gi grunnlag for forhåndsdefinerte utdanningstiltak, men bare gi retning til utdanningen, for eksempel gjennom vide rammeplaner i lærerutdanning. Læreres kvalifikasjoner er primært å oppfatte som prosess- og kontekstavhengig kunnskap, og må beskrives gjennom eksempler og prosessbeskrivelser. Mens kvalifikasjonsforskningens hensikt er å utvikle objektiviserende begreper eller teori om for eksempel læreres yrkeskunnskap, er hensikten i vår strategi å utvikle paradigmatisk eksempler på praktisk utøvelse av læreryrket, og sammenlikning av eksempler relatert til sentrale utfordringer og funksjoner. Problemstillingene i kvalifikasjonsforskningen er objektivt definert, og handler om relasjonen mellom for eksempel læreryrkets objektive krav og utdanning som kvalifiserer for kravene. Problemstillingene i vår strategi handler om åpne spørsmål om hvordan erfarte utfordringer i utdanningsarbeidet kan møtes.

Metodiske tilnæringer i kvalifikasjonsforskningen fokuserer på ulike former for objektiviserende kartlegging av kvalifikasjoner. Den metodiske tilnærmingen i vår strategi legger vekt på å dokumentere læreres kvalifiserte tilrettelegging av lærings- og utviklingsarbeid som en systematisk prosess. Det kan imidlertid være en fare for at perspektivet på lærerens arbeid som sirkulære utviklingsprosesser medfører en forutsetning om sekvensiell endring som kan peke mot en rasjonalistisk, instrumentell forståelse av lærerens utdanningsarbeid. Kvalifikasjonsforskningens resultater dreier seg om teori om utdanning i form av objektivistiske og relativt presise språklige beskrivelser av yrkesoppgaver, og av kvalifikasjonskrav som tar utgangspunkt i yrkesoppgavene. Også i vår strategi har beskrivelser av yrkesoppgaver og kvalifikasjonskrav spilt en viss rolle, men bare som en generell begrepsmessig ramme for utdanning, ikke som et objektivt gitt grunnlag for utdanningsinnhold eller – prosedyrer. Konkrete beskrivelser av innholdet i læreres yrkeskunnskap gjennom erfarte eksempler er et hovedanliggende i vår strategi.

Å utvikle generelle forestillinger og teoretiske begreper som kan anvendes på tvers av situasjoner, blir i kvalifikasjonsforskningen ansett som en vesentlig motvekt til dequalifisering som skyldes splittelse av planleggingsarbeid og utførelse, og har hatt en tendens til å medføre teoretisering av utdanning. I vår strategi er det et hovedanliggende at profesjonelle begreper og kvalifikasjoner i for eksempel læreryrket må erfares og læres i konkrete situasjoner, og primært kommer til uttrykk gjennom handling og situasjonsbestemte eksempler. Teoretiske begreper må være forankret i praktisk erfaring, og kan bare forstås i lys av praktisk erfaring fra konkrete situasjoner.

Metodologiske hovedprinsipper i lys av kritikk av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen

En hovedhensikt i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen har vært demokratiutvikling og sosiale og organisatoriske endringer på arbeidsplassen, som i vår sammenheng vil dreie seg om sosiale og organisatoriske endringer som gjelder elever og læreres utdanningsarbeid. Å ivareta demokrati som livsform er grunnleggende, noe som bl.a. kan gjøres gjennom å styrke kommunikasjonsfellesskapet mellom individer og grupper i organisasjonen, for eksempel

elever, lærere, skoleledelse, osv. En vesentlig hensikt er å forene uenigheter og komme fram til felles praktisk handling og utvikling i forhold til arbeidet i organisasjonen, for eksempel læreres, skolelederens og elevers utdanningsarbeid. Dette gjenspeiler til dels også vesentlige hensikter i vår strategi. Et hovedanliggende i vår strategi er at lærere utvikler eksempler på og dokumenterer yrkeskunnskap som gjelder å legge til rette for demokratiske læreprosesser. Den overordnede hensikten i lærerforskning kan likevel anses for å være å utvikle og dokumentere læreres profesjonskunnskap mer generelt. Fra et pragmatisk utgangspunkt vil fokuset på læreres yrkeskunnskap og praksis være videre, og dreie seg om et mer generelt arbeids- og oppgaveperspektiv. Denne forskjellen gjenspeiles i problemstillingene.

I den dialogbaserte arbeidslivsforskningen blir dialogen fokusert som kunnskapens ”rom”, noe som kan oppfattes å innebære et teoretisk syn på kunnskap, hvor språk anses for å kunne endre praksis. Dette står i motsetning til kunnskapsbegrepet i en praktisk læringstradisjon, hvor den fortrolige, kroppslige, tause og situasjonsbestemte erfaringens betydning i å utvikle begreper blir oppfattet som grunnleggende. I den dialogbaserte arbeidslivsforskningen er dialogen en grunnleggende metodologisk innfallsvinkel, og forskerens hovedoppgave er å legge til rette for dialoger på arbeidsplasser. Også i vår strategi har dialoger om sosiale og organisatoriske endringer betydning, men dels ut fra andre perspektiver på forholdet mellom erfaring og verbalspråk, som har mer grunnlag i en praktisk tradisjon, hvor refleksjon over erfaring er et metodologisk hovedbegrep. Dialog og refleksjon har videre fokus i vår strategi enn i den dialogbaserte arbeidslivsforskningen, knyttet til refleksjon over yrkesutøvelse.

Resultater og dokumentasjon av den dialogbaserte arbeidslivsforskningen legger vekt på å synliggjøre og generalisere erfaringer med å legge til rette dialogbaserte sosiale endringsprosesser og utviklingsprosesser. Dette kan til dels være et viktig perspektiv på resultater også i vår strategi, men det blir her lagt vekt på å dokumentere flere ulike aspekter ved læreres yrkesfunksjoner og kunnskap, gjennom situasjonsbestemte eksempler på erfarte arbeidsprosesser.

Metodologiske hovedprinsipper sett ut fra analyser av den praktiske kunnskapstradisjonen

Både Janik og Molander legger vekt på en hovedhensikt om å utvikle og dokumentere yrkeskunnskap gjennom relevante forskningstilnæringer. Molander presiserer at den pragmatiske kunnskapstradisjonen ikke gjør et skille mellom begrep og arbeid – begrepet virkeliggjøres i for eksempel lærerarbeidet. Kunnskapen er i hvordan – prosessene, og kan ikke fanges i abstrakte påstander om læreres arbeid. Hensikten med å forske i yrkeskunnskap er ifølge både Molander og Janik å oppnå kunnskap om yrkeskunnskap på dens egne premisser, dvs. uten verbale definisjoner og teorier. Problemstillingene dreier seg om konkrete, utfordrende dilemmaer i yrkesutøvelsen, og hvordan yrkesutøveren – for eksempel læreren – møter utfordringene. Janik framhever betydningen av å kritisere yrkets grunnleggende forutsetninger som utgangspunkt for å komme fram til nye visjoner om yrkesutøvelsen. Spørsmål om hvordan peker mot metodiske tilnæringer som omhandler kollektiv og individuell refleksjon over erfarte, utførte yrkeshandlinger, knyttet til beskrivelser av handlinger i yrkessituasjoner som historiske prosesser. Slike prosesser kan beskrives gjennom fortellinger om hendelser, tolkninger, dialoger, tradisjoner og livsformer. Utfordringen er å synliggjøre utførte arbeidsoppgaver, eventuelt gjennom alternative kunnskapsuttrykk. Vår strategi er langt på vei i tråd med slike perspektiver, men legger større vekt på å dokumentere fortløpende handlings- og utviklingsprosesser enn Janik og Molander, som er mer tilbakeskuende i sine perspektiver, uten at dette framtrer som en forutsetning.

Både Janik og Molander framhever at undersøkelser av yrkeskunnskap søker å føre den hermeneutiske prosessen videre i en åpen forståelse. Resultater i form av casebeskrivelser og eksempler er å oppfatte som tolkninger av for eksempel lærerpraksis som det er mulig å være enig eller uenig i, ikke som objektive resultater som kan gi grunnlag for gitte prosedyrer. Janik understreker at gode forskningsbaserte eksempler krever levende kvalitative beskrivelser av yrkessituasjoner. Ethiske utfordringersom ligger i spørsmål om godt og dårlig arbeid er sentralt. Hensikten med forskningen er ikke primært å utvikle teori i tradisjonell forstand, men å utvikle mønsterdannende eksempler. Både Janik og Molander er imidlertid etter min oppfatning uklare når det gjelder den tradisjonelle teoriens betydning i profesjons- og yrkesutdanning. Molander kan synes å forutsette at man kan lære teoretiske begreper som gradvis fylles med innhold. Vår strategi ser utvikling av yrkeskunnskap som en prosess som forutsetter konkrete erfaringer med yrkesfenomener helt fra starten av opplæringen. Eksisterende generelle teorier fra andre felt kan tolkes i forhold til yrkesvirksomheten, men tolkningene må ha grunnlag i yrkeserfaring.

Kapittel femten. Forskning i læreryrket i lys av Wittgenstein – metodologiske prinsipper og eksempler

Forskningens hensikt og problemstillinger - relatert til å utvikle eksempler

Å studere hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt i kontekster

Wittgensteins spill – metafor innebærer kritikk av analytisk filosofi og logisk empirisme for en misforstått oppfatning av erfaring og språk og av filosofi (jfr. kapittel elleve). Spill – metaforens hensikt er å belyse erfaring, språk og filosofi på en annen måte. Wittgenstein tolker den praktiske filosofiens oppgave som å beskrive menneskelig erfaring sett som en form for spill, hvilket vil si å studere begreper slik de blir brukt, slik de kommer til uttrykk i handling og ord. Det er bare mulig å studere erfaring og språklig praksis fra innsiden – man kan bare studere språklig praksis gjennom å bruke eller praktisere språk. Å forstå et begrep er å ta del i en livsform. Wittgenstein studerer hvordan sentrale erfaringsbegreper brukes gjennom å undersøke eksempler fra dagligdags språk og erfaring, som han selv er på innsiden av. Han presiserer at hensikten ikke er å gi noen endelig eller entydig beskrivelse av menneskelig erfaring, men å bidra med en klargjøring av hvordan begrepene brukes, og av motsetninger og uklarheter.

Sett i lys av Wittgensteins spill – metafor kan hensikten med forskning i læreres yrkeskunnskap anses som å beskrive ulike typer utdannings – eller lærer – spill, for eksempel spill som gjelder oppgaver som ”elevmedvirkning”, ”å ivareta jenter i guttedominert utdanning”, ”opplevelsesbasert læring i samfunnsfag”, osv. Hensikten vil være å studere begrepene slik de blir brukt, slik de kommer til uttrykk i handling og ord. Målet er ikke å komme fram til noen entydig beskrivelse av læreres praksis og dens strukturer. Det er snarere snakk om å studere lærerpraksis som livsform, som noe læreren gjør og sier i samspill med kolleger og elever. Også læreres praksis må studeres fra innsiden – lærerpraksisen må undersøkes gjennom å ta del i læreres livsform, gjennom å praktisere som lærer. Å forstå et begrep – for eksempel læreres yrkespraksis – er å ta del i en livsform.

Sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt har det vært og er det fortsatt forvirring med hensyn til grunnbegrepene i læreres yrkeskunnskap, relatert til reduksjonistiske, essensialistiske, teoretiske oppfatninger både av lærerkunnskap og av kunnskap generelt. Forvirringen innebærer en stor tro på å utvikle og overføre kunnskap gjennom generelle

teoretiske begreper. Språk og begreper – for eksempel begreper om læreres yrkesutøvelse – må forstås i den konkrete bruken, i brukssammenhenger. Dette gjelder også elevenes begreper og begrepsforståelse. En hovedhensikt i forskning i lærerkunnskap er å undersøke **hvordan** ulike erfaringsspill, relatert til sentrale læreroppgaver, spilles – for eksempel ”elevmedvirkning - spillet”, ”å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert utdanning – spillet”, eller ”å ivareta jenter i guttedominert utdanning – spillet”. Dette peker mot problemstillinger i form av et hvordan – spørsmål, og ”svar” i form av eksempel, noe som er en kjerne i vår strategi for å forske i læreryrket.

Å undersøke begreper om læreres yrkesutøvelse gjennom eksempler som viser hvordan læreroppgaver blir utført

Wittgenstein understreker at det er umulig å ”forklare” et spill – man må **vis**e hvordan begrepene brukes gjennom eksempler. Man kan ikke ”forklare” elevmedvirkning i vurdering eller å utvikle nettverk mellom skole og arbeidsliv i utdanning av omsorgsarbeidere – man må vise eksempler på hvordan det kan gjøres. Å vise eksempler på utførelse av sentrale oppgaver er en hovedhensikt i lærerforskningen. Wittgenstein understreker at eksempelet **ikke** er et middel til forklaring i mangel av noe bedre. Ord har en familie av betydninger – for eksempel ord som ”elevmedvirkning i vurdering” eller ”å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert barne- og ungdomsarbeiderutdanning”. Det er nødvendig å **vis**e hvordan ordene kan brukes – eller hvordan spillet ”elevmedvirkning i vurdering” kan spilles. De ulike lærerforskningsprosjektene som er omtalt i del en – for eksempel prosjektet om elevmedvirkning i vurdering eller prosjektet om å utvikle begynnende yrkeskunnskap i barne- og ungdomsarbeider – utdanning gjennom PBL – kan anses som relativt omfattende og grundige eksempler på hvordan disse spillene **kan** utføres.

Wittgenstein framhever at ord og begreper ikke har noen absolutt betydning – betydningen avhenger av deres funksjon i en sammenheng. Ord og begreper har ingen idealbetydninger, ingen essenser eller absolutt gitte egenskaper. Det er heller ikke noe ”bak” ordene og begrepene, de er ikke ”representasjoner”. Han understreker i sammenheng med dette at hans undersøkelser av erfaringsbegrepene ikke kan ha noe ”hypotetisk” over seg – hans anliggende er å undersøke hvordan begrepene faktisk brukes – hva vi gjør når vi bruker begreper som ”å forstå” eller ”å fornemme”. Sett i lys av dette kan det framheves at forskning i læreres yrkespraksis heller ikke har et hypotetisk utgangspunkt. Hensikten er ikke å gjøre hypotetiske undersøkelser av for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering” eller ”utvikling av nettverk mellom skole og arbeidsliv”. Det er snarere å klargjøre hvordan begrepet faktisk brukes, hva man gjør, opplever og forstår. Setninger og begreper, for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”, er ikke noe vi bruker sannhetsfunksjonens kalkyle – sant \ falskt – på, hevder Wittgenstein. Regler for setninger og begreper er innleiret i deres funksjon i sammenhenger. Hvis man vil lære noen, for eksempel en elev eller en lærerstudent, en regel, som for eksempel gjelder ”elevmedvirkning”, ”omsorg”, ”utvikling av nettverk skole \ arbeidsliv” eller ”å forske i læreryrket”, så må man **vis**e bruken gjennom eksempler. Og man må vise mangfoldet, ikke først og fremst det generelle. Et viktig anliggende i lærerforskningen er å vise eksempler på hvordan sentrale begreper om læreroppgavene **kan** brukes, slik at lærerstudenter og kolleger har muligheter for å lære av eksemplene. For å forstå hva for eksempel ”elevmedvirkning” betyr, må man ha opplevd eksempler på hvordan det kan praktiseres.

Forenklete, reduksjonistiske oppfatninger av språk skaper særlige problemer i læreryrket, siden det medfører oppfatninger av at elever kan lære begreper gjennom overføring av ord løsrevet fra relevant erfaring. Det samme problemet gjør seg gjeldende i lærerutdanningen

som mangel på relevans. Wittgenstein viser gjennom en rekke eksempler, bl.a. i eksempelet hvor han sammenlikner ”å forstå” og ”å lese”, at våre oppfatninger dels har bakgrunn i et avspeilingsbilde og en maskinmetafor. Vi har en tendens til å ende opp med diffuse begreper om for eksempel ”bakenforliggende mentale prosesser”, ”foregripelse av virkeligheten” eller ”eterisk innflytelse”, begreper som innebærer et oppsplittet, dobbelt eller lagdelt erfaringsbegrep. Wittgenstein fokuserer på forståelse som anvendelse av begreper, regler eller bilder. Læring vil fra dette utgangspunktet ikke dreie seg om mentale prosesser, skjulte disposisjoner, tilstander i et mentalt apparat, og lignende. Læring handler om å utvikle fortrolighet med anvendelse av begreper, med bruken av ord og setninger, om å utføre handlinger i meningsfylte kontekster. Forståelsen er i utførelsen – i spillets ”hvordan”.

Både vår dagligdagse forståelse og mange tradisjonelle teorier om læring har dels som bakgrunnsbilde en modell av eleven \ studenten som en programmerbar maskin. Programmeringen, eller undervisningen, går for en stor del ut på at eleven skal kunne gjengi essenser og vesentlig kunnskap **om**. En hovedhensikt med forskning i forhold til læreryrket vil ut fra dette være å utvikle gode programmer for undervisning og læring til bruk for elever og lærere, snarere enn å vise mønsterdannende eksempler på profesjonsutøvelse preget av skjønn. Det siste er mer i tråd med et Wittgenstein - orientert utgangspunkt, og en hovedhensikt i vår strategi. Gode eksempler viser sentrale begreper og sammenhenger som gjelder utdanning på ulike felt, ut fra en klar forståelse av hensikten eller ”vitsen” som begrepene gjelder. Et lite utdrag fra et eksempel, hvor hensikten blir eksplisitt fokusert, er følgende (Ekelund 2005, 2006):

”Det var utfordringer jeg har opplevd som lærer på helse- og sosialfag gjennom mange år som var bakgrunn for valg av tema for forsknings- og utviklingsprosjektet. Utfordringene handler om at mange elever opplever utdanningen som meningsløs og lite relevant i forhold til det yrket de har bestemt seg for. Dette kan medføre at elevene mister motivasjonen gjennom skoleåret og slutter på skolen. Elever som først langt ut i utdanningen kommer fram til at yrkesvalget var feil er også et vanlig problem. Noen elever egner seg ikke i et omsorgsykke, og viser liten forståelse for de kvalifikasjoner som er viktige i slike yrker.

Egenskaper som evne til omsorg, empati, respekt, samarbeidskompetanse, kommunikasjon og etisk bevissthet kan regnes som fundamentet i yrkeskompetansen til en som skal arbeide med mennesker. I forsknings- og utviklingsprosjektet har jeg satt fokus på disse viktige generelle egenskapene eller nøkkelkvalifikasjonene. Et hovedpoeng i prosjektet har vært koblingen mellom skoleundervisningen og elevenes yrkesvalg, hvor fokuset på nøkkelkvalifikasjoner har vært relatert til den enkeltes valg av yrke. Gjennom et skoleår har elever og lærere systematisk arbeidet med og reflektert over betydningen av disse egenskapene relatert til det yrket den enkelte elev var interessert i. Det har vært et mål at elevene i større grad skulle bli bevisste på og videreutvikle disse egenskapene. Gjennom å oppleve yrker de ønsker å velge i praksis, og møte mennesker med omsorgsbehov, vil forhåpentligvis disse egenskapene framstå som viktige for våre elever. Dette vil igjen kunne bidra til en økt motivasjon, og til at elevene blir tryggere og sikrere i sitt yrkesvalg” (Ekelund 2006 s. 4).

Eksempelet er hentet fra en bok om relevant utdanning for elever på VG 1 helse- og sosialfag, som er skrevet på grunnlag av et lærerforskningsprosjekt. Målgruppe for boka er lærerstudenter i yrkesfaglærerutdanning og lærere i helse- og sosialfag. Det overordnede begrepet eller ”spillet” her er relevant utdanning på VG 1 helse- og sosialfag, som bl.a. blir relatert til begreper om utvikling av nøkkelkvalifikasjoner og reflektert yrkesvalg.

Lærerforskeren viser et eksempel på hvordan disse begrepene blir praktisert gjennom et skoleår.

Wittgenstein kritiserer stadig tradisjonelle oppfatninger av "bakenforliggende" regler, strukturer, begreper og tolkninger, "avbildning" av kjensgjerninger, "skjulte" mentale prosesser, osv. Dette har ut fra hans syn utspring i en mekanistisk metafor om et en – til – en – forhold mellom et erfarende subjekt og en erfart ytre virkelighet, med en oppsplitting av erkjennelsen i "lag". Han skaper uro omkring en tradisjonell språkoppfatning som innebærer oppdeling mellom det erfarende subjektet og en "ytre" verden, "avbildninger", begreper som står "bak" hverandre, osv. Han mener dette skaper uklarhet og forvirring. Etter min oppfatning skaper et oppsplittet kunnskapssyn fortsatt store problemer i forhold til utdanning og utdanningsforskning, knyttet til teoretisering, manglende relevans og nedvurdering av praktisk erfaring. Dette har også medført at det er gjennomført relativt lite betydningsfull forskning om læreres yrkeskunnskap og læreryrkets "hvordan", på tross av at mange utdanningsforskere har vært opptatt av sider ved disse problemene (jfr. kapittel fem). En mekanistisk metafor hvor tenkning, forestilling, forventning, fornemmelser, språk og uttrykk framstår som mer eller mindre atskilte prosesser, løsrevet fra konkrete livssammenhenger, har fortsatt stor innflytelse i utdanning \ lærerutdanning, for eksempel i tradisjonelle teorier innen utdanningspsykologi og didaktikk. Man har fortsatt en overdreven tro på kunnskapsoverføring via verbalspråklig meddelelse, løsrevet fra praktisk, fortrolig erfaring med de fenomenene det gjelder, fra brukssammenhenger, eksempler og ulike typer kontekster. Det blir gjort mange ensidige forsøk på å overføre kunnskap via meddelelser. Begreper er sett i lys av Wittgenstein noe vi **gjør**, noe vi skaper i erfaring. Erfaring er sett fra dette utgangspunktet **ikke** et "middel" for å konstruere generelle språklige, abstrakte teoretiske begreper, slik man får inntrykk av i enkelte former for konstruktivistisk teori, hvor den abstrakte, teoretiske kunnskapen blir betraktet som kunnskapens "høyeste" form. Hensikten med erfaringsbasert forskning i for eksempel læreryrket er heller ikke å utvikle denne typen kunnskap. Hensikten er snarere å vise hvordan begreper om yrkesutøvelsen uttrykkes i konkrete kontekster.

Hva slags eksempler? Metodologiske perspektiver

Å uttrykke mangfoldet i læreres og elevers erfaring

Wittgenstein undersøker hvordan språket forholder seg til fornemmelser og følelser. Han bidrar dermed til å rette oppmerksomheten mot språkets ulike funksjoner, som må ses i sammenheng med det å uttrykke mangfoldet og de mange dimensjonene i menneskets erfaring og livsform. Dette mangfoldet kan ikke reduseres til en form, dvs. påstander, slik vi ser tendenser til i reduksjonistiske oppfatninger av kunnskap. Ulike uttrykk er egnet for ulike erfaringer. Verbalspråklige uttrykk, og andre uttrykk, kan oppfattes som direkte erfaringsuttrykk, snarere enn som indirekte formidling av bakenforliggende saksforhold. Dette innebærer at det blir viktig å åpne seg for det som sies eller uttrykkes, og ikke se etter noe som ligger "bak". Både lærere og elever trenger å erfare og lære å lytte til og anvende et mangfold av språk- og kunnskapsuttrykk. Et par eksempler fra lærerforskningsprosjektene viser språkuttrykk hvor mange sider av erfaringen, også følelsesmessige aspekter, trer fram. Det første eksempelet er hentet fra prosjektet om å ivareta jenter i guttedominert yrkesutdanning. Lærerforskeren skriver følgende om sin førforståelse, knyttet til sin egen opplevelse av å være en minoritet. (Minoritetsbegrepet var viktig i arbeidet med å veilede klassestyrere i å legge forholdene til rette for jentene):

"Jeg hadde jobbet som spesialarbeider i mekanisk industri på en avdeling med nesten bare menn i flere år før dette, men der var vi flere kvinner i ulike funksjoner i bedriften. Nå var det

ca. hundre hvite menn, en afrikaner og en jente på verkstedet. Vi to sistnevnte syntes best, uansett hva vi gjorde. Det var gutta, neger'n og Ellen. Dette førte til et godt vennskap mellom "neger'n og meg, vi utvekslet mange erfaringer om vår felles synlighet.

Minoritetsperspektivet ble viktig for min definering av meg sjøl som jente i et utradisjonelt yrke. Jeg husker godt en graffiti i Oslo som jeg så hver dag på vei til jobben: "avvikerne skaper historien". Den tok jeg til mitt hjerte og tolket den slik at avvikerne, blant andre jeg, endret historiens retning. For meg var det en positiv og stolt minoritetsdefinisjon" (Møller 2000 s. 6).

Et annet eksempel er hentet fra prosjektet om arbeidsutplassering av ungdomsskolelever, med fokus på sosiale og yrkesdidaktiske sider ved opplæringen: "Verktøykassen og verktøyet eleven fikk på nyåret har blitt brakt fram og tilbake mellom skole, institusjon, hjemmet og arbeidsplassen den siste tiden. Det er tydelig å se at dette var en kjærkommen påskjønnelse med stor betydning for eleven. Klassekameratene har både beundret verktøyet, og det at han fikk det i gave av arbeidsgiver. Verktøyet har også blitt benyttet til å "mekke" på egen moped. Denne aktiviteten har gitt mye glede, men også skapt stor frustrasjon når deler ikke har latt seg montere tilbake like lett som da han tok dem av. Først og fremst blir verktøyet benyttet på jobben" (Becken 2004 s. 112). Lærerforskeren knytter dette og liknende hendelser til refleksjon over elevens opplevelse av sosial anerkjennelse og selvrespekt, mening og motivasjon i en opplæring hvor utplassering i bedrift utgjør en stor del.

Begge eksemplene ovenfor uttrykker et mangfold i lærerforskerens erfaring og begreper – forståelsesaspekter, følelsesaspekter, verdiaspekter, handlingsaspekter. Det som uttrykkes er ikke primært påstander om saksforhold. Mer generelle begreper om å være i minoritet som jente i mannsyrker eller mer generelle sosialpedagogiske perspektiver på sosial anerkjennelse og selvrespekt i disse prosjektene har mening i forhold til konkrete, kontekstuelle beskrivelser. Forskning i læreryrket kan ikke reduseres til påstander om saksforhold, men må gi eksempler på og anvende ulike kunnskapsuttrykk.

Å vise hvordan læring kan tilrettelegges og hvordan elevene lærer – eksempler som viser læreres og elevs fortrolige erfaring

Et hovedanliggende i lærerforskning er å undersøke sammen med elevene hvordan elevene lærer og hvordan læringsprosesser kan tilrettelegges, og gi eksempler på dette. Eksemplene legger først og fremst vekt på å vise hvordan læring og utdanning innen ulike områder kan foregå, mer enn på å utvikle generelle forklaringer om hvorfor. De ulike prosjektene som er omtalt i del en inneholder eksempler som viser hvordan elevenes læring kan legges til rette som kontekstpreget, språkliggjort erfaring og anvendelse av begreper i ulike livssammenhenger. Et eksempel er hentet fra prosjektet om utplassering i bedrift av en ungdomsskole - elev med atferdsvansker (Becken 2004). En viktig hensikt var at eleven skulle lære relevante fagbegreper i mekaniske fag, med henblikk på videre utdanning.

Lærerforskeren forteller følgende: "Eleven beskriver i loggene sine hvordan arbeidsdagene ser ut, og hva de inneholder. Jeg observerer at han stadig blir flinkere til å beskrive konkrete hendelser: "Jeg og Rino dro på NEN – produkter, det var noe galt med hydraulikken på en truck. Den skranglet i vei når vi kjørte den. Jeg sa at den manglet olje, og det var riktig. Tappet ut resten av oljen, byttet pakning og fylte på ny hydraulikkolje. Gassvaieren måtte også justeres", skriver han. "Neste oppdrag var på Kong Salomon, et fiskerøkeri. Det var en elektronikkfeil på en truck som vi ikke klarte å ordne. Vi bestilte en ny del, den kostet 8000 kroner" (Becken 2004 s. 96).

Lærerforskeren reflekterer over hvordan eleven utvikler grunnleggende begreper om det mekaniske yrket, for eksempel om hydraulikk, gjennom erfaringer og beskrivelser i en rekke ulike situasjoner. Han skriver videre: "Eleven oppdager stadig nye sider ved det mekaniske yrket. Det handler ikke bare om "mekking". Like ofte kommer eleven i kontakt med kostnader på deler, forventet arbeidstid på oppdragene, det å yte god service, og ikke minst hvor viktig og besparende det er for bedriften å utøve et faglig godt nivå på alle jobbene som utføres"... Og videre "I den delen av yrkesutøvelsen som omhandler mekaniske og yrkesfaglige utfordringer, oppleves eleven som meget dyktig i forhold til sin alder og erfaringsgrunnlag. Gang på gang roses han av bedriften for godt utført arbeid og evne til eget initiativ. Eleven har stadig behov for å få støtte og hjelp til å takle episoder som han sier provoserer han på jobben. Det at han opplever at de klager på at han er tynnkledd og til tider minner han på arbeidstiden, trenger eleven en forklaring på. Refleksjonssamtalene og loggskrivningen gir godt rom for dette" (Becken 2004 s. 101).

Lærerforskeren framhever hvordan eleven lærer både faglige og sosiale begreper gjennom erfaring i konkrete situasjoner som blir språkliggjort og reflektert over. Det er dessuten en klar parallell mellom lærerforskerens og elevens læring – eleven setter ord på sine erfaringer, lærerforskeren på sine. Begge bruker et språk som uttrykker mange erfaringsaspekter. I vår strategi for lærerforskning er dette et viktig perspektiv. Lærerne beskriver sentrale eksempler fra sin erfaring med å legge til rette erfaringsbaserte læreprosesser. Det er viktig å ivareta begge "nivåene" i dokumentasjonen, ikke bare vise eksempler på lærerens erfaring. Dette kan imidlertid være en utfordring i forskningsarbeidet, og i en del prosjekter kommer elevenes læring mer indirekte til uttrykk.

Wittgenstein viser oss språkets og erfaringens grunnlag i kontekster og livsformer. Dette peker mot at det er nødvendig å legge stor vekt på helhetlig livserfaring i relevante kontekster som grunnlag både for å legge til rette elevers \ studenters læring, og som grunnlag for å forske i læreres praksis som "livsform". Fortrolighet med språket kan bare utvikles gjennom bruk av språket i et mangfold av ulike relevante kontekster. Erfarne lærere kan dokumentere fortrolig lærerkunnskap på sentrale områder gjennom eksempler, og slike eksempler kan støtte lærerstudenter og andre læreres utvikling av fortrolig kunnskap på det aktuelle området. Språket er sett fra Wittgensteins perspektiv uløselig knyttet til følelsene som en del av konteksten, følelser gir de språklige uttrykkene mening, de gir ordene betydning, mening og sannhet. Man må se og oppleve vitsen og den helhetlige sammenhengen for å utvikle fortrolighet med språket. Et eksempel gir uttrykk for elevenes og lærerens erfaring fra arbeid med elevmedvirkning i vurdering, og et glimt av deres forståelse av vurderingsbegrepet:

Lærerforskeren siterer først en elev som sier følgende: "Jeg merker at jeg lærer når jeg "blir tvunget" til å vurdere andre – jeg lærer jo også av andres feil. Men egentlig så synes jeg det er ganske slitsomt også, for jeg må sette meg sånn inn i det, og være så saklig og seriøs som mulig. Det er ekstra vanskelig hvis jeg bryr meg om den personen, for ofte kan vurdering føles som kritikk. Men det kan jo hende at alle blir sikrere på seg selv etter å ha vurdert en del ganger, og synes det går lettere!" Lærerforskeren fortsetter: "Elevene hadde samarbeidet godt og virkelig tatt dette på alvor. Flere av elevene uttrykte i loggene og i samtale at de syntes det var både vanskelig og sårbart å vurdere hverandres oppgaver. Det interessante var at alle elevene opplevde at de lærte av denne prosessen. Elevene hadde satt sine karakterer, nå var det min tur. Vi samlet oss alle rundt bordet, og vi ble enige om at jeg skulle si min karakter på oppgaven først. Elevene og jeg var svært spente, hva hvis forskjellen er stor mellom min og elevenes vurdering. Gruppene satt ved siden av hverandre, og de la etterpå fram sine begrunnelser for gitte karakterer. Resultatet var at i tre av oppgavene skilte min og elevenes

karakter med en halv karakter. Ellers hadde vi samme karakterene på oppgavene, det opplevdes godt, i hvert fall for meg! Elevenes umiddelbare kommentar var: "Dette var spennende". Vurderingskriteriene som vi sammen hadde bestemt, var tydelige. Alle elevene hadde formeninger om kravene, og det lettet vurderingsarbeidet" (Gran 2001 s. 108).

Lærerforskerens fortrolige, følelsesmessig engasjerte, kontekstpregede forståelse av sitt arbeid med vurdering uttrykkes gjennom dette eksempelet, som altså er et lite glimt av en beskrivelse av et vurderingsprosjekt som blir utført gjennom et skoleår. Slike eksempler gjør det mulig for lærerstudenter og kolleger å lære av lærerforskerens erfaring, og ta stilling til sentrale utfordringer i yrket.

Jeg har tidligere tatt fram eksempler som viser hvordan det kan legges til rette for at elever utvikler fortrolig erfaring i forhold til for eksempel omsorgsbegrepet, gjennom konkrete omsorgsoppgaver i utplasseringsperioder som det blir reflektert systematisk over, eller i forhold til mekanikkbegreper gjennom arbeid med konkrete mekaniske oppgaver. Et nytt eksempel er hentet fra utdanning av hjelpepleiere. Lærerforskeren legger opp til at elevene skal utvikle fortrolig kunnskap i forhold til grunnleggende hjelpepleieroppgaver gjennom utplassering, logg og refleksjon. Et eksempel som viser en av elevenes erfaringslæring er følgende (Støten 2005):

Lærerforskeren siterer en av elevene som skriver fra et hjemmebesøk hos en mann: "Jeg var hjemme hos en mann, kona var også til stede. Det var dusj jeg skulle hjelpe mannen med denne dagen. Mannen sitter i en stol i stua, kona har som regel hjulpet han opp av senga. Før vi gikk inn på badet, fortalte kona at mannen hadde fått et rødt merke \ sår på hælen. Jeg sa at jeg ville se på det i forbindelse med dusjing. Jeg ble obs. på dette spesielt fordi mannen har diabetes. Før mannen gikk i dusjen tittet jeg på hælen, og det var et rundt, rødt merke på hælen. Det var ganske rødt, men mannen hadde ikke noe vondt av det. Det er ganske vanlig at diabetikere har nedsatt følesans og ikke merker \ kjenner varme \ smerte så godt. Diabetikere bør vaske føttene, helst daglig og i lunkent vann, såpen bør være glatt med lav pH - verdi. Inne i dusjen har mannen gummimatte for å unngå å gli, men dette tetter sluket og gjør at han blir sittende med bena i vann, dette bør han helst ikke sitte i for lenge, vannet bløter opp huden og gjør den mindre motstandsdyktig for ytre påkjenninger. Dette er spesielt viktig nå som han har begynt å bli rød på hælen. Jeg tørket mannen godt på føttene og smurte han med en krem han hadde, men foreslo at han kunne kjøpe en god fotkrem som var spesielt beregnet for føttene. Man bør ikke smøre mellom tærne, for det kan bli klamt mellom sokker og sko. Mannen hadde et par tøfler som han kan bruke, de er mer romslige også. Strømpene bør være av bomull eller ull som lar huden puste. Jeg informerte også kona om disse rådene, og hun var glad for det og skulle følge det opp." Lærerforskeren skriver videre: "I veiledningssamtalen etterpå setter eleven mannens situasjon inn i et større perspektiv. Hun snakker om at det er viktig å ta slike ting alvorlig, fordi det kan skape mye ubehag og forverre hele livssituasjonen hans, ved at han får plager og kanskje vil isolere seg ytterligere. Vi snakker også om viktigheten av å rapportere til medarbeidere, slik at alle kan observere utviklingen og følge opp eventuell behandling" (Støten 2005 s. 138 \ 139).

Eleven utvikler her en begynnende kunnskap bl.a. om oppgaver overfor eldre pasienter med diabetes, og om betydningen av god observasjon og videre rapportering. Lærerforskeren viser gjennom dette og andre eksempler hvordan det legges til rette for at hjelpepleierelever i en skolebasert utdanning kan utvikle en begynnende fortrolig yrkeskunnskap.

Wittgenstein viser også hvordan vi ut fra en mekanistisk metafor har en tendens til å se det ”å ville” som en usynlig kraft, som ”drivkraften i maskinen” – ”det villende subjekt”. Bildet ligger til grunn for mye motivasjonsteori og motivasjonsteknikker. Sett ut fra Wittgenstein vil det i lærerforskning med et erfaringsbasert utgangspunkt være viktig å lytte til og forstå elevens motivasjon i det hun gjør og sier, i elevens uttrykk for hvordan hun oppfatter ”vitsen”. Vilje og motivasjon er primært noe som kommer til uttrykk i vår engasjerte aktiviteter. I eksempelet ovenfor kommer hjelpepleierelevens vilje og motivasjon til uttrykk gjennom hennes engasjerte utøvelse av sine oppgaver overfor pasienten, som hun tydelig ser meningen og hensikten med, og som samtalen med læreren bidrar til å klargjøre ytterligere. Å vise hvordan elevens læring kan foregå som en involvert, engasjert prosess, og hvordan slike prosesser kan forstyrres, er et viktig anliggende i eksempler som viser profesjonelt lærerarbeid.

Sett fra et Wittgenstein – orientert perspektiv er anvendelse av ordene uløselig forbundet med menneskelig erfaring og livsform. Ordene kan ikke skilles fra de erfaringene de uttrykker i vanlig bruk. Ordens mening er i bruken, i konteksten, ikke i noe ytre eller indre som ligger ”bak” dem eller i noe som ligger i dem som en essens eller ide. Språket som livsform er uløselig knyttet til det å være menneske. Å anvende språk betyr å ta del i komplekse og mangfoldige menneskelige kontekster – for eksempel i lærerkontekster, hjelpepleierkontekster, samfunnskontekster. I eksempelet ovenfor er hjelpepleierelevens språk uløselig knyttet til hjelpepleierkonteksten. Lærerforskeren viser gjennom eksempler hvordan hun tilrettelegger elevens læring gjennom å bidra til å skape muligheter for at eleven gjør relevante erfaringer, og setter ord på og reflekterer over sine erfaringer. Samtidig handler lærerens forskning om å gjøre relevante erfaringer med, sette ord på og reflektere over sentrale oppgaver i sin livsverden, noe vi også får et glimt av gjennom dette eksempelet, som altså inngår som en del av en mer omfattende kontekst og eksempel. Eksempelets funksjon er å **vise** hvordan elevens læring kan tilrettelegges, ikke å bevise ”læringsmekanismer” eller å forklare teoretisk hvordan det skal gjøres.

Wittgenstein viser oss at det kan være en tendens til å se mennesket som en ”automat” i forsøk på å vitenskapeliggjøre studier av mennesket, for eksempel av elevens læring. Han hevdet at å se mennesket som menneske handler om en **innstilling**. Også dette gir et vesentlig perspektiv på lærerens yrkeskunnskap og hvordan den kan komme til uttrykk i eksempler. Å se eleven som menneske kan ha nær sammenheng med at eleven gis muligheter til å utnytte og å uttrykke sin erfaring i læreprosessen, og til å gjøre nye erfaringer ut fra sine interesser.

Språket og kommunikasjonen dreier seg sett fra Wittgensteins utgangspunkt om helheten, kompleksiteten og mangfoldet i det menneskelige. Vi kan ikke presse kunnskap inn i **en** form uten at det skjer et tap av mening og innhold. Forsøk på dette har imidlertid preget vår kultur og utdanning. Mangfoldet i språket springer ut fra helheten og mangfoldet i erfaringen. Verbalspråket er overflaten på dybder av fortrolig og mangfoldig erfaring som omfatter konkrete sansefølelser, følelser, iakttagelser, beskrivelser, konkrete erfaringer av å vite eller å tro, osv. i mange ulike betydningssammenhenger og kontekster. Det tradisjonelle bildet av ”den menneskelige bevissthetens lys” som også Molander er inne på, har en tendens til å medføre at vi hovedsakelig er oppmerksom på erfaringens intellektuelle aspekter, som blir satt i høysetet sammen med søken etter ”forklaring”, også av de andre erfaringsaspektene. Erfaringens sanselige, kroppslige, følelsesmessige og livshistoriske sider treer i bakgrunnen. Dette medfører et forenklet bilde av kunnskap og læring hvor elevens og studenters læreprosesser blir tømt for innhold. Erfaringslæring forutsetter som begrep en form for mangfold og helhet som Wittgenstein søker å beskrive. Dette peker mot læringsformer hvor

utdanning og undervisning tar utgangspunkt i konkrete livssammenhenger og i mange forskjellige typer relevant erfaring og eksempler, hvor det praktiske og estetiske vies langt større oppmerksomhet. Det peker mot langt større variasjon i kunnskapsuttrykk og språk enn vi er vant til, og mot læringsformer som har mer felles med en praktisk enn en teoretisk akademisk kunnskapstradisjon. Forskning i læreryrket må ivareta en slik mangedimensjonalitet i forhold til å vise eksempler på lærerens kunnskap og elevenes læring.

Noe av denne mangedimensjonaliteten kommer til uttrykk i eksemplene ovenfor, i lærernes fortellinger fra sin praksis. Historiene uttrykker sanselige og kroppslige erfaringer, for eksempel å ha observert et sår, å ha hørt skranglingen i en truck, følelser som arbeidsglede, stolthet og spenning over arbeidet, opplevelser av mening, livshistoriske aspekter – for eksempel opplevelsen av å ha vært minoritet i et mannsyrke, osv. Gode beskrivelser av lærerpraksis inneholder et mangfold av erfaringsaspekter. Å gi slike beskrivelser krever mye trening som gjelder både å bevisstgjøre seg på hva man erfarer og selve det å skrive. Kvaliteten på beskrivelsene har utviklet seg i de årene vi har arbeidet med lærerforskning, bl.a. fordi man har lært mye av å se på spesielt gode prosjekter, og fordi man har frigjort seg fra et nøkternt og distansert ”forskningspråk”.

Men også andre måter å uttrykke erfaringseksempler på enn gjennom historier fra praksis kan som jeg har vært inne på være aktuelle i lærerforskningen. I et prosjekt om alternativ utdanning av elever i bedrift ble det utviklet en dokumentarfilm som viste hvordan utdanningen ble tilrettelagt (Ingebrigtsen 2001), i et prosjekt om relevant utdanning i elektrofag ble det utarbeidet en fysisk koblingsmodell (en type ”sikringskap”), i prosjektet om å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert hjelpepleierutdanning fungerte skoleklinikken og klasserommet som en slags ”utstilling” for lærere fra andre skoler, osv. Læreres fortrolige yrkeskunnskap kan komme til uttrykk på mange ulike måter. Jeg mener likevel at eksempler i form av små og store verbalt uttrykte historier som gir uttrykk for mange erfaringsdimensjoner er i en særstilling.

Wittgenstein poengterer at hans undersøkelser ikke har til hensikt å gi noen fullstendig analyse av erfaringsbegreper. Hensikten er snarere å belyse uklarheter i grunnlagsforståelsen. Det å se og bemerke et aspekt, for eksempel å se en firkant – tegning det ene øyeblikket som en kasse, så en terning, et vindu, osv. kan forstås både konkret og som en metafor for å forstå eller oppfatte et begrep. Å se og forstå noe blir også sammenliknet med det å føle smerte, det kan komme til uttrykk gjennom et utbrudd (nå ser jeg det!) (jfr. kapittel elleve). Wittgenstein viser gjennom eksempler at tenkning, forståelse, følelser og opplevelser henger nøye sammen, og blir vanskelig å forstå som separate begreper. En oppsplitting av begrepene, som er vanlig i pedagogisk – psykologisk og didaktisk teori, medfører oppsplitting av kunnskapsbegrepet og tilretteleggingen av elever og studenters læreprosesser.

Å oppfatte varierende aspekter er en viktig side ved å forstå et begrep. Det vi ser og oppfatter er avhengig av livssammenhenger, det er flertydig og flytende. Variert og allsidig erfaring er viktig for å utvikle evnen til å se aspekter. Aspektblindhet i forhold til kunnskap og uttrykksformer er et problem i utdanning og lærerkunnskap. Man har i stor grad bare ”sett” teoretiske kunnskapsformer, og oppfattet kunnskap nærmest som ensbetydende med teori. Læreplanene i Reform – 94 inneholdt for eksempel i overveldende grad målformuleringer om forhold elevene skulle ”kunne gjøre rede for”. For å bøte på dette ble det i ”kunnskapsløftet” i 2006 innført et hovedprinsipp om ”kompetansemål” som skulle ivareta flere aspekter ved kunnskapsbegrepet (St. meld. 30 2003\ 2004). I de ulike læreplanene som ble utarbeidet varierer det imidlertid hvor ensidig eller variert kunnskapsbegrepet kommer til uttrykk.

Lærerforskerne som har deltatt i vårt prosjekt er opptatt av kunnskapsbegrepet, både av elevenes og sine egne muligheter til å utvikle fortrolig, erfaringsbasert kunnskap.

Gyldig og pålitelig lærerkunnskap – eksempler som viser skjønnsmessig utøvelse av begreper

Wittgenstein avviser det han anser som uklare oppfatninger av mentale prosesser relatert til ”å mene”, ”ha til hensikt” eller ”tenke”. Begrepene ledsages og illustreres av et innhold, men det er ikke det samme som å mene eller tenke. Ordene og begrepene har bare mening i konkrete brukssammenhenger. Den filosofiske tvilen, som kommer til uttrykk i formuleringer som ”jeg tenker, altså er jeg” eller ”å sette verden ”i parentes” ” er for Wittgenstein en konstruksjon. Denne filosofiske tvilen har medført en oppsplitting i en ”indre” og ”ytre” verden. Dette har igjen sammenheng med begreper som ”bevissthetens indre”, ”skjulte mentale prosesser”, sannhet som ”korrespondanse mellom ytre hendelser og beskrivelser”, osv. Denne typen grunnbegreper spiller en rolle for oppfatninger av ”validitet” og ”reliabilitet” som korrespondanse mellom hendelser og beskrivelser, knyttet til prinsipper om gjentakelsesbarhet.

Wittgensteins oppfatning av livsformer som noe gitt kan peke mot andre former for sannhet og sikkerhet i undervisning og forskning. Begrepene kan knyttes til regelmessige livsformer, livsmønstre og konvensjoner. Gyldig og pålitelig lærerkunnskap har sett fra denne typen utgangspunkt sammenheng med lærerens erfaring, dømmekraft og evne til å utvise skjønn. Det har dessuten sammenheng med læreres og elevers oppriktighet i situasjonen som blir undersøkt. Grunnleggende kriterier for utvikling av gyldig og pålitelig lærerkunnskap vil dermed være annerledes enn i tradisjonell naturvitenskapelig inspirert forskning. Elever og lærerstudenters læring dreier seg om å lære faglige og didaktiske begreper gjennom eksempler og konkret anvendelse. Forskning i læreryrket vil ut fra dette dreie seg om å utforske, vise og dokumentere eksempler på hvordan begreper i og om lærervirksomheten brukes, og motsetninger i begrepene. Det dreier seg om å utforske og vise hvordan begrepene blir praktisert, og om å utforske muligheter for å videreutvikle begrepene. Verbalspråket har sine grenser, og alternative begrepsuttrykk er nødvendig for å gi gyldig uttrykk for lærerkunnskap og annen (yrkes)kunnskap.

Eksempelet og antropologiske undersøkelser av lærerpraksis

Helheten i vår erfaring springer ut av at det som allerede er gitt er livsformer, sett fra et Wittgenstein – perspektiv. De er alltid der allerede, og det gir ingen mening å analysere vår erfaring av verden ned til dens ”minste deler”, for eksempel ”objektive sansedata”. Det gitte er kontekstuel – vår erfaring skjer alltid i situasjoner, i sammenhenger preget av menneskelig liv og handling. Dette innebærer at eksempelet gir spesielle muligheter for læring. Vår erfaring er på en grunnleggende måte knyttet til å erfare eksempler. Og vi lærer først og fremst begreper gjennom anvendelse i mange situasjoner eller eksempler. Begrepene har flytende grenser, knyttet til regel – messighet i anvendelsen. Begreper læres gjennom **deltakelse**, de læres sammen med ord og setninger, men er ikke først og fremst noe intellektuelt. Deres utspring i livsformer omfatter helheten i erfaringen – fornemmelser, følelser, mening, vilje, tenkning, handling, bedømmelse, sant \ falskt, osv.

Levende erfaring er primært konkret og helhetlig. Verbalspråkets ord og setninger ”hviler” i denne helheten, og må forstås i bruken. Språket har mange funksjoner – alle setninger er ikke påstander, og påstander må forstås i kontekster. Også kunnskapsutvikling, undersøkelser og forskning har mange funksjoner, som krever ulike ”redskaper” og begreper. Undersøkelser av yrkeskunnskap \ praksis, for eksempel lærerpraksis, er på en direkte måte knyttet til

livsformer, kontekster og eksempler som også er knyttet til begrepsbruk og språk. Dette peker mot antropologiske undersøkelser, men ikke mot tradisjonell antropologisk metode. Det peker mot eksempler som viser hvordan elevenes erfaring og læring kan tilrettelegges på ulike felt, ut fra et vidt erfaringsbegrep, og som samtidig viser hvordan lærere lærer av sin erfaring. Undersøkelser av læreres praksis kan gjennomføres ut fra et fortids- nåtids- og framtidsperspektiv. Nåtidige, sentrale utfordringer som man også har et fortidsblikk på, kan undersøkes gjennom konkret, løpende utførelse og refleksjon som blir ”dokumentert” på en hensiktsmessig måte. Utfordringene kan for eksempel dreie seg om å styrke utdanningens relevans gjennom elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, om å utvikle nettverksamarbeid skole \ arbeidsliv med henblikk på å styrke yrkesrelevans og personlig relevans, osv.

Wittgenstein framhever at ulike virksomheter vil dreie seg om ulike eksempler, bl.a. relatert til ulik grad av enighet. I undersøkelser av lærervirksomhet er det snakk om eksempler som viser hvordan vesentlig lærerarbeid **kan** utføres i samarbeid med elever og kolleger, og hvordan viktige utfordringer **kan** møtes. Teori trenger ikke å bety generelle, hypotetiske påstandsskjemaer om saksforhold. Kanskje det kan dreie seg om beskrevne mønstre av konkrete og generelle sammenvevde begrepsstrukturer som består av ulike typer begreper med ulike erfaringsaspekter, knyttet til sentrale læreroppgaver. Mangfoldet i kunnskapsbegrepet kan komme til innrykk gjennom begrepet ”fortrolighetskunnskap”, knyttet til mangfoldet i menneskelig erfaring.

Teori, empiri og praksis i eksempler som viser læreres yrkeskunnskap

Sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt har erfaringen alltid allerede ”generelle” aspekter som dreier seg om regel – messighet i anvendelse av ulike typer begreper og ord. Livsformer eller praksiser, for eksempel som lærer, er grunnleggende i begrepsutviklingen. ”Empiri” i undersøkelser av for eksempel læreres yrkeskunnskap vil være eksempler på praksis. Et hovedkrav til empiri vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter i forhold til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen. Eksempelene i avsnittene foran kan oppfattes som eksempler på empiri. Et nytt eksempel på empiri har grunnlag i følgende hovedproblemstilling: ”Hvordan videreutvikle det fagdidaktiske feltet i 2SK (samfunnskunnskap) innenfor områdene arbeidsmåter, vurdering, innhold og elevmedvirkning?” (Melby 2003). Lærerforskeren presiserer at hun ønsker å fokusere på opplevelsesbasert læring, bl.a. knyttet til bruk av varierte læremidler og elevaktive arbeidsmåter, og på elevmedvirkning. Hun beskriver en generell plan for prosjektet, som er organisert i sekvenser med henblikk på at elevene skal gi kontinuerlige tilbakemeldinger og være med å påvirke opplegget videre. Videre presenterer hun en plan for første sekvens, som konkretiserer hvordan hun tenker å legge til rette for opplevelsesbasert læring. Det som skjedde i undervisningen blir videre beskrevet:

”5. time: Læreren innleder: Vi lærer å bli mennesker. Det er ulike regler i ulike situasjoner. Sist gang snakket vi om klasserommet og regler her, i dag skal vi se litt på en annen situasjon vi kan komme opp i. Vi har tenkt en situasjon der læreren skal i begravelse. Læreren tar fram to kjoler på hver sin kleshenger. Den ene kjolen er ermeløs, kort og dessuten svært ettersittende, den andre lengre og langermet med jakke til. Elevene snakker sammen i par om hvilken kjole læreren bør velge, og begrunner valget. Samtlige foreslår den lange kjolen. Vi får da en plenumssamtale om lengde, farge og hva som er sømmelig i en begravelse. Disse reglene definerer vi som normer. Vi snakker så om hva som ville ha skjedd dersom læreren hadde tatt på seg den andre, korte kjolen. Dette munner ut i en samtale om sanksjoner.

Det vises så en filmsekvens fra en begravelsscene i Englagård – filmen. Her er det nettopp en jente som ankommer en begravelse i en kort kjole, hun kommer for sent og klapper seg fram i kirken på høyhælte sko. Her er det mange normbrudd og sanksjoner som usømmelig klesvalg, øyekast og baksnakking å ta tak i. Vi snakker om dette i etterkant.

Læreren introduserer og definerer begrepet sosialisering.

Videre snakker læreren om arbeidsmåter og opplevelseslæring. Læreren viser til foregående timer der vi har gått fra opplevelse, gjennom samtale til at vi har prøvd å knytte fag til opplevelsen. Arbeidsmåter med begrunnelse i konfluent pedagogikk presenteres kort for elevene. Elevene får utdelt trappetrinnsmodellen, som vil ligge til grunn for strukturering av læringsarbeidet.”

Og videre: ”I og med at jeg er svært opptatt av om oppstarten i faget hadde virket motiverende, ba jeg elevene om en tilbakemelding gjennom anonym logg etter den tredje timen i faget. ... På dette tidspunktet hadde vi jobbet med verdiavklaringsoppgaver, og jeg hadde prøvd å vinkle faget mot den enkelte. Jeg hadde ønsket å poengtere at 2SK handler om dem selv. Etter å ha lest gjennom de 23 loggene, kunne jeg konstatere at samtlige logger hadde et positivt innhold i forhold til oppstarten og om de nå hadde lyst til å jobbe videre med faget. Jeg gjengir noen representative sitater fra noen av loggene:

”Jeg ble positivt overrasket over faget. Jeg trodde, og hadde hørt at, samfunnskunnskap var et tørt og kjedelig fag. Men jeg synes faget virker spennende og lærerikt, og gleder meg til året med 2SK.” ...”De tre timene med ”SK vi har hatt har vært veldig positive. Det virker som et interessant og lærerikt fag. Det handler om noe som vi har nært, det er fint å lære mer om dette. 2SK er noe jeg vil fortsette med.” ... Til slutt en ærlig en med innsikt i seg selv: ”Uvant form for læreplan... hadde forventet mer spørsmål og svar og MYE lesing fra boka...dette vil jeg ikke ha så mye av. Synes opplegget ditt høres greit ut, men jeg vet at før eller siden blir jeg dritt lei detta faget...”.

Selv skrev jeg etter gjennomlesing av elevloggene i egen loggbok: ”Oppstarten i faget har gått over all forventning. Det er nesten så jeg får litt prestasjonsangst for de kommende timene.” Ut fra dette må jeg ha lov til å slutte at oppstarten har gitt et godt grunnlag for videre arbeid med faget” (Melby 2003 s. 100 – 101).

Empirien i dette prosjektet er konkrete beskrivelser av handlinger, hendelser, opplevelser og synspunkter som viser hvordan faget 2SK ble videreutviklet og hvordan opplevelsesbasert undervisning og læring ble praktisert gjennom et skoleår. Eksempelet ovenfor er et lite utdrag av denne beskrivelsen.

Sett fra en Wittgenstein – orientert innfallsvinkel kan det etter min oppfatning også stilles en form for ”teoretiske” krav til eksemplene i lærerforskningen. Det er viktig at eksemplene inneholder relevante og meningsfulle ordnende strukturer, som komme til uttrykk gjennom den praktiske utøvelsen av læreroppgavene slik de blir beskrevet. Ordnende strukturer eller begreper vil ha utgangspunkt i den generelle praktiske utfordringen som blir beskrevet som utgangspunktet for prosjektet. I prosjektet som sitatene ovenfor er hentet fra, er for eksempel ”opplevelsesbasert undervisning \ læring” et overordnet begrep, sammen med andre sentrale begreper (elevmedvirkning, bruk av varierte læremidler, etc.). Det er viktig at lærerforskeren sier noe om hva utfordringer som gjelder for eksempel opplevelsesbasert læring består i, og hvordan hun selv forstår begrepet i utgangspunktet (førforståelse). Videre vil det være

vesentlig å undersøke og reflektere over litteratur som kan belyse utfordringer om opplevelsbasert læring, og som kan bidra med perspektiver av interesse for hennes prosjekt. Begrepet ”opplevingsbasert læring” vil også bidra til å strukturere empirien, idet dette skal være i fokus i lærerforskerens praksis og i beskrivelsene av hva som skjer.

Det er imidlertid viktig å holde fast ved at utgangspunktet er erfarte utfordringer i lærerens praksis, ikke teorier om for eksempel opplevingsbasert læring, og at det som blir diskutert av litteratur om begrepet skal kunne bidra til å belyse de praktiske utfordringene. En hovedhensikt er å belyse og vise hva opplevingsbasert læring kan bety i praktisk lærerarbeid. I eksempelet ovenfor ser vi at lærerforskningen viser eksempler på hvordan opplevingsbasert læring i 2SK blir praktisert, bl.a. ved å visualisere normbegrepet gjennom situasjoner i dagliglivet som elevene kan identifisere seg med, knyttet til påkledning og oppførsel i begravelser. Lærerforskeren har forut for dette beskrevet hvordan det har vært et problem at 2SK er blitt oppfattet som et kjedelig og livsfjernt fag, og på denne bakgrunnen har hun introdusert begrepet ”opplevingsbasert læring”. Hun belyser også begrepet gjennom litteratur på feltet. Et lite utdrag som viser dette er følgende:

”Knud Illeris ... har beskrevet det følelsesmessiges betydning for læring og samspillet mellom det affektive og det kognitive i læringen. Han mener at den følelsesmessige siden av læringen vil prege læringsresultatet. Videre mener han at det i den kognitive læringen vil være et element av det affektive (Illeris 1977). Han snakker om et samspill der også det følelsesmessige påvirkes av det kognitive. Ut fra Furth påpeker illeris at det er fra det følelsesmessige og motivasjonelle at den psykiske energien til læring hentes. Det er snakk om et samspill mellom kognisjon og emosjon. Dette leder over i konfluent pedagogikk og erfaringslæring. Ordet konfluent betyr nettopp sammenflyting. Selve grunntanken i konfluent pedagogikk er at det affektive, motoriske og kognitive i mennesket skal flyte sammen og gi læring. Det legges stor vekt på erfaringslæring (Grendstad 1986). I denne oppgaven finner jeg det ikke hensiktsmessig å skille mellom erfaring og opplevelse. Erfaringslæring og opplevingslæring brukes synonymt, og kan sies å inneholde ideen om en aktiv elev og at møtet med fag og kilder skal engasjere og aktivisere følelser hos eleven og gi læring. Nedenfor følger noen kjennetegn ved konfluent undervisning. Punktene er basert på George Brown (Human Teaching for Human Learning, 1971):

1. To – veis åpenhet for læring: både lærer og elev deltar i undervisningen og er innstilt på å lære. Det utvikles bevisst et klima der læring er hensikten for begge parter i samspillet.
2. Selvutvikling er en del av alle fag: Både lærer og elever er bevisst oppmerksomme på å lære om seg selv.
3. Fagstoffet står i et nært forhold til viktige personlige behov og følelser hos eleven. Hovedkriteriet for valg av kilder og arbeidsmåter er om eleven kan få et meningsfylt forhold til dem.
4. Erfaringsbasert læring: Læringen knyttes nært til eleverfaringer. Utledninger, abstraksjoner og generaliseringer gjøres etter selve læringserfaringen.
5. Å tenke med fantasi, å handle, å bruke vilje og følelser utvikles sammen med kunnskapstilegnelse og evnen til å trekke slutninger. Både kognitive og affektive elementer er til stede i læreforløpet.
6. Objektivt og fjernt fagstoff gis personlig betydning og mening. Opplæringen prøver å gjenskape og internalisere ytre, sosial og overindividuell kunnskap, mening og oppfatning.

Jeg velger å kommentere punkt 4 om erfaringslæring og punkt 5 om bruk av følelser og fantasi, da jeg finner disse punktene særlig relevante for innholdet i denne oppgaven” (Melby 2003 s. 71 – 72).

Lærerforskeren diskuterer videre bakgrunnen og planene for sitt prosjekt i forhold til disse punktene, bl.a. hvordan hun har opplevd et behov for systematisk generalisering etter læringsopplevelser.

Vi ser at det er en nær sammenheng mellom fokus i lærerforskerens mer generelle begreper om opplevelsbasert læring og beskrivelsene av hvordan begrepet blir praktisert mer konkret. Noen av de generelle aspektene kunne diskuteres i forhold til splittelse i erfaringsbegrepene, men det er ikke et hovedpoeng i denne sammenhengen. Generelle og konkrete aspekter ved begrepet belyser hverandre gjensidig i en ”tøyelig” forståelse av begrepet. Det generelle foreskriver ikke det konkrete, det konkrete er ikke ”gitt” av det generelle. Generelle aspekter ved ”opplevelsesbasert læring i samfunnsfag” har mening gjennom det konkrete, og omvendt.

Et hovedanliggende i lærerforskning sett fra dette perspektivet er å belyse sentrale begreper både på et generelt og konkret nivå, å bidra til å utvikle nytt innhold i begrepene, å kritisere begrepene og å bidra til å utvikle nye begreper. Liknende eksempler som de jeg har skissert fra Melbys prosjekt ovenfor kunne hentes fra andre lærerforskningsprosjekter. Sentrale ”teoretiske” krav vil ut fra dette dreie seg om å gi grundige, klare, sammenhengende og kritiske beskrivelser som viser hvordan sentrale begreper i læreryrket blir brukt, både på et generelt og på et konkret nivå. ”Teori”, ”empiri” og ”praksis” har en annen betydning enn i tradisjonell naturvitenskapelig orientert forskning, og glir mer over i hverandre. Den grunnleggende begrepsstrukturen er i lærerpraksisen, og det er denne som gir mening til konkrete handlinger og hendelser eller ”empiri”, som for eksempel kan gjelde opplevelsbasert læring i samfunnsfag, elevmedvirkning i vurdering, osv. Generelle beskrivelser av prinsipper som gjelder for eksempel opplevelsbasert læring må tolkes i forhold til praktiske utfordringer i læreryrket.

Resultater av lærerforskningen sett ut fra et Wittgenstein – orientert perspektiv

Forskning i læreryrket kan oppfattes som en form for antropologisk forskningsprosess som kan munne ut i eksempler og historier fra praksis. Det er snakk om en deskriptiv forskning hvor hensikten er å gi uttrykk for kontekstuell og konkret kunnskap, men også for generelle mønstre. Tolkning av generelle begreper i litteratur, i annen forskning og styringsdokumenter i forhold til de aktuelle praktiske utfordringene er en viktig side ved eksemplene. Forskning i læreryrket kan ses som en form for begreptolkning, hvor begreper som for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”, ”opplevelsesbasert undervisning og læring”, ”å legge til rette for å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert utdanning” blir tolket både konkret og generelt, med henblikk på å vise hvordan begrepene kan praktiseres, og hvilke motsetninger og utfordringer læreren kan møte i sitt arbeid med de oppgavene som er i fokus.

Praksis’ mangfold av ”teknikker” nødvendiggjør dessuten ulike former for ”dokumentasjon” eller kunnskapspresentasjon. Også alternative presentasjonsformer som for eksempel utstillinger eller film kan uttrykke både generelle og konkrete aspekter ved lærerens yrkeskunnskap. Å beskrive praksis er ikke primært å gi et bilde av kjennsgjerner – det er å la ulike handlinger, hendelser, opplevelser og meninger komme til uttrykk i sitt erfaringsmangfold. Dette må prege presentasjoner av forskningens resultater. Resultatene kan altså oppfattes som eksempler som viser tolkninger av sentrale begreper eller oppgaver i læreryrket.

Oppsummering av metodologiske hovedprinsipper i lærerforskning i lys av Wittgenstein

Sett i lys av Wittgensteins spill – metafor kan hensikten med forskning i lærerens yrkeskunnskap anses som å studere begreper slik de blir brukt, slik de kommer til uttrykk i handling og ord. Læreres praksis må studeres fra innsiden, gjennom å ta del i lærerens livsform og praktisere som lærer. Begreper og språk – for eksempel om lærerens yrkesutøvelse, må forstås i den konkrete konteksten, i brukssammenhengen. En hovedhensikt i forskning i lærerkunnskap er å undersøke **hvordan** ulike ”erfaringsspill”, relatert til sentrale læreroppgaver, kan spilles – for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”. Dette peker mot problemstillinger i form av hvordan – spørsmål, og ”svar” i form av eksempel. Å vise eksempler på utførelse av sentrale oppgaver er en hovedhensikt i lærerforskningen. Hensikten er ikke å gjøre hypotetiske undersøkelser av for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”, men å vise hvordan sentrale begreper om læreroppgavene **kan** brukes, slik at lærerstudenten og kolleger har muligheter for å lære av eksemplene. For å forstå hva ”elevmedvirkning” betyr, må man ha sett og opplevd eksempler på hvordan det praktiseres.

Forenklete, reduksjonistiske oppfatninger av erfaring og språk skaper særlige problemer i læreryrket, siden det medfører oppfatninger av at eleven så vel som lærerstudenten kan lære begreper gjennom overføring av ord løsrevet fra relevant erfaring. Læring handler sett fra Wittgensteins utgangspunkt om å utvikle fortrolighet med anvendelse av begreper, med bruken av ord og setninger, om å utføre handlinger i meningsfylte kontekster. Forståelsen er i utførelsen – i spillets hvordan.

Gode eksempler i lærerforskning viser sentrale begreper og sammenhenger som gjelder utdanning på ulike felt, ut fra en klar forståelse av hensikten eller ”vitsen” som begrepene gjelder. De uttrykker mangfoldet i lærerens og elevens erfaring og begreper – forståelsesaspekter, følelsesaspekter, verdiaspekter, handlingsaspekter, osv. Forskning i læreryrket kan ikke reduseres til påstander om saksforhold, men må gi eksempler på og anvende ulike kunnskapsuttrykk.

Eksempler som utvikles i lærerforskningen viser hvordan lærere og elever sammen undersøker elevenes læring, og hvordan læringsprosessen kan tilrettelegges på ulike fagområder. Eksemplene viser hvordan både elever og lærere lærer gjennom refleksjon over og språkliggjøring av erfaring. Det er viktig at eksemplene ivaretar både elev- og lærerperspektivet. Eksempler som viser utøvelse av sentrale læreroppgaver gir uttrykk for lærerens fortrolige, følelsesmessig engasjerte, kontekstpregede forståelse av sitt arbeid. De viser samtidig hvordan erfaringsbaserte læreprosesser hos elevene kan tilrettelegges. Et viktig anliggende er å vise hvordan elevenes læring kan foregå som en involvert, engasjert prosess, og hvordan slike prosesser kan forstyrres. Eksemplenes funksjon er å **vis**e hvordan elevenes læring kan tilrettelegges, ikke å bevise ”læringsmekanismer” eller å forklare teoretisk hvordan det skal gjøres.

Mangfoldet i språket springer ut fra mangfoldet og helheten i erfaringen. Verbalspråket er overflaten på dybden av fortrolig og mangfoldig erfaring som omfatter konkrete sansefølelser, følelser, iakttagelser, beskrivelser, konkrete erfaringer av å vite eller å tro, osv. i mange ulike betydningssammenhenger og kontekster. Dette peker mot variasjon i kunnskapsuttrykk og språk, og mot læringsformer som har mer felles med en praktisk enn en teoretisk akademisk kunnskapstradisjon. Forskning i læreryrket må ivareta en slik mangedimensjonalitet i forhold til å vise eksempler på lærerens kunnskap og elevenes læring. Gode beskrivelser av lærerpraksis inneholder et mangfold av erfaringsaspekter, som kan

komme til uttrykk gjennom ”historier” fra praksis. Men også andre uttrykksformer kan være aktuelle i forskningen – for eksempel utstillinger av ulike slag, video \ film, osv.

Wittgensteins oppfatning av at livsformer er det som er gitt, peker mot en oppfatning av gyldig og pålitelig lærerkunnskap som erfaringsbasert dømmekraft og evne til å utvise skjønn. Gyldighet og pålitelighet har dessuten sammenheng med læreres og elevers oppriktighet i situasjonene som blir undersøkt. Dette vil være viktige kriterier i forhold til eksempler som blir utviklet i lærerforskningen.

”Empiri” i undersøkelser av læreres yrkeskunnskap vil være eksempler fra praksis. Et hovedkrav til empiri vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter i forhold til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen. En form for ”teoretisk” krav til eksemplene i lærerforskning er at de inneholder relevante og meningsfulle ordnede strukturer, med grunnlag i de praktiske utfordringene som er forskningens utgangspunkt. Videre vil det være vesentlig å undersøke og reflektere over litteratur som kan belyse de aktuelle utfordringene og bidra med interessante perspektiver. Det er imidlertid viktig å holde fast ved at utgangspunktet for forskningen er erfarte utfordringer i læreres praksis, ikke teoretiske begreper. Litteratur skal belyse de praktiske utfordringene. Det er et hovedanliggende i lærerforskningen å belyse begreper både på et generelt og konkret nivå, å bidra til å utvikle nytt innhold i begrepene, å kritisere begrepene og å bidra til å utvikle nye begreper. Et vesentlig krav dreier seg om å gi grundige, klare, sammenhengende og kritiske beskrivelser som viser hvordan sentrale begreper i læreryrket blir brukt, generelt og konkret.

Å beskrive lærerpraksis er å la ulike handlinger, hendelser, opplevelser og meninger komme til uttrykk i et erfaringsmangfold. Dette må prege presentasjonen av forskningens resultater. En viktig hensikt er å utvikle gode paradigmatisk eksempler som viser tolkninger av sentrale begreper eller oppgaver i læreryrket.

Kapittel seksten. Forskning i læreryrket i lys av Heidegger – metodologiske prinsipper og eksempler

Forskningens hensikt og problemstillinger fra et eksistensialfilosofisk perspektiv på erfaring og kunnskap

Å gjøre tolkninger av yrkesutøvelsen eksplisitt ved å undersøke utfordringer i dagligdags praksis

Heideggers eksistensialfilosofi har som tidligere nevnt hatt betydelig innflytelse i forhold til perspektiver på yrkes- og profesjonskunnskap som er utviklet i løpet av de siste femten – tjue årene (Dreyfus og Dreyfus 1986, Hiim og Hippe 2001, Janik 1996, Molander 1997, Schøn 1983, 1988). En reduksjonistisk ontologi, hvor alt som er grunnleggende sett blir redusert til ”mindre enheter”, ”grunnenheter”, ”gitte enheter” osv., har preget vårt tradisjonelle syn på kunnskap og læring (jfr. kapittel elleve). Heidegger framhever på sin side gjennom sin verkstedmetafor nødvendigheten av å studere menneskelig, dagligdags praksis som utspring for forståelighet (Dreyfus 1991). Han avviser som vi så i kapittel elleve fem tradisjonelle antakelser som har betydning for vårt syn på forskningens hensikt på menneskelige livsområder og forskning som gjelder utøvelsen av læreryrket. For det første at vi vet og handler gjennom å anvende prinsipper og antakelser som vi bør klargjøre eksplisitt for å få

opplyst kontroll over vårt liv, for eksempel som lærer. Sett fra Heideggers perspektiv reflekterer vi ikke over alt, men over det som ikke fungerer i lærerarbeidet. Utgangspunktet er alltid en tolkning "fra innsiden", ut fra erfaringer som allerede er der. For det andre ideen om mental representasjon, dvs. at erfaring blir oppfattet som en relasjon mellom en subjektiv bevissthet med et meningsinnhold og et uavhengig objekt. Kognitivism kan oppfattes som en versjon av mental representasjon. Væren – i – verden og menneskelig erfaring er ikke representert og ikke formaliserbar, den kan ikke forstås i subjekt – objekt – termer. For det tredje at alt vi gjør, for eksempel i vår daglige virksomhet som lærer, er basert på implisitt teori, representert i bevisstheten som intensjonale tilstander og regler for relasjoner mellom disse. Praksis vil da være å anse som basert på implisitte oppfatninger og ferdigheter generert av tause regler. Sett fra Heideggers utgangspunkt må denne typen taus teori "bak" praksis avvises (Dreyfus 1991). Praksis, for eksempel læreres praksis, må undersøkes i dagligdags liv. Heidegger avviser for det fjerde at det kan utvikles teoretisk kunnskap om ethvert område, i betydningen formell, absolutt, lovmessig kunnskap som oppnås gjennom nøytral betraktning. Det er dermed nødvendig å undersøke faktiske uttrykk og strukturer i praktisk aktivitet, for eksempel i læreres og elevers praktiske aktivitet. Og for det femte går han imot ideen om at svar på filosofiske spørsmål kan spores tilbake til metodiske aktiviteter utført av et individuelt subjekt. Han vektlegger isteden sosial og kulturell kontekst som det ultimale fundamentet for forståelighet.

Sett fra dette utgangspunktet vil det være nødvendig å studere utfordringer i læreres dagligdagse praksis for å kunne forstå deres profesjonelle arbeid. Grunnlaget for å se det som ikke fungerer og for refleksjon omkring det vil alltid være en tolkning fra innsiden, ut fra lærererfaringer som allerede er der. Læreres erfaring og praksis er dessuten fundamentalt sett ikke representert og formaliserbar; den må komme til uttrykk slik prosessen viser seg i det daglige arbeidet og må undersøkes i og som en del av det faglige arbeidet. Det som må undersøkes er faktiske uttrykk og strukturer i praktisk lærer- og elev – aktivitet. Den sosiale og kulturelle konteksten som læreryrket er en del av og foregår i er grunnlaget for å forstå og studere lærerpraksisen. Den basale hensikten med denne type forskning vil være å gjøre læreres yrkespraksis og forståelse eksplisitt gjennom læreres møter med vesentlige, daglige utfordringer hvor de systematisk utvikler og dokumenterer sine profesjonelle handlinger, eller sine profesjonelle "hvordan", i kulturelle og sosiale kontekster. Dette kan anses som en hovedhensikt i vår strategi.

Dette vil stå i motsetning til oppfatninger om at hensikten med forskning som gjelder læreryrket er å klargjøre generelle prinsipper og antakelser som kan styre lærerarbeidet. Praktisk utøvelse av læreryrket kan ikke forstås som styrt av formaliserte mentale representasjoner eller implisitte, tause teorier og regler. Læreres yrkeskunnskap er ikke i tradisjonell forstand teoretisk kunnskap, den består ikke i formell, absolutt, lovmessig kunnskap som utvikles gjennom nøytral betraktning. Et hovedanliggende med Heideggers filosofi kan anses for å være å frigjøre oss fra tradisjonelle antakelser knyttet til atomistiske, formelle, subjektivistiske eller objektivistiske forståelser av oss selv, erfaring, læring og kunnskapsutvikling, og skape grunnlag for et utvidet kunnskapsbegrep.

Heideggers Dasein – begrep handler om "å være der" – å forholde seg til sin væren, det vil si om menneskelig væren eller eksistens. Vår forståelse av oss selv og vår eksistens er i vår daglige praksis som for eksempel lærer eller elev. Fortolkningen omfatter hva vi oppfatter og ser, hvordan vi handler, motoriske responser, osv. Forståelsen er i vår viten hvordan vi skal handle som lærer, snarere enn i oppfatningen av at noe er tilfelle. Lærerkandidater lærer gjennom å ta del i skole- og lærermønstre. Det er grunnleggende sett ikke mulig å "forklare"

lærerpraksis. Enhver beskrivelse av lærerpraksis vil dessuten i en viss forstand være ufullstendig, og kan bare forstås på bakgrunn av en viss erfaring. Vår menneskelige væremåte, for eksempel som lærer, er konstituert av faktiske sider ved kulturen, og av muligheter for tolkning og valg. Dette peker mot nødvendigheten av å studere og gjøre eksplisitt daglig lærerpraksis – dens praktiske forståelse, tolkninger og mønstre. Praksisen kan ikke beskrives gjennom teoretiske regler og forståelsessystemer. Andre former for beskrivelse og kunnskapsuttrykk er nødvendig – konkrete beskrivelser av handlinger og opplevelser i dagligdagse kontekster. All beskrivelse av praksis begynner nødvendigvis ”inne i ” en forståelsessirkel, og spørsmålet blir da hvor man skal begynne. Utgangspunktet må være gjenkjennelige utfordringer i læreryrket som man arbeider med i en fortløpende prosess, hvor nye ”del – utfordringer” gir grunnlag for videre refleksjon og eksplisittgjøring. Det vil dessuten være viktig å forholde seg aktivt til grunnleggende sider i yrket, slik de kommer til uttrykk i daglig praksis og i lærerens mandat. Perspektivet på dagligdagse utfordringer som basis for prosesser av endring, refleksjon og eksplisittgjøring av praksis er nok enda klarere hos Heidegger enn det blir i lys av Wittgenstein. Prosjektet om elevmedvirkning i vurdering kan belyse hvordan utfordringer i daglig praksis er utgangspunktet for å undersøke og eksplisittgjøre lærerens yrkespraksis gjennom en videre endringsprosess (Gran 2001). Lærerforskeren sier bl.a. følgende om de aktuelle utfordringene:

”Medvirkning i vurdering forutsetter at eleven har innflytelse over innholdet i undervisningen, slik at selve grunnlaget for vurdering og læring blir meningsfylt. Fravær henger ofte nøye sammen med motivasjon hos elevene, det vil si, hvor meningsfylt oppleves skoledagen? Elevenes motivasjon henger også sammen med følelsen av å ha påvirkning på sin egen arbeidssituasjon og muligheter for utvikling av personlige egenskaper. Elever får kanskje ikke delta i tilstrekkelig grad, eller være med å bestemme hva de skal lære. Dersom elevene i større grad får delta individuelt i planlegging av hva de skal lære innenfor rammene av læreplanmålene, vil kanskje flere oppleve innholdet som relevant i forhold til valg av videre utdanning og yrke.”

Og videre: ”En annen side ved vurderingsproblematikken er lærernes ulike praksis i vurderingen. Jeg har opplevd at sensorer \ lærere har hatt sterke personlige meninger i vurdering av formingsoppgaver. Dette kan føre til at elevene ikke tør å ta utfordringer, siden de ønsker å sikre seg en best mulig karakter. Elevene har dessuten kanskje erfaring med vurdering som ”tilsier” at vurdering har noe med negativ kritikk å gjøre, og ikke veiledning til vekst. Kan skolen snu følelsen av usikkerhet og frykt for vurdering hos eleven til en positiv erfaring av medinnflytelse på egen utvikling, tror jeg vi er på rett vei. Det å kunne vurdere sitt eget arbeid \ egen læring er en viktig side ved å lære å lære, og en viktig side ved yrkeskompetansen. Jeg ønsker gjennom dette arbeidet at elevene skal utvikle en kritisk analytisk holdning til den vurderingsprosessen de vil stå i. Dagens yrkesutøvere må også kunne lære av eget arbeid gjennom refleksjon, problematisering og systematisk vurdering.

Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan elevene medvirke aktivt i vurdering av egen læring og sin egen kompetanse på grunnkurs formgiving?
Erfaringer fra en grunnkursklasse på Brundalen videregående skole” (Gran 2001 s. 2 – 3).

Dette gir som vi har vært inne på tidligere et utgangspunkt for å prøve ut og undersøke elevmedvirkning i vurdering gjennom et skoleår. I det konkrete arbeidet møter deltakerne i

prosjektet mange utfordringer som bidrar til å utvikle forståelsen av elevmedvirkning i vurdering og gjøre den eksplisitt.

Å klargjøre mening og grunnstrukturer i fenomener som gjelder læreres yrkesutøvelse

Heideggers anliggende er ontologisk – å klargjøre strukturer i å være. Hans perspektiver på fenomenologi kan likevel inspirere i forhold til praktisk forskning som for eksempel gjelder utøvelse av læreryrket og det å være lærer. Fenomenologi vil for Heidegger si å la det som viser seg bli sett fra seg selv, slik det viser seg fra seg selv. Fenomenologiens oppgave er å **vise**, ikke å forklare. Fenomenologi handler om systematisk utlegning av det som viser seg. Fenomener kan imidlertid aldri utlegges fullstendig – det er ikke mulig å gi noen fullstendig eller endelig beskrivelse av for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering” eller ”å utvikle begynnende yrkeskompetanse i skolebasert utdanning”. Det kan anses som en fenomenologisk oppgave å klargjøre mulige grunnstrukturer i fenomener som gjelder læreres yrkesutøvelse – for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”. Fortolkningens nødvendige sirkelstruktur vil komme til uttrykk gjennom en bevegelse fra en foreløpig bruk av begrepet til utlegning av begrepet, hvor det gjøres stadig mer eksplisitt og konkret i møte med de daglige praktiske utfordringene, og ses fra ulike perspektiv.

Et utdrag fra prosjektet om elevmedvirkning i vurdering viser hvordan begrepet blir eksplisitt gjennom en lengre praktisk utviklingsprosess. Lærerforskeren beskriver som vi så ovenfor innledningsvis sine erfaringer med at mangel på innflytelse i vurderingsarbeidet medfører utrygghet og svekket motivasjon hos elevene. Hun utdyper sin forforståelse i en analyse av hva de offisielle retningslinjene sier om vurdering, og skriver bl.a.: ”Om undervisvurdering sier ”Metodisk veiledning i vurdering i videregående opplæring”: ”Vurderingen skal og medvirke til læring og utvikling. For at vurderingen skal ha den funksjonen blir måten den blir gjennomført på og at **elevene kjenner til grunnlaget for vurderingen** av stor verdi (s. 3).” Etter forskriften (§2-3 tredje ledd nr. 1) har skolen ”plikt til å informere eleven om grunnlaget karakteren gis på”. Lærerforskeren kommenterer: ”Det er litt ”tamt” at elevene bare skal kjenne til grunnlaget for vurdering. ... Medvirkning i vurdering forutsetter at eleven har innflytelse over innholdet i undervisningen, slik at selve grunnlaget for vurdering og læring blir meningsfylt. ... I metodisk veiledning grunnkurs formgivning sies det blant annet at: ... ”**Gradvis** bør elevene i samarbeid med lærerne **trenes i selv å foreta vurdering av eget arbeid**” (s. 27). Her settes det heldigvis og endelig direkte fokus på at eleven skal være aktivt med i vurdering” (Gran 2001 s. 12).

Lærerforskeren utdyper også sin forforståelse gjennom analyse av perspektiver på vurdering og elevmedvirkning i ulike didaktiske retninger. Hun skriver for eksempel: ”Stenhouse ... mener det er en fare for at vurdering kan styres for mye av personlige oppfatninger hos den som vurderer, og dermed bli for subjektiv. Et subjektivt aspekt vil likevel alltid komme inn i en mer prosessorientert vurderingsmodell. Stenhouse mener det er viktig at vurderingen relateres til visse vurderingskriterier og en teoretisk begrepsmessig ramme. Det er viktig for å styre oppmerksomheten og systematisere inntrykkene. Uten dette kan det lett bli for tilfeldig. Kriteriene og begrepsrammene kan klargjøres og utarbeides i fellesskap med elevene. ... Stenhouse mener at mål – middel - modellens tankegang med presise målformuleringer som lett kan vurderes, bare kan brukes i forhold til kvantitativ kunnskap, mens den kvalitative kunnskapen ikke passer inn i dette systemet. Læreplanene i Reform 94 kan, med grunnlag i Stenhouses didaktikk, kritiseres for å være for detaljerte, presise, styrende og kvantitativt orientert. Dette vil da også gjenspeiles i veiledning og undervisvurdering av elevene” (ibid s. 27).

Lærerforskeren skriver følgende fra oppstarten av selve utviklingsprosessen (Gran 2001): ”Jeg må også inneha en ny lærerrolle, hvordan vil elevene oppleve elevmedvirkning og at jeg må gi fra meg noe av ansvaret til elevene? Blir elevene mer motiverte ved aktiv medvirkning i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen, samt ved å la deres yrkesønsker stå i sentrum for undervisningen? ... Elevmedvirkning i vurdering krever tett samarbeid med læreren, derfor er det viktig å få kjennskap til elevenes tidligere erfaring med lærersamarbeid” (ibid s. 58).

Lærerforskeren skriver videre: ”På spørsmål om hvordan de ville påvirke undervisningen og ta ansvar for egen læring, svarer de fleste elevene at de ville gjøre så godt de kunne, følge med og være samarbeidsvillige, men også komme med forslag på undervisningsmetoder. ... Elevene sa bl.a.: ”Jeg vil påvirke undervisningen med at jeg er positiv og gjør det jeg blir bedt om. Prøve å komme med gode tanker og ideer.” ... ”Jeg vil prøve å være stille, men rekke opp handa og svare på spørsmål. Det er viktig, men jeg er ikke vant til det. Håper det blir bedre nå som vi er få i klassen” (ibid s. 60). Læreren reflekterer over elevenes svar: ”Enkelte elever har forståelsen av å gjøre som læreren forventer. Da blir det spesielt viktig å gi elevene bevissthet om hva aktiv elevmedvirkning i vurdering av egen læring og egen kompetanse gir av muligheter til å gjøre egne erfaringer. ... Samarbeid med lærerne om planlegging og vurdering av undervisning har de etter eget utsagn lite erfaring med. ... Konsekvensen videre blir da at elevene må hjelpes fra en tilskuersrolle til en deltakerrolle” (ibid s. 61).

Lærerforskeren beskriver videre elevenes refleksjoner rundt vurdering av den første større oppgaven de har gjennomført. Elevene sier bl.a.: ”Jeg synes det er veldig vanskelig å vurdere min egen oppgave, spesielt den delen med ferdig produkt. Dette synes jeg var spesielt vanskelig fordi jeg har lagt et personlig preg på trykket, og dette gjør at du på en måte blir glad i bildet. Det blir en del av personligheten din. Du kan liksom ikke vurdere din egen personlighet.” ”Jeg synes det er kjempebra at vi lærer å vurdere oss selv. Det kan hjelpe oss veldig mye til senere oppgaver senere i livet. Men jeg mener det er ganske vanskelig, men det får vi vel bare finne oss i, siden det vil hjelpe oss” (ibid s. 63).

I oppsummering av elevenes synspunkter på rammene for oppgaven og på sin vurdering av arbeidet sier lærerforskeren bl.a.: ”Elevene var ikke fornøyd med at oppgaven kun fulgte timeplanfestede timer. ... Læreprosessen ble forstyrret av at oppgaven tok for lang tid og at andre oppgaver gikk parallelt med denne. De ønsket at større oppgaver skulle gjennomføres uavhengig av hvilke fag som sto på timeplanen i studieretningsfagene. ... De hadde lagt ned mye arbeid i å få til et personlig ”trykk” og syntes at egenvurdering av ferdig resultat derfor var vanskelig. Dette var den første større oppgaven som ble levert, og elevene ga uttrykk for at de var usikre på hva som ble forventet av dem” (ibid s. 64).

Lærerforskeren sier i oppsummeringen av denne første bolken bl.a.: ”For å skape trygghet i en læreprosess bør elevene kjenne til og kunne være med å velge hvilke vurderingskriterier en oppgave skal ha. ... Å fastsette kriterier, og å oppnå troverdighet i vurderingssammenheng, er noe som forutsetter både etiske, demokratiske beslutningsformer og systematisk framgangsmåte. ... Når elevene påpeker at de lærer bedre når de får konsentrere seg om en tverrfaglig oppgave i alle studieretningstimene til oppgaven var ferdig, må vi se på dette når vi planlegger nye tverrfaglige oppgaver. Skal vi ta elevmedvirkning på alvor, må vi se på rammene, oppløse timeplanen og la oppgavene og tema stå i sentrum. Her blir det nødvendig med tettere samarbeid med klassens øvrige lærere” (ibid s. 65).

Undersøkelser av konkret praksis må forankres i den praksisen vi vil fortolke. Dette innebærer å beskrive hendelser, handlinger og mønstre i læreres yrkespraksis i et eksistensielt perspektiv, hvor læreres livsverden kommer til uttrykk i medtilværelsen med elevenes livsverden. Det innebærer å forske i lærerpraksis innenfra som en daglig, levende prosess, fra et indre perspektiv. Hensikten vil være å klargjøre lærerforståelsen i utfordrende situasjoner i daglig praksis. De fenomenologiske undersøkelsene vil handle om å identifisere, takle og beskrive helt konkrete praktiske utfordringer, om å beskrive handlinger, hendelser og refleksjoner. Dette forutsetter at lærerpraksis kan komme til uttrykk og blir sett gjennom verbale og skriftlige beskrivelser, og at slike beskrivelser vil kunne vise vesentlige strukturer i lærerpraksisen, som det er en hovedhensikt å få fram. En "fullstendig" beskrivelse av praksis er som nevnt i prinsippet umulig, men vesentlige strukturer kan komme fram gjennom sirkulære vekselbeskrivelser mellom mer generelle forforståelser og mer partikulære hendelser, slik vi ser antydnet i eksempelet ovenfor. Det vil være viktig å få fram lærerpraksisens helhetskarakter, mulighetskarakter og hendelseskarakter. Dette kan oppnås gjennom å begynne med foreløpige helhetsbeskrivelser som utdypes i beskrivelser av konkrete situasjoner og strukturer i et historisk tidsspenn. Lærerforskeren i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering begynner for eksempel med en foreløpig helhetsbeskrivelse av utfordringene, som gradvis blir utdypet i beskrivelse av konkrete situasjoner og strukturer.

Heideggers verkstedmetafor framhever "verden" som et relasjonsfenomen, som en bruksbetydnings- og involveringssammenheng. Ting og begreper kan kun forstås i en sammenheng. Praktisk forståelse er for det meste ikke uttrykkelig – vi "går opp i" tingene, de "forsviner" i bruken. Forståelsen kan bli uttrykkelig ved at brukssammenhengene forstyrres – utstyret eller oppgaven blir da påfallende. Vurderingsarbeidet fungerer for eksempel ikke slik det skal, elevene mister motivasjonen og unngår utfordringer. Den eksplisitte forståelsen er utgangspunktet for videre undersøkelser. Verden er sett fra Heideggers perspektiv strukturert av praktisk forståelse, den er en betydningssammenheng, hvor enheter grunnleggende sett bare kan forstås i forhold til sin egnethet. "Uinteressert", "objektiv" viten er for Heidegger en sekundær viten. Det tradisjonelle synet på praksis, som har spilt en betydelig rolle i forståelsen av lærerpraksis og forskning relatert til læreryrket, er representativt, det vil si at "mentale tilstander" "forårsaker" eller "fører til" handling. Dette bygger på en grunnleggende oppsplitting mellom subjekt og objekt, som også innebærer at kunnskap i form av mentale tilstander, som gjenspeiler objekter, kan overføres mellom subjekter. Heideggers alternativ er å se intensjonalitet som en form for "rettethet", som innebærer at både handling og viten er intensjonal. Alle handlinger, for eksempel alle lærerens profesjonelle handlinger, er ikke overveid, det er ingen "forutgående mentale tilstander" eller "selvreflekterende bevissthet". Utstyrets \ brukers mest "egentlige" måte å være på er å "forsvinne" i bruken. Dagligdags strev – for eksempel den daglige lærervirksomheten – er imidlertid **ikke** mekanistisk atferd – det dreier seg snarere om å tilpasse seg og hankses med situasjonen. Noe forstyrres – det og vi blir påfallende – det kreves overveielser, som ikke er frakoblet teoretisk refleksjon. Lærerforskerens overveielser i eksempelet foran om problemene i vurdering av elever og behovet for medvirkning og relevans, er preget av involvert praktisk engasjement – ikke av nøytrale teoretiske perspektiver. Problemstillingene og handlingene som følger har et praktisk involvert utgangspunkt – de har ikke sitt primære grunnlag i teorier om vurdering eller elevdemokrati. Lærerforskerens forståelse er ikke "i bevisstheten" eller "i teoretisk innsikt", men i kompetent utøvelse. Denne kompetente praktiske utøvelsen gjør det mulig å identifisere vesentlige profesjonelle utfordringer og problemstillinger som det så kan forskes på.

Intensjonalitet er grunnleggende sett verken subjektiv eller objektiv – den er konstituerende for å være – i – verden, for eksempel i utdanningsverden. Ting eller enheter er i en viss

forstand kontekstavhengige. Forstyrrelse og undrende observasjon **kan** føre til en form for isolasjon av egenskaper og utvikling av teori. Teori i tradisjonell forstand krever dekontekstualisering av karakteristika fra konteksten av dagliglivets praksis. Tradisjonell ontologi ser imidlertid praksis som generert av et skjult system av oppfatninger, av tause teorier som kan gjøres eksplisitt. Disse omhandler forekommende regler mellom forekommende fakta. Det betyr at å vite hvordan egentlig også er å vite at, vi vet bare ikke hva vi ”virkelig” gjør som for eksempel profesjonelle lærere. Forskning i læreryrket ville fra dette perspektivet ha til hensikt å gjøre regler som styrer læreres praksis i forhold til for eksempel vurdering av elever eksplisitt, gjennom en eller annen form for mental bevisstgjøringsprosess.

Som et alternativ til dette kan verden, for eksempel lærerens verden, oppfattes som en bruksbetydnings- og involveringssammenheng overlevert av tradisjonen. Læreres virksomhet er definert av en hensikt, et for – skyld, av langtrekkende mål. Men det betyr **ikke** at handling er ”forårsaket” av mentale mål. Betydningshelheten av læreres yrkesutøvelse er bakgrunnen som kan gi enheter mening og hvor aktiviteter har et poeng. Vi ser og møter betydningshelheter – ikke isolerte enheter som syntetiseres. **Velkjenthet** er en del av vår daglige orienteringsevne, knyttet til et ”praktisk blikk”. Fortrolighet med læreryrkets grunnleggende hensikt og oppgaver er en forutsetning for å kunne oppdage ting. Erfarne lærere kan ut fra sin fortrolighet med yrket oppdage kompliserte utfordringer som utforskes og dokumenteres systematisk gjennom lærerforskning.

Oppfatninger av den ”objektive” verdens prioritet har vært dominerende i formell utdanning. Læring blir forstått som en prosess av perspektiv, sansning, persepsjon, oppfatning av objektet og objektets funksjon. Dette innebærer et kognitivistisk syn hvor læreprosesser blir oppfattet som en serie av ”mentale tilstander”, og hvor viten får prioritet framfor handling (Dreyfus 1991). En slik innfallsvinkel til læring og utdanning blir videreført i et tilsvarende syn på kunnskapsutvikling og forskning, og på forskningens hensikt, som blir relatert til å produsere en form for viten overordnet handling. Det kunne fra dette utgangspunktet for eksempel være aktuelt å produsere abstrakte begreper eller formalisert teori om vurdering av elever, som ville være overordnet lærerens arbeid med vurdering. Heideggers alternativ erstatter mentalistisk intensjonalitet med ”rettethet”. Vår rettethet eller innstilling til noe er dels kulturbestemt, dels konkret situasjonsavhengig. Rettetheten omfatter handlinger, følelsesmessige opplevelser, forståelse og selve situasjonen som helhet. Handling har ikke prioritet framfor viten, eller omvendt. I forhold til læreryrket er konkrete utdannings \ undervisningssituasjoner meningsbærende som lærings- og forskningssituasjoner. Eksempelet foran om utfordringer, handling og refleksjon i lærerens vurderingsarbeid viser en slik situasjon.

Utfordringer i konkrete situasjoner gjør det mulig å oppdage aspekter, for eksempel i forhold til elevmedvirkning i vurdering. Utfordringene må identifiseres og takles i samarbeid med andre som er involvert i situasjonen – utfordringene er ikke noe som ”finnes i lærerens tanker”. Slik sett vil forskningen verken være subjektivistisk eller objektivistisk – den dreier seg om å beskrive felles involvering i utdanningssituasjoner, opplevd fra ulike deltakeres ståsted. Den som er ”forteller” av slutthistorien og som har ledet arbeidet i utdanningssituasjonene, altså lærerforskeren \ lærerforskerne, har et hovedansvar for at ulike perspektiver som har preget arbeidet blir ivaretatt (Winter 1989). Men hun må samtidig ta et eksplisitt ansvar både for å ha forsket i sin praktiske ledelse og for hovedperspektivet i sluttfortellingen (McNiff 2002). Beskrivelsen av hvordan for eksempel elevmedvirkning i vurdering ble utviklet gjennom et skoleår er først og fremst lærerforskerens fortelling om en praksis hun har ledet i samarbeid med deltakerne i situasjonen. Hensikten er ikke å gi en

nøytral beskrivelse av ”objektive” hendelser i tradisjonell forstand, men det er heller ikke å gi en subjektiv beskrivelse av lærerens opplevelser og tanker om elevmedvirkning i vurdering. Hensikten er å gjøre fenomener og mulige mønstre i utdanningspraksis eksplisitt i møte med konkrete utfordringer eller ”forstyrrelser” som man samarbeider om. Dette er også noe annet enn å finne ”tause teorier” eller ”ubevisste regler”. Fenomenene som det blir fokusert på må forstås og klargjøres ut fra læreryrkets samfunnsmessige og kulturelle kontekst og poeng.

Å vise engasjert praksis

Heideggers analyse av spacialitet kan bidra til å klargjøre hvordan mangel på relevans har sammenheng med at noe er praktisk og eksistensielt fjernt, for eksempel i lærerutdanningen. Hovedpoenget er ikke bare at studentene får anledning til å lære gjennom praktiske eksempler, men at de får anledning til å engasjere seg i situasjoner som utfordrer dem i yrkesutøvelsen. En viktig hensikt med forskning i læreryrket og eksempler som blir utviklet gjennom forskningen er å invitere til praktisk og eksistensielt engasjement, bl.a. gjennom å ta tydelig utgangspunkt i det som forstyrrer, for eksempel når det gjelder vurdering av elevene. Forskningen vil omhandle prosesser av engasjert involvering, overveielse, abstraherende, generaliserende refleksjon, nye overveielser osv. Konkrete utfordringer som gjelder for eksempel elevmedvirkning i vurdering vil være utgangspunktet for sammenhenger av involvert aktivitet.

Sett fra Heideggers utgangspunkt er det et problem at subjektet blir forstått som noe ”forekommende”, noe gitt, identisk på tvers av situasjoner, ut fra en manglende distinksjon mellom ”å forekomme” og ”å eksistere”. ”Jeg” må ifølge Heidegger tolkes eksistensielt, ikke tradisjonelt kategorisk. ”De andre” er primært de jeg **ikke** skiller meg fra, de jeg hører til blant, for eksempel lærere. Medtilværelse er grunnleggende og definerer måten vi **kan** være på. Kilden til mening er i medtilværelsen, hvor enighet som kommer til uttrykk i daglig praksis, for eksempel i daglig utdanningspraksis, er primær i forhold til bevisst, tematisk enighet. ”Jeg” er en måte å være i verden på, hvor fortrolighet med livsformer er en vesentlig struktur. ”Andre” må også forstås eksistensielt, ikke kategorisk som noe ”gitt”. Den positive funksjonen til Heideggers ”man” – begrep er å synliggjøre konformitet i medtilværelsen med andre som grunnlag for forståelighet (Dreyfus 1991). Vanlig, felles, ”offentlig” praksis er det som muliggjør forståelse – **slik** gjør vi det, for eksempel i læreryrket. Kreativitet og villet endring er bare mulig på bakgrunn av vanlig, dagligdags forståelighet og praksis – som aldri kan bli helt eksplisitt og begrunnet eller rettferdiggjort, det er ingen ”riktig” fortolkning, for eksempel av lærerens vuredringsoppgaver. Vi er oss selv og møter vårt ”jeg” i dagligdagse aktiviteter som lærer, lærerstudent eller elev, hvor vi møter andre eksistenser. En viktig hensikt i lærerforskningen er å synliggjøre lærerens møte med seg selv, sine utfordringer og andre eksistenser i dagligdagse oppgaver, hvor elevenes opplevelse og forståelse kommer til uttrykk slik den viser seg i daglige, konkrete lærings situasjoner.

Man – begrepet tydeliggjør at kilden til mening er i kulturelt og sosialt fellesskap, enighet og tradisjon og i fortroligheten med dette. Enighet og mening har grunnlag i delte praksiser – i delte bruks- og betydningssammenhenger. Dette peker mot nødvendigheten av å dele praksiser og profesjonelle erfaringer i lærerutdanningen og gjennom forskning i læreryrket. En hovedhensikt med lærerforskningen vil være å uttrykkeliggjøre, dokumentere og dele profesjonell erfaring. Lærerutdanning og lærerforskning vil for en stor del dreie seg om å ta del i praksis, utvikle praksis og om å vise eksempler på praksis – ikke om å overføre eller utvikle teoretiske oppfatningssystemer. Et hovedfokus vil være på den meningsfylte praksisen, ikke på teoretisk argumentasjon **om** læreryrket. Praktisk bedømmelse blir vel så viktig som tradisjonelle teoretiske diskusjoner. En praksisbasert forskningsprosess belyser

følgende type spørsmål: Hva har vi sammen gjort på det aktuelle utdanningsområdet, hva opplever ulike deltakere, hvordan oppfattes mening og hensikt, hva vil vi gjøre videre, for eksempel i forhold til vurdering av elevenes arbeid. Kommunikasjonen i prosessen foregår gjennom felles handling, gjennom å **vise**, for eksempel ulike måter å vurdere på, og gjennom å uttrykke opplevelser, vel så mye som gjennom å forklare og begrunne i tradisjonell teoretisk forstand. Dette innebærer en annen innfallsvinkel til læring, undervisning og forskning enn den tradisjonelle, med større vekt på felles erfaring og praksis.

Det har vært en overdreven tro på å **forklare** hva læreryrket og for eksempel vurdering av elever handler om, på bekostning av å vise normer, sedvaner, utfordringer og mulige måter å gjøre det på. En grunnleggende hensikt i lærerforskningen er å forske fram eksempler som viser ulike sider ved læreryrket. Det er ikke mulig å oppnå noen absolutt klarhet eller ultimate forståelse av hva det vil si å være lærer og hva oppgavene i yrket innebærer, men det kan vises eksempler på hvordan oppgavene **kan** utføres. Eksemplene vil imidlertid alltid ha en form for tvetydighet og kunne tolkes på flere måter. Det finnes ingen "riktig" måte å være lærer på, men oppgavene kan utføres med en indre sammenheng eller mangel på sammenheng som også vil kunne komme til uttrykk i skriftlige eksempler om elevmedvirkning i vurdering, opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag eller utvikling av begynnende yrkeskompetanse i skolebasert yrkesutdanning.

Metodologiske prinsipper relatert til å uttrykke erfaringshelhet i lærerforskningen

Menneskelig væren og erfaring må ifølge Heidegger forstås eksistensielt, ikke som et forhold mellom et forekommende eller gitt subjekt og et gitt objekt. Å være sitt "der" er å være til stede for seg selv og la andre enheter være til stede, å "avdekke". Vi er alltid i verden "i lys av" en situasjon, en kontekst av mennesker og ting hvor vi handler for – skyld i en delt praksis, for eksempel som lærer. Forståelse, emosjonalitet og absorbert handling strukturerer vårt "der", og er like primære hovedstrukturer i menneskelig væren som involvert erfaring. Forskning i lærerpraksis skal artikulere og gjøre eksplisitt vesentlige fenomener i læreres yrkesutøvelse. Helheten i læreres, elevers og andre deltakers erfaring må komme til uttrykk i eksplisittgjøringen av lærerens yrkespraksis. Dette innebærer at forståelsesaspekter, handlingsaspekter og emosjonelle aspekter kommer fram i en helhet. Å uttrykke en slik helhet kan anses som et metodologisk hovedprinsipp i lærerforskningen. Jeg vil se nærmere på hver av disse strukturene relatert til metodologi i lærerforskningen, og forsøke å legge vekt på at helheten ikke tapes av syne.

Å uttrykke emosjonalitet og engasjement

Emosjonalitet eller "befintlighet" – det "å ha det" slik eller slik – avdekker den menneskelige væremåte som en enhet som må forholde seg til sin væren. Stemninger og humør er ifølge Heidegger ikke "medfølgende fenomener" – de konstituerer vår væren - med hverandre og i – verden. Emosjonalitet er en grunnleggende måte å forholde seg på som gjør det mulig å engasjere seg, bry seg, oppdage og erfare noe overhodet, den "åpner opp" verden. Stemninger og humør kan ikke fullt ut plasseres foran oss i refleksjon, siden de da endres. Å se emosjonalitet som grunnleggende i erfaring står dels i motsetning til et tradisjonelt, reduksjonistisk syn hvor erfaring blir oppfattet som forekommende prosesser, og hvor læring blir ansett som å kunne manipuleres ut fra gitte prosedyrer. Utdanningsforskningens oppgave vil med et tradisjonelt utgangspunkt dreie seg om å finne fram til effektive undervisnings- og læringsprosedyrer. Ut fra Heideggers perspektiv handler læring om å være "der" – om elever og studenter som er "der" i følelser, forståelse og absorbert handling. Læring er en prosess hvor en er til stede for seg selv, og hvor de andre og tingene er til stede i en situasjon eller en

”lysning” preget av felles og individuell involvering. Forskning i læreryrket handler om å beskrive slike prosesser og situasjoner.

Opplevelsen av for – skyld kan i utgangspunktet være klarere for elever og studenter i profesjons- og yrkesutdanning enn i generell, allmenn utdanning, fordi man her har valgt å involvere seg i en bestemt praksis som man har forventninger om og ser som relativt nærliggende, for eksempel en praksis som lærer eller barne- og ungdomsarbeider. Problemet er at profesjonens eller yrkets hensikt og praksis ofte er lite synlig i selve utdanningsinnholdet og i organiseringen av utdanningen. Deltakere i utdanningen, for eksempel faglærere, studenter og praksisveiledere i lærerutdanningen, er i liten grad felles involvert i forhold til den profesjonspraksisen det dreier seg om. Dette innebærer at hensikten med utdanningen tapes av syne, og innholdet blir fjernt og irrelevant. Tap av grunnleggende involvering, mening og emosjonelt engasjement er et betydelig problem i profesjons- og yrkesutdanning, ikke minst i allmennlærerutdanning, relatert til ensidig intellektualisering og teoretisk vitenskapeliggjøring av innholdet (NNR 2002, Ramberg et. al. 2006). Alternativet er å strukturere læring, utdanning og forskning omkring vesentlige yrkessituasjoner og – aktiviteter hvor det er mulig å finne igjen og videreutvikle profesjonelt engasjement. Også i generell, allmenn utdanning er uklare forhold til grunnleggende hensikt et betydelig problem, som hindrer involvering. Det emosjonelle har en fundamental betydning i erfaring, erkjennelse og læring, relatert til eksistensielt engasjement i noe vi ser hensikten med og kan forstå oss selv i forhold til. Det er ikke primært noe som ”forekommer” og kan manipuleres, for eksempel ved bestemte ”motivasjonsteknikker”. En hovedutfordring i utdanning er å skape grunnlag for at elever og studenter engasjerer seg og lykkes med noe de oppfatter som meningsfylt. Forskning i læreryrket kan vise hvordan man prøver å oppnå dette, på en slik måte at elevenes og lærerens engasjement kommer til uttrykk. Utdanning og undervisning som medtilværelse er å lytte til engasjement og følelser, like mye som til argumenter og meninger.

Et eksempel fra et av lærerforskningsprosjektene viser hvordan elevenes og lærerens engasjement kan komme til uttrykk. Eksempelet er hentet fra prosjektet om å utvikle begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag. Elevene har gjennom skoleåret vært jevnlig utplassert i yrker de ønsker å velge, og mye av innholdet i utdanningen har hatt utgangspunkt i elevenes yrkeserfaringer. Mot slutten av året får elevene en oppgave hvor de blir bedt om å tenke seg ti år fram i tid, hvor de er ferdige med utdanningen sin og har fått jobben de ønsker seg (Ekelund 2005, 2006). Lærerforskeren beskriver følgende:

”Oppgaven går ut på å fortelle om arbeidsdagen sin, om samarbeid med kolleger, møte med mennesker, vanskelige situasjoner, gode opplevelser, osv. I denne oppgaven kan elevene benytte egne erfaringer fra praksis, og de kan dikte fritt. Fokuset i oppgaven skal være på dem selv som yrkesutøvere.

De fleste elevene kommer raskt i gang med oppgaven. Alle vet hvilket yrke de skal velge, og det er noen fantasifulle og frodige beretninger som skrives. Elevene har virkelig levd seg inn i situasjonen, og forteller levende om seg selv i sitt fremtidige yrke. Den ene ”ambulansarbeideren” var den store helten som reddet liv og trøstet gamle mennesker: ”Vi skulle kjøre en gammel mann fra Moss sykehus til Våler sykehjem. Han var tydelig nervøs, og han sa ingen ting. Han bare satt der og holdt på barbermaskinen sin. Jeg gikk bort og satte meg ved siden av han og la hånden min på skulderen hans og så han inn i øynene. Jeg sa hva jeg het og hva vi skulle gjøre. Han ble mer avslappet etter hvert, han fortalte alt han hadde gjort her, og hva barna hans het.” Eleven forteller videre om hvordan han er med på utrykning

til et barn som har sluttet å puste, men som de klarer å redde. Siste uttrykning er en stor trafikkulykke med mange skadede og døde. Innimellom alle uttrykningene er det vasking av bil og rydding i utstyr. Det er tydelig at eleven har benyttet egne erfaringer fra praksisutplassering i sin fortelling. Den andre fremtidige ambulansarbeideren har også levende beretninger fra utrykninger, og hvordan hun tar seg av pasientene: ”Når vi skulle legge han på båra fikk han litt panikk og begynte å gråte. Jeg prata rolig med han om at det ikke var andre som var skadet, og at vi skulle kjøre han til sykehuset der de ville ta røntgen av nakken hans for å se om noe var ødelagt. Det er helt vanlig at en av oss sitter bak mens den andre kjører. Den som sitter bak, skal sørge for at turen blir så behagelig som mulig for pasienten. Vi passer på selve han og på puls, åndedrett, kvalme osv.” Hun skriver videre om alle de andre oppgavene en ambulansarbeider har, som å kjøre eldre mennesker: ”Det synes jeg er så koselig. Vi pleier alltid å sitte å prate om alt fra været til familien dems.” (Ekelund 2006 s. 84 -85)

Lærerforskeren skriver videre: ”To ”tannhelsesekretærer” forteller levende om sin arbeidsdag, om utstyr som skal brukes, viktigheten av god hygiene, og om hvordan de tar imot og behandler pasientene. En av elevene skriver: ”Når jeg jobber må jeg ha respekt for alle pasientene og for de som jobber der. Selv om personen er svart, hvit, blind eller døv. Vi skal også ha respekt for de som er frekke mot oss.” Hun forteller videre om en liten gutt som skal trekke en tann. Her er det viktig å vise empati, sier hun, ”men jeg må ikke si at det ikke gjør vondt, for da vil han miste tilliten til meg.” Den andre ”tannhelsesekretæren” skriver om samarbeid med tannlegen og med pasientene: ”Jeg og tannlegen har våre egne oppgaver, men vi er veldig avhengige av hverandre. Vi har veldig god kjemi, og samarbeider veldig bra. Det gjelder også samarbeid med pasientene. Da går det mest ut på at for eksempel når jeg skal ta røntgenblide, sier jeg at nå må du holde hodet høyt og stille. Da må vi to samarbeide” (ibid s. 85).

I dette eksempelet kommer elevenes følelsesmessige involvering i sitt yrkesvalg og i den praksisen de har opplevd tydelig til uttrykk, ikke ved at elevene forteller **om** sine følelsesmessige reaksjoner, men gjennom deres beskrivelser av sine erfaringer, yrkeshandlinger og yrkesforståelse. Elevenes faglige forståelse og engasjement er vevd sammen med oppfatninger av dem selv som framtidige yrkespersoner og en begynnende yrkesidentitet. Også lærerforskerens involvering og følelsesengasjement kommer fram gjennom hennes konkrete beskrivelser, hvor hun viser sin interesse og mottakelighet overfor elevenes opplevelser, uten at hun sier noe eksplisitt **om** sine følelser. Lærerforskerens engasjement kommer også fram i et lite eksempel fra hennes oppsummering av prosjektet, hvor hun bl.a. sier følgende om deltakelse i praksisfellesskapet:

”Andre viktige perspektiver ved utplassering er elevenes deltakelse i praksisfellesskapet og betydningen av rollemodeller i praksis. Elevene har fått arbeidstøy; hvite frakker og arbeidstøy for ambulansarbeidere, og de har identifisert seg med yrkesutøverne. Elevene har deltatt i reelle arbeidsoppgaver sammen med yrkesutøvere, og de har utført selvstendige arbeidsoppgaver. De har opplevd yrket fra innsiden, og de har opplevd gode og mindre gode rollemodeller i praksis. Jeg synes det er flott når elever reagerer med harme over pleieres dårlige atferd overfor pasienter, og jeg opplever det positivt når de er oppmerksomme på yrkesutøveres hyggelige væremåte overfor pasienter, og beskriver dette i sine logger. I disse loggene kommer elevenes følelser til uttrykk. Læring gjennom egne erfaringer, som innbefatter følelser, vil kunne bidra til utvikling av fortrolig og personlig kunnskap hos eleven” (ibid s. 90).

Spekteret av følelser gir muligheter for å se ulike sider i situasjoner. Estetiske og praktiske erfaringer og uttrykksformer kan skape innsikt som ikke kan oppnås gjennom teoretisk undervisning og forskning som reduserer alt til saksforhold. I den praksisbaserte lærerforskningen er det viktig å la medtilværelse med andre og et bredt spekter av erfaringer komme til uttrykk gjennom beskrivelser av handlinger, hendelser og opplevelser i konkrete situasjoner, noe som også er et anliggende i eksempelet ovenfor.

Dreyfus framhever det kulturelle, kollektive aspektet ved engasjement og følelser i sin tolkning av Heidegger – vårt ”der” er preget av bakgrunnskultur, familiekultur, skole- eller yrkeskultur, osv. Også dette må komme til uttrykk i lærerforskningen, først og fremst gjennom beskrivelse av erfaring i konkrete situasjoner og av situasjonsmønstre – av individuelle og kollektive ”der”. Det lille eksempelet ovenfor har flere kulturelle ”lag” eller aspekter – det gis et glimt av elevenes og lærerens individuelle ”der” som samtidig inngår både i en yrkeskultur og i en skolekultur. Prosjektet som helhet gir et innblikk i en skolekultur hvor bl.a. enkeltelevens utdanningsbehov og behov for arbeidslivserfaring blir tatt hensyn til, samtidig med at det blir lagt vekt på å arbeide systematisk ut fra verdimeslige forpliktelser og mål i læreplanen.

Vi er våre følelser, vår forståelse og handling i ulike situasjoner. Spørsmål om hvordan vi skal ”få motivert” elever vil være feil stilt, sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt. Spørsmålet er snarere hvordan vi kan samarbeide om å skape en felles kultur for læring og utvikling, basert på vår felles og den enkeltes bakgrunn og muligheter for følelsesmessig involvering. De følelsene og stemningene vi er kommet til uttrykk i hva vi som lærere og elever gjør og forstår, og det er dette lærerforskningen skal beskrive. Vi kan reflektere over følelser og stemninger og snakke om dem, men da endres de. Refleksjon kan gi nye perspektiver, men er også en form for reduksjon. I lærerforskningen er det et viktig metodologisk prinsipp ikke å overdrive det å fortelle **om** og reflektere **over** situasjoner og fenomener, på bekostning av å gi konkrete beskrivelser som viser undervisnings- og læringsprosesser, siden dette kan medføre svekket tilgang til de aktuelle fenomenene.

Sett ut fra Heideggers perspektiv er vår eksistensielle opplevelse av å være trygge og føle oss ”hjemme” avhengig av felles følelsesmessig involvering i noe vi ser hensikten med – for eksempel felles involvering i læreroppgaver i lærerutdanning, i omsorgsoppgaver i helse- og sosialfaglig utdanning eller i oppgaver som blir oppfattet som relevante for elevenes liv i allmennutdanning. Blir grunnlaget i en felles hensikt utydelig kan det medføre tap av mening og utrygghet. Å se hensikten og involvere seg i den gir trygghet, det motsatte kan medføre angst, at man ikke finner fram og ikke får tak i konkrete muligheter. Utrygghet knyttet til mangel på eksistensiell involvering og mening er et vesentlig utdanningsproblem. Når for eksempel omtrent halvparten av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer slutter før de har fullført, har det sannsynligvis sammenheng med dette problemet. Både elever i ungdomsskolen og i lærerutdanningen gir uttrykk for at de savner mening, relevans og involvering i utdanningsinnholdet (Ramberg et. al. 2006). Denne typen problemer kan anses for å ha rot i en snever, ensidig teoretisert og intellektualistisk forståelse av kunnskapsbegrepet. Mange av lærerforskningsprosjektene gir eksempler på hvordan slike utfordringer kan møtes, også prosjektet i eksempelet foran. Det er et viktig anliggende i vår strategi å vise hvordan denne typen problemer kan imøtekommes, og et metodologisk hovedprinsipp å vise hvordan læreres og elevers eksistensielle engasjement – eller mangel på engasjement - kan komme fram i beskrivelser av handlinger, hendelser og opplevelser i konkrete utdanningssituasjoner.

Å uttrykke praktisk forståelse

Sammen med emosjonalitet er forståelse konstituerende for vår måte å være på. Grunnleggende sett er forståelse en sammenhengforståelse eller en forforståelse, for eksempel av lærervirksomhet og utdannings situasjoner. Sammenhengforståelsen ”frigjør” ting og begreper i deres mulige bruk – førforståelsen av lærerens oppgaver med å legge til rette for å utvikle begynnende yrkeskunnskap ”frigjør” for eksempel mulige arbeidsmåter og faglig innhold som kan komme til syne i lærerforskningen. Brukssammenheng er en blant flere mulige, som avdekker en mulig bruk av ting og begreper. Menneskelig eksistens, for eksempel som lærer, har alltid kommet opp i og brakt seg opp i bestemte muligheter, knyttet til sin kulturelle og historiske sammenheng, som lærerforskningen kan bidra til å synliggjøre. Utfordringene i prosjektet om å utvikle begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag må forstås i forhold til den generelle teoretiseringen av yrkesutdanningen som har funnet sted de seinere årene, noe som blir framhevet i innledningen til prosjektet, i forforståelsen som ligger til grunn og i diskusjonen underveis. Utfordringene i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering blir forstått i forhold til tradisjoner for teoretiserende utdanning, målstyrende læreplaner og lærerstyrt undervisning, noe som også blir utdypet i prosjektet.

Fortolkning er en uttrykkeliggjøring av forståelsens implisitte muligheter, hvor det som blir forstått blir forstått **som** noe. Fortolkning har grunnlag i et forehavende som utgjør grensene for en sammenheng, for eksempel et forehavende i lærerforskningen som kan gjelde elevmedvirkning i vurderingsarbeidet eller å utvikle begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag. Mening er noe som artikuleres i en forstående avdekking av noe, for eksempel en forstående avdekking av elevmedvirkning i vurdering eller av å utvikle begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag. Mening er ikke en egenskap som tilhører enheter, for eksempel bestemte egenskaper i et ”gitt” vurderingsbegrep. Også rent teoretiske begreper har ifølge Heidegger opprinnelse i forstående fortolkning. Sett fra Heideggers utgangspunkt er det viktig ikke å se forståelse som et kognitivt fenomen. Forståelse handler primært om å vite eller kunne hvordan – for eksempel å forstå seg på vurderingsoppgaver eller på det å utvikle begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag. Forståelsen og meningen kommer til uttrykk i hvordan læreroppgavene utøves.

Vi **er** vår forståelse og ferdigheter som for eksempel lærer, vi **er** vår kompetanse - det er ikke noe vi ”har” som forekommende enheter. Følelser tar fram ting – muligheter - som interessante, utfordrende, truende osv. Læreren har for eksempel en opplevelse av uro over at innholdet og arbeidsmåtene i grunnutdanningen på helse- og sosialfag ikke oppfattes som relevant av elevene. Forståelse får fram noen handlingsmuligheter som meningsfulle og fornuftige, mens andre overhodet ikke avdekkes. I vårt daglige arbeid som lærer presser vi inn i muligheter, men handler ikke primært eller til enhver tid ut fra bevisste, planlagte mål. Mye av lærerens utøvelse av sine oppgaver, for eksempel i prosjektene om utvikling av begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag eller elevmedvirkning i vurdering, kan ikke primært oppfattes som bevisste, planlagte handlinger som blir iverksatt. Det er snarere slik at læreren ut fra sin erfaring gjør det situasjonen krever. Dette vil også prege beskrivelser av hvordan oppgavene blir utført i lærerforskningen, hvor mye nødvendigvis vil framstå som implisitt eller spontant. Vår bakgrunn, som handlinger gir mening i forhold til, er med på å strukturere mulighetsrom eller eksistensiell ”lysning” – hva som er eksistensielt mulig. Dette er noe annet enn hva som er logisk mulig. Lærerforskningen skal bidra til å synliggjøre læreres og elevers eksistensielle forståelse av muligheter som gjelder vesentlige utfordringer i utdanningsvirksomhet, gjennom å beskrive hvordan arbeidet med utfordringene blir gjennomført og opplevd. Beskrivelsen av arbeidet med oppgaven om

”Min arbeidsdag” i punktet foran, kan også ses som en synliggjøring av hvordan læreren forstår relevant utdanning og utvikling av begynnende yrkeskompetanse i helse- og sosialfag.

Når noe ikke fungerer, for eksempel i vurderingsarbeidet med elevene eller i grunnutdanningen i helse- og sosialfag, må vi rette oppmerksomheten mot det og handle med overveielse. Dette bringer fram tingenes eller begrepenes **som** hva – for eksempel vurdering som aktiv medinnflytelse til utvikling, eller relevant utdanning og utvikling av yrkeskompetanse **som** fokus på nøkkelkvalifikasjoner, praksisutplassering og elevaktive arbeidsformer. Involveringshelheten trenger ikke å bli grepet helt eksplisitt, og er i en viss forstand alltid i bakgrunnen. Primær fortolkning vil si at alle aspekter ses i forhold til helheten, for eksempel at aspekter i utviklingsprosessen i et praktisk prosjekt om å utvikle begynnende yrkeskompetanse eller om elevmedvirkning i vurdering ses i forhold til helhetsforståelse av arbeidet, som har bakgrunn i en forståelse av å være lærer. For Heidegger har mening grunnlag i en livsform og en praksis som vi nødvendigvis allerede ”dveler” i og som verken er absolutt gitt eller en valgsak. Den dagligdagse sammenhengforståelsen hvor vi presser inn i muligheter som for eksempel lærer, er primær. I teori om det som ”forekommer” er det kontekstuelle sett bort fra, og dette er en ”sekundær” forståelse. Å studere mennesket som selvfortolkende væren krever fortolkning innenfor den hermeneutiske sirkelen av felles, delt betydning, for eksempel en sirkel av grunnutdanning og utvikling av yrkeskompetanse i helse- og sosialfag. Situasjonens betydning er vesentlig for hva som ”teller” som hendelser i en prosess av å legge til rette for å utvikle begynnende yrkeskompetanse. Lærerforskningen skal rette oppmerksomheten mot og vise eksempler på hva som ikke fungerer i forhold til vesentlige læreroppgaver, for eksempel i forhold til vurdering eller utvikling av yrkeskompetanse, og bidra til å gjøre begrepene eksplisitt, det vil si å synliggjøre hvordan de kan brukes og hva de betyr i praktisk lærerarbeid.

Den dagligdagse forståelsen av for eksempel vurdering eller utvikling av helse- og sosialfaglig yrkeskompetanse, det vil si forståelse som kommer til uttrykk i det daglige lærerarbeidet, er primær. Den kan bare gjøres eksplisitt gjennom arbeid i dagligdagse utdanningssituasjoner som blir sett og beskrevet innenfra. Bare deltakerne i situasjonen kan ut fra sin forståelse avgjøre hva som ”teller” som hendelser, og som det er viktig å beskrive. Lærerforskningen skal vise hva lærere og elever gjør i konkrete utdanningssituasjoner, hva de opplever, hva som overveies, og hva som abstraheres i mer generelle begreper. Læreres yrkeskunnskap dreier seg grunnleggende sett ikke primært om formaliserbar kunnskap som kan uttrykkes i kalkulerende påstander. Den må utvikles og presenteres på den praktiske forståelsens premisser. Det kan utvikles generelle begreper og strategier basert på overveielser i ulike konkrete situasjoner, for eksempel om å utvikle begynnende yrkeskunnskap i helse- og sosialfaglig grunnutdanning, men disse må forstås på grunnlag av konkrete situasjonserfaringer.

Et eksempel på en slik generell strategi er hentet fra prosjektet om relevans og utvikling av yrkeskunnskap i helse- og sosialfaglig grunnutdanning. Lærerforskeren oppsummerer erfaringer i prosjektet i noen didaktiske hovedprinsipper som utgjør en strategi for relevant utdanning. Overordnede prinsipper handler bl.a. om å utvikle nøkkelkvalifikasjoner gjennom praksisutplassering og elevaktive arbeidsformer. Et viktig delprinsipp er bruk av logger og situasjonsbeskrivelser. Lærerforskeren skriver følgende om dette: ”Hiim og Hippe (2001) understreker betydningen av grundig planlegging og oppfølging i praksisutplasseringen. Den ekstra fokuseringen på de ulike nøkkelkvalifikasjonene i møtet med mennesker, har bidratt til en begynnende yrkeskompetanse hos elevene på disse områdene. I denne prosessen har elevene blitt tvunget til å være våkne for spesielle situasjoner som de har beskrevet og til slutt

reflektert over sammen med lærer. I elevenes skriveprosess vil nye tanker og ny kunnskap utvikles. Når de skriver, vil de kunne utvikle personlig og meningsfull kunnskap og bearbeide læringsmessige og faglige spørsmål. Elevenes logger inneholdt imponerende mye viktig yrkeskunnskap. Denne nye og fortrolige kunnskapen til elevene kom i enda sterkere grad til uttrykk i veiledningssamtalene vi hadde med elevene etter utplassering. I disse veiledningene har elevene vendt tilbake til erfaringene, beskrevet hendelsene, bearbeidet følelser og evaluert erfaringen. Disse møtene med mennesker i praksis, og situasjonene elevene har beskrevet, er unike. Det er ikke alltid elevene er bevisste i forhold til hva de kan lære av ulike situasjoner de kommer opp i. Det er derfor viktig at de får anledning til å reflektere over og vurdere erfaringene sammen med lærer i etterkant” (Ekelund 2006 s. 89).

Lærerforskeren gir her uttrykk for generelle prinsipper om betydningen av faglig fokus på nøkkelkvalifikasjoner i utplassering av elever, som hjelp til å styre oppmerksomheten mot bestemte situasjoner, og om betydningen av å beskrive og reflektere over opplevde situasjoner. Disse generelle prinsippene kan oppfattes som en form for ”teori”. De blir imidlertid bare forståelige i forhold til de konkrete erfaringene som er beskrevet i prosjektet. De angir ikke noen prosedyre som kan følges, men snarere en forståelsesramme for det å legge til rette for relevant utdanning.

Forståelsens sirkelstruktur handler ikke primært om intellektuell, kognitiv prosjektering – vi ”kaster oss” snarere ut i hensiktsmessige, fornuftige handlinger vi er følelsesmessig involvert i, for eksempel som lærer. Dette peker mot nødvendigheten av å lære gjennom **hvordan**, å delta i bruks- og involveringssammenhenger som synliggjør hva som er relevant. Forståelse av begreper og begrepsmønstre i lærerprofesjonen utvikles gjennom praktisk handling og uttrykkeliggjøring strukturert av felles hensikter, ut fra profesjonens samfunnsmandat og tradisjoner. Både lærerpraksis og andre former for praksis – andre former for yrkespraksis eller samfunnspraksis – læres gjennom engasjert deltakelse, snarere enn gjennom ensidige forsøk på styrt overføring av abstrakte begreper. Forehavender og forbegreper i for eksempel læreryrket kan imidlertid tas for gitt – man tar for eksempel for gitt prinsipper om målstyring eller teoretisert utdanning. Dette vil innebære en form for overflateforståelse som gjør det vanskelig å oppdage forstyrrelser og ting som ikke fungerer. Det er derfor viktig at yrkets grunnleggende forutsetninger blir kritisert og problematisert i lærerutdanningen, slik at framtidige lærere får øvelse i å oppdage det som ikke fungerer. Erfarne lærere kan bidra til å uttrykkeliggjøre det som ikke fungerer gjennom lærerforskning, og bidra til å utvikle og dokumentere forbedringsmuligheter og nye hensikter gjennom praktiske handlingsprosesser, hvor nye forståelsesmuligheter og nytt begrepsinnhold blir utlagt, for eksempel i forhold til å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert yrkesutdanning.

Mening er ikke forestillinger om gitte egenskaper ved enheter som kan overføres ved informasjon, slik det til dels blir forutsatt i tradisjonelle oppfatninger av læring og utdanning. Mening artikuleres i forstående avdekking av begreper i brukssammenhenger som vi er involvert i og ser hensikten med. Lærerforskningen kan gi eksempler på meningsskapende læreprosesser i ulike kontekster. Det er viktig at den også selv foregår som en meningsskapende prosess. Prosjektet om relevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag gir eksempler på hvordan opplevelsen av mening er knyttet til muligheten for å gjøre erfaringer i det yrket den enkelte elev ønsker å velge. En grunnleggende forståelse av hva praksisen i yrket går ut på og yrkets hensikt skaper et meningsgrunnlag for innholdet i utdanningen. Dette forståelsesgrunnlaget utvikles gjennom bruk av begreper i yrkessammenhenger gjennom et skoleår, bl.a. begreper som gjelder omsorg og empati. Samtidig er prosjektet et eksempel på hvordan læreres og elevers samarbeid foregår som en

læreprosess, hvor mening også er knyttet til selve det å tilrettelegge en relevant utdanning. Gjennom forløpet av prosjektet skapes mening i ”relevant utdanning”, og det blir gjennom en samarbeidende utviklingsprosess gradvis gjort mer eksplisitt hva relevant utdanning kan bety.

Et metodologisk hovedanliggende i lærerforskningen er å vise utvikling av praktiske begreper gjennom utvikling av lærerpraksis – for eksempel utvikling av praktiske begreper om relevant utdanning eller elevmedvirkning i vurdering. Å vise hvordan utøvelsen av viktige læreroppgaver kan utvikles, for eksempel vurderingsoppgaver, er viktig for både å klargjøre og bidra til å utvikle for eksempel vurderingsbegrepet. Forstyrrelser og forbedring i praktisk virksomhet er nødvendig for å gjøre forståelsen eksplisitt. Eksplisitt erkjennelse av læreryrkets praktiske virksomhet kan utvikles gjennom aktiv forbedring, og dokumenteres gjennom systematisk dokumentasjon av forbedringsprosessene som foregår over tid. Dette har også sammenheng med å klargjøre læreryrkets hendelses – og mulighetskarakter.

Forskning i læreryrket handler om å undersøke daglig lærerpraksis – det som er læreren nærmest – og mønstre og strukturer i denne praksisen. Dette kan gjøres gjennom systematiske utviklingsprosesser, hvor det som ”ikke fungerer” er utgangspunktet for prosesser av forbedring og eksplisittgjøring. Det er et stort behov for å ”vise fram” mønstre og strukturer i læreres praksis som et grunnleggende forståelses- og tolkningsnivå. Mer generelle begreper om læreryrket kan forstås i forhold til dette. Dette står i motsetning til en tradisjonell oppfatning av at konkrete beskrivelser av lærerpraksis er lite interessante, fordi de ikke viser en generell teoretisk forståelse som kan anvendes i ”alle” situasjoner.

Sett fra et hermeneutisk utgangspunkt er det nødvendig å studere lærervirksomhet fra innsiden av lærerarbeidet, slik det blir gjennomført og opplevd i samarbeid og medtilværelse med elever. Utgangspunktet er for – strukturer i daglige oppgaver og utfordringer – hva disse **betyr** for lærerforskeren, kolleger, elever, osv. – ikke teoretisk forforståelse. Disse strukturene kan primært studeres og utlegges nærmere ved å ”praktisere” utfordringer og begreper gjennom å handle i forhold til dem i fellesskap. Handlingen skjer som en prosess i en skiftende, varierende kontekst, som innebærer ”eksempler i eksempelet”. Mye vil være ikke helt eksplisitt og mye vil være tvetydig i eksemplene.

Dreyfus (1991) påpeker at selv om teoretiske begreper kan abstraheres i naturvitenskap, må forskerne dele en bakgrunnspraksis som gjør det mulig å ”peke ut” hva som teller som eksempler på begreper. Også elever og studenter trenger å dele en bakgrunnspraksis som gjør det mulig å ”kjenne igjen” begreper. Manglende bakgrunnspraksis for å forstå grunnleggende begreper er etter min oppfatning sterkt undervurdert i utdanning. Forholdet mellom abstraherte, teoretiske begreper og praktiske, kontekstuelle begreper er likevel uklart i Dreyfus’ tolkning av Heidegger. Praktiske begreper dreier ifølge Dreyfus seg om å forstå menneskelige handlingskontekster, mens teoretiske begreper dreier seg om å forklare lovmessige sammenhenger i en hvis – så – struktur. Det kan diskuteres om dette er en hensiktsmessig bruk av teoribegrepet. Teori kunne også handle om abstraherte, generaliserte begreper og begrepsmønstre, uten at begrepene trenger å inngå i lovmessighetssammenhenger.

Metodologiske prinsipper i å utvikle og uttrykke praktisk forståelse av lærerkunnskap, inspirert av Heideggers forståelsesbegrep, kan oppsummeres i forhold til prosjektet om å utvikle relevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag (Ekelund 2005, 2006). Utgangspunktet er en **førforståelse** av en praktisk utfordring, hvor lærerforskeren opplever at utdanningen på grunnkurs helse- og sosialfag ikke er tilstrekkelig relevant i forhold til

arbeidslivets behov, elevenes ønske om å utvikle en begynnende yrkeskompetanse og deres behov for å kunne klargjøre sitt yrkesvalg. Denne førforståelsen blir knyttet til **en bakgrunn av grunnleggende utfordringer** i yrkesutdanningen generelt, som har sammenheng med en økende grad av ensidig teoretisering. Teoretiseringen kommer bl.a. til uttrykk i utdanningens struktur og læreplaner, noe som blir diskutert i prosjektet. Lærerforskerens **førforståelse av problemet blir nærmere fortolket i et forehavende**, som dreier seg om å uttrykkelig gjøre hvordan problemene kan møtes. En kjerne i dette forehavendet er å strukturere utdanningen omkring sentral yrkeskunnskap i helse- og sosialfaglige yrker relatert til nøkkelkvalifikasjoner, omkring praksisutplassering og elevaktive arbeidsformer. Lærerforskerens uttrykte **forehavende blir utdypet i dialog med faglig litteratur** som gjelder hvert av disse begrepene. **Forehavendet blir videre uttrykkelig gjort i en grovplan** for hvordan utfordringene mer konkret kan møtes gjennom et systematisk utviklingsarbeid. Både kolleger og elever er med på å utarbeide denne grovplanen. Utgangspunktet er rammene i forehavendet og en viss grad av felles forståelse av problematikken omkring relevant utdanning, utvikling av yrkeskompetanse og bevisstgjøring av yrkesvalg. Planen blir kronologisk strukturert i **bolker som skal vurderes fortløpende i fellesskap**.

Med dette som utgangspunkt setter lærere og elever i gang sitt mer **konkrete arbeid med de aktuelle utfordringene**. I dette arbeidet blir det klargjort hvordan utfordringene kan møtes; hvordan det er mulig å oppnå relevant utdanning, utvikling av yrkeskompetanse og bevisstgjøring av yrkesvalg gjennom arbeid med nøkkelkvalifikasjoner, utplassering og elevaktive arbeidsformer. Lærerforskerens **forståelse av hvordan**, slik den utspiller seg i samarbeidet med kolleger og elever, **kommer her eksplisitt til uttrykk gjennom beskrivelser av hva som blir gjort, hva som skjer, hva lærere og elever opplever, hva som overveies**. Noe av det som gjøres blir eksplisitt planlagt, men handlinger og hendelser har også grunnleggende implisitte og spontane aspekter, dels med utspring i virksomhetens tradisjoner og i hva situasjonen krever. **Begreper** om relevans, å utvikle begynnende yrkeskunnskap, bevisstgjøring av yrkesvalg, nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker, utplassering og elevaktive arbeidsformer **blir gjort eksplisitt i beskrivelsen av hvordan de brukes. Begrepene blir fortolket og utviklet gjennom prosesser av forstyrrelse og forbedring av den praktiske virksomheten**. Handlinger som gjelder disse begrepene blir utført i løpet av et år gjennom **skiftende kontekster, hvor det er et mangfold av eksempler innen rammen av prosjektet eller selve hovedeksempelet**. Disse eksemplene bidrar til å utvikle og nyansere begrepene. Lærerforskeren **generaliserer både underveis og i slutten av prosjektet viktige erfaringer i noen hovedprinsipper** eller en strategi for yrkesrelevant utdanning og bevisstgjøring av yrkesvalg på grunnkurs helse- og sosial, **som kan oppfattes som en form for "teori"**. Disse prinsippene er imidlertid bare forståelige med bakgrunn i beskrivelsen av de konkrete erfaringene som er gjort.

Beskrivelsen av prosjektet synliggjør forståelsens sirkelstruktur, hvor utgangspunktet er at grunnleggende føringer om en teoretisk utdanning ikke tas for gitt, og at lærerforskeren sammen med kolleger og elever "kaster seg ut i" hensiktsmessige handlinger som både hun og de andre deltakerne er følelsesmessig involvert i. Utviklingsprosessen er i en viss forstand tosidig. Den gir et eksempel på hvordan elevene ut fra praktisk yrkesengasjement får muligheter til å skape mening i sin utdanning. Samtidig gir den et eksempel på hvordan lærerforskeren gjennom praktisk profesjonsengasjement får muligheter til å skape mening i sitt arbeid og sin forskning, sammen med deltakerne i prosjektet.

Å uttrykke mening i et mangfold av språkformer

”Språk” eller ”samtale” er ifølge Heidegger konstituerende for menneskelig eksistens, og betyr grunnleggende sett ”å la noe vise seg”. Det som artikuleres er mening eller betydningssammenhenger. I språket og samtalen bekjentgjør vi også oss selv, vår selvforståelse, stemning og eksistenshorisont. Ord høres som meningsfylte i en felles praksis eller livsverden. Implisitt felles bakgrunn kan aldri fullt ut kommuniseres.

Språk er ikke ”merkelapper” på ”ting i seg selv” eller på gitte forestillinger. Kommunikasjon forutsetter felles mening og felles livsverden. Erfaring og fortrolighet, for eksempel med lærerverden, er nødvendig for å kunne forstå grunnleggende mening og for å kunne kommunisere. Språk handler om å artikulere forståelse og følelsesmessige verdier. Vi hører alltid grunnleggende sett meningsfylte helheter – også det å høre, å lytte, forutsetter betydnings- og involveringshelheter. Mening ”høres” på flere måter enn gjennom verbalspråk – gjennom bevegelser, visuelle uttrykk, osv. Vi har ikke ord for alle meningsfylte handlinger, for eksempel meningsfylte profesjonelle handlinger som lærer – de må **vises** i konkrete kontekster. I utdanning av lærere må undervisnings- og læringssituasjoner vise seg gjennom handlinger fra ulike innfallsvinkler og perspektiver – fra et medbestemmelsesperspektiv, fra et faglig perspektiv, osv. Betydningsaspekter uttrykkes ikke bare gjennom praktiske påstander, og ikke primært i formelle, logisk – kalkulerende påstandssystemer. Ulike typer språk er nødvendig i uttrykk for menneskelige lærings- og utviklingsprosesser.

Forskning i læreryrket må ivareta læring som en eksistensiell, menneskelig prosess som omfatter mange typer bruks- betydnings- og involveringssammenhenger, som innebærer og krever ulike språkformer. I verbal skriftlig dokumentasjon vil variasjon av ulike former for språklige uttrykk være hensiktsmessig. En form for ”fortelling” som omhandler eksempler på arbeid med praktiske utfordringer vil være grunnleggende for å skape et felles erfaringsfundament i læreryrket. Fortellingen og eksemplene kan imidlertid inneholde mange ulike språk- og uttrykksformer. De kan bl.a. inneholde praktiske påstander om lærerarbeidet, praktiske påstander om elevenes arbeid, uttrykk for læreres og elevers følelsesmessige opplevelser og handlingsengasjement, og refleksjoner over handlinger og opplevelser. De forskjellige uttrykksformene vil ha sammenheng med skifte av perspektiv og fokus, og vil dels gå over i hverandre.

For å forstå eksemplene kreves det en viss fortrolighet med læreroppgavene og med læreres livsverden. Fortellingen har samtidig til hensikt å bidra til å utvikle og styrke en slik fortrolighet. Det kan også som en del av eksemplene utvikles mer generelle begreper om ulike sider ved lærerens arbeid. Beskrivelser, refleksjoner over konkrete situasjoner, klargjøring av mønstre og generaliseringer kan bidra til å utvikle yrkesbegreper. Diskusjoner av praktiske utfordringer i lys av ulike typer faglig litteratur, og diskusjoner av forskningsmetodiske aspekter ved arbeidet, kan også bidra i en slik utvikling av yrkesbegreper og profesjonslitteratur. Logisk – kalkulerende påstandssystemer om læreres arbeid vil være mindre relevant. Det kan diskuteres hvorvidt ”profesjonsteori” med fordel kunne erstattes med ”profesjonsbegreper” eller ”profesjonskunnskap”. Noe av problemet med dette vil være teoribegrepets tradisjonelle status, og et uttalt krav om å anvende og utvikle teori i forskningsvirksomhet.

Et relativt omfattende eksempel fra et av lærerforskningsprosjektene viser hvordan språkformen i dokumentasjonen varierer. Eksempelet er hentet fra prosjektet om relevant utdanning og utvikling av begynnende yrkeskunnskap på grunnkurs helse- og sosialfag, og handler om å uttrykke hva meningen med relevant utdanning og utvikling av

yrkeskompetanse kan være (Ekelund 2005, 2006). Utgangspunktet for prosjektet er som vi har vært inne på tidligere lærerens primære erfaring av at elevenes valg av yrke ofte ikke har tilstrekkelig grunnlag i erfaring med hva yrkesutøvelsen går ut på, at elevene oppfatter utdanningen som teoretisk og livsfjern, og at den er lite relatert til grunnleggende oppgaver og kompetanse i helse- og sosialfaglige yrker. Lærerforskeren sier innledningsvis i prosjektet bl.a.: ”Mange elever som starter på grunnkurs helse- og sosialfag blir skuffet når de opplever at skoleåret hovedsakelig består av teori, og at klasserommet er læringsarenaen. Noen av våre elever har gjort et bevisst yrkesvalg. De forventer at de skal lære mer om yrket de har valgt, og at det skal være mer praksis i forhold til dette yrket enn det som er realiteten. De opplever at mye av det de lærer ikke har betydning for ”deres yrke”. Teorien oppleves derfor ofte som fremmed og lite meningsbærende. Manglende følelse av relevans i opplæringen kan føre til svekket motivasjon. Dette kan igjen føre til stort fravær og dårlige karakterer” (Ekelund 2005 s. 9)

Lærerforskeren skriver videre bl.a. følgende om det praktiske formålet med prosjektet: ”Egenskaper som evne til omsorg, empati og respekt, samarbeidskompetanse, kommunikasjonsferdigheter og etisk bevissthet kan regnes som fundamentet i yrkeskompetansen til en som skal arbeide med mennesker. I dette prosjektet vil jeg sette fokus på disse viktige generelle egenskapene eller nøkkelkvalifikasjonene. Gjennom hele skoleåret vil vi systematisk arbeide med og reflektere over betydningen av disse egenskapene hos en helse- og sosialarbeider. Det er et mål at elevene i større grad blir bevisste på og videreutvikler disse egenskapene. Ved å oppleve yrket i praksis, og møte mennesker med omsorgsbehov, vil forhåpentligvis betydningen av å inneha disse egenskapene framstå som viktig for våre elever” (ibid s. 11).

Det utdypes hva som kan legges i begrepet yrkeskompetanse ut fra henvisninger til litteratur om begrepet, og lærerforskeren skriver bl.a.: ”Yrkeskompetanse kan defineres som den kompetansen en yrkesutøver skal ha i et yrke, den kompetansen som kreves for å utøve et yrke. ... Kunnskapen består av verbaliserte begreper og teorier, tause elementer, fortrolighet med fenomener, ferdigheter i å anvende begreper og etiske vurderinger. Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap og kunnskapsdimensjoner: Teoretisk kunnskap (påstandskunnskap), praktisk kunnskap, ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap. For å oppnå yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med og tilegner seg de ulike typene kunnskap. ... Hvilken kunnskap og kompetanse er det viktig at våre grunnkurselever tilegner seg? Jeg vil videre i kapitlet belyse de ulike kunnskapsaspektene i forhold til utvikling av yrkeskompetanse hos våre elever” (ibid. s. 18).

Lærerforskeren sier i forlengelsen av dette følgende om et teknologisk kunnskapssyn, som hun relaterer til tolkninger av begrepet påstandskunnskap: ”Wackerhausen (i Nielsen og Kvale 1999) bruker begrepet ”Det skolastiske paradigme” om dette kunnskapssynet. Dette innebærer en akademisering av all utdanning, og en tro på at kunnskap og kompetanse tilegnes på grunnlag av skoleundervisning og innlæring av regler, prinsipper og eksplisitte rutiner. Wackerhausen stiller seg tvilende til at denne kunnskapsformen kan konstituere kompetanse. Han hevder at kompetent praksis er et mye mer komplisert fenomen enn det skolastiske paradigmet står for. Påstandskunnskap alene vil ikke kunne bidra til utvikling av yrkeskompetanse: ”Hvis formålet med utdanning er kompetanse, hvis kompetanse blant annet omfatter ikke – proposisjonell kunnskap, personlig kunnskap, kroppskunnskap, ikke – regelbaserte ferdigheter og så videre, og hvis disse formene for kunnskaper og ferdigheter ikke oppnås (i alle fall ikke tilsiktet og fullstendig) gjennom skoleundervisning, så blir de

forskjellige formene for ikke – skolastisk (situert) læring essensielle og ikke bare av perifer interesse (ibid s. 190).”

Diskusjonen av kunnskapsbegrepet er hele tiden knyttet til de praktiske utfordringene i lærerforskerens prosjekt: ”Arbeidsformer og vurderingsformer i den videregående skole er preget av det teknologiske kunnskapssynet, og elevene blir premiært i forhold til hvor mye faktakunnskap de har klart å reprodusere på prøver og eksamener. Modellen vi har på yrkesfag i dag med to pluss to; to år i skole og to år i bedrift, er et annet eksempel på i hvilken grad dette kunnskapssynet dominerer. På skolen lærer man teorien de to første årene, denne teorien skal elevene benytte når de etter to år skal ut som lærlinger. Det teknologiske kunnskapssynet innebærer at teori læres for praksis; har man tilegnet seg nok teori og regler, er det bare å omsette denne teorien når men kommer i praksis. Den fagspesifikke læreplanen på helse- og sosialfag grunnkurs er i stor grad preget av dette kunnskapssynet. Mål og hovedmomenter handler om hva elevene skal kunne gjøre rede for, kjenne til, beskrive og forklare: ”Elevene skal kjenne til ulike krisereaksjoner og bearbeidingen av dem” (Læreplan for helse- og sosialfag s. 20)” (Ekelund 2005 s. 19).

Lærerforskeren skriver videre om å utvikle nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker, som er et hovedanliggende i prosjektet: ”Greta Marie Skau (1997) hevder at man i utdanning av helsearbeidere bevisst må stimulere bruk av alle elementer i vårt menneskelige potensial. Målet er ikke bare flinke og effektive hjelpere, men også kloke og menneskelige. Skau har en sosialpolitisk visjon om at det som bør kjennetegne profesjonsutøvere i det offentlige hjelpeapparatet er en integrert teoretisk og etisk innsikt med følelsesmessig, praktisk, intellektuell og sosial erfaring; en faglig kompetanse som er en syntese av personlig og kunnskapsmessig utvikling på høyt nivå. I alt arbeid med mennesker er man som person det viktigste instrumentet, og det er viktig at man er seg dette bevisst. Skau (ibid) understreker betydningen av å ikke sette profesjonalitet opp mot det å være subjektiv, personlig eller privat. Hun sier at det går et viktig skille mellom det private og det profesjonelle, men at det ikke er mulig å utvikle en etisk forsvarlig profesjonalitet uten å inkorporere det personlige element hos yrkesutøveren: ”En bevisst bruk av hjelperens samlede menneskelige ressurser i møte med klienten” (Skau 1997 s. 15). Hun sier videre at det er viktig at studenter \ elever som skal arbeide i omsorgsykker, gis anledning til å bli kjent med og videreutvikle ulike sider av sin person som arbeidsinstrument. Dette mener hun bør prege både teoretisk undervisning og praktisk veiledning: ”Det krever at den profesjonelle bruker mye tid – alene og sammen med andre – på å bli kjent med og bearbeide egne behov, verdier, holdninger, reaksjonsmønstre, frustrasjoner, grenser og muligheter” (ibid s. 66)” (Ekelund 2005 s. 26 – 27).

Også perspektiver som gjelder utvikling av nøkkelkvalifikasjoner og refleksjon over egne reaksjoner er vevd sammen med praktiske utfordringer i prosjektet. I beskrivelsen av første praksisutplassering som en del av utviklingsprosessen skriver lærerforskeren bl.a.: ”Mange av praksisstedene gir uttrykk for at de har hatt positive opplevelser med elevene, og ønsker dem velkommen tilbake senere. ... Begge jentene på sykehjem understreket betydningen av å bli godt tatt imot av personalet, og at de følte seg velkommen på arbeidsplassen. En av jentene i barnehageutplassering har hatt negative erfaringer på dette området: ”De som jobbet på avdelingen visste ikke at jeg skulle komme. Da jeg kom og presenterte meg og fortalte at jeg skulle jobbe der i tre dager, svarte de meg bare med et smil.” I sin kommentar sier hun: ”Jeg syns jeg oppførte meg høflig, men forventet vel egentlig at de skulle presentere seg og ønske meg velkommen.” I samtalen vi har om praksis i ettertid, sier eleven at denne mottakelsen preget henne under praksisen; hun følte seg ikke velkommen eller at det hun gjorde i

barnehagen ble satt pris på. Jeg spør henne om hva hun har lært mest av praksis. Hun tenker seg om en stund og sier: ”Det jeg har lært aller mest er hvordan det er å være ny og ukjent et sted, og ikke føle seg velkommen. Dette kommer jeg til å tenke på i alle situasjoner senere i livet, når jeg skal ta imot nye og sånn.” Ellers beskriver hun mange positive opplevelser med barna. ... Jentas konklusjon på utplasseringen var at barnehage ikke var noe for henne. Hun ville jobbe med ungdom, og ønsket å utdanne seg videre til sosionom.

Og videre: ”En elev utplassert i barnehage beskriver følgende episode relatert til respekt, omsorg og empati: ”Da vi hadde gym., hadde jeg ansvar for jenta som hadde behov for ekstra hjelp. Det var viktig at hun ikke følte seg utenfor når de andre ungene løp rundt. Da måtte jeg løpe sammen med henne. Da jeg så at hun var sliten, satte jeg meg ned på benken, sånn at hun kunne komme bort til meg. For da tenkte jeg at hun kunne holde meg med selskap. Jeg hjalp henne med å ta av skinnene hun hadde på beina. Dem måtte taes forsiktig av, for det var vondt. Da passet jeg på å fortelle morsomme historier, så hun glemte smerten.” Flere av de andre elevene gir også uttrykk for en fin forståelse av de begrepene vi har jobbet med” (Ekelund 2005 s. 107 – 109).

I oppsummeringen av denne praksisutplasseringen sier lærerforskeren bl.a.:

”Praksisutplasseringen på grunnkurset har to hovedhensikter. For det første skal den bidra til å klargjøre yrkesvalget for elevene – har jeg valgt riktig yrke? Den andre hensikten med praksis er at elevene skal oppleve å tilegne seg en begynnende yrkeskompetanse i forhold til de viktige nøkkelkvalifikasjonene i omsorgsykker. ... Elevenes logger fortelle mye om deres læring og opplevelse i praksis. Loggskrivning vil kunne bidra til en bearbeiding av læringsmessige og faglige spørsmål mens de er aktuelle (Bjerknes og Bjørk 1997). To av elevene gir i sine logger uttrykk for at de ikke passer til dette yrket. Den ene opplever jobben som kjedelig, den andre ønsker en høyskoleutdanning for å kunne jobbe med ungdom. En viktig oppdagelse for elevene, og de kan nå begynne å orientere seg i andre yrker” ”Ekelund 2005 s. 115).

Lærerforskeren skriver i sin oppsummering av prosjektet som helhet bl.a.: ... ”Denne nye og fortrolige kunnskapen til elevene har i enda sterkere grad kommet til uttrykk i veiledningssamtalene jeg har hatt med elevene etter utplassering. I disse veiledningene har elevene vendt tilbake til erfaringene, bearbeidet følelser og evaluert erfaringen. ... Disse møtene med mennesker i praksis, og situasjonene elevene har beskrevet, er unike. Det er ikke alltid at elevene er bevisste i forhold til hva de kan lære av ulike situasjoner de kommer opp i. Det har derfor vært svært viktig at de har fått anledning til å reflektere over og vurdere erfaringene sammen med lærer i etterkant. Denne refleksjonen vil bidra til at kunnskap kan artikuleres og dermed gjøres bevisst. ... Den kunnskapen som utvikles i arbeid med eller i møte med mennesker kan ikke erstattes av noen annen arbeidsform eller læringsform. Denne kontekstbundne læringen, hvor for eksempel en elev opplever pasientens lettelse over at hun setter på krana på toalettet for å gjøre situasjonen mindre pinlig for pasienten. Eleven kobler denne handlingen på begrepet empati, og begrepet har fått et konkret innhold. Kunnskapen har blitt levende for eleven (Molander 1996, Schön 1983)” (Ekelund 2005).

Eksemplene ovenfor inneholder for det første praktiske påstander som uttrykker en praktisk førforståelse av utfordringer i læreryrket, knyttet til relevant utdanning og utvikling av yrkeskunnskap. Med dette som utgangspunkt og referanse diskuteres ulike perspektiver på utfordringene ut fra generelle begreper og påstander i ulike typer faglig litteratur. De generelle påstandene blir relatert til mer konkrete praktiske påstander, som også gir uttrykk for lærerforskerens involverte erfaring. Det gis beskrivelser hvor læreres og elevs konkrete

handlinger, opplevelser, stemninger og situasjonsforståelse kommer til uttrykk gjennom hva de sier og gjør. Erfaringer som gjelder det praktisk arbeidet blir generalisert, og blir relatert til generelle begreper om utvikling av yrkeskunnskap i faglig litteratur. Det er en stadig vekslning mellom ulike uttrykksformer, og som helhet uttrykker prosjektet meningen med utfordringer som gjelder relevant utdanning og utvikling av begynnende yrkeskunnskap gjennom et mangfold av språkformer. En slik vekslning av språkformer er nødvendig for å uttrykke ulike meningsaspekter i de praktiske utfordringene som studeres i lærerforskningen. De primære, dagligdagse erfaringene er imidlertid grunnlaget i meningsforståelsen, som andre, mer generelle aspekter får mening i forhold til.

Å uttrykke primær erfaring

Vår daglige praksis er, sett fra Heideggers utgangspunkt, strukturert av at vi er absorbert i en ”gjennomsnittlig”, kulturavhengig forståelse, for eksempel av det å være lærer. Vår eksistens er aldri forutsetningsløs, men forutsetningene kan være mer eller mindre transparente. Vår eksistens er konstituert av å være absorbert i dagligdagse aktiviteter og arbeid, hvor vi ”glemmer” oss selv. Vi faller for eksempel inn i de daglige læreroppgavene slik ”man” gjør dem.

Språkets tendens til ”vanlig” kulturavhengig fortolkning innebærer en tendens til at vi mister det primære forholdet til det som det er tale om – vi går for eksempel glipp av det primære forholdet til undervisningsmåter, og erfarer en ”annenhånds”, ”vanlig” forståelse som er mer overfladisk. Det er en fare for fremmedgjøring gjennom det som sett fra Heideggers perspektiv kan kalles ”snakk” om fenomener. Dette innebærer at vi går glipp av selve det personlige engasjementet, og alle de unike sidene ved de konkrete situasjonene. Dette peker mot betydningen av primær erfaring med sentrale fenomener, for eksempel sentrale fenomener i utøvelsen av læreryrket. Forskning i læreryrket vil i dokumentert form i en viss forstand måtte innebære en annenhånds forståelse av læreroppgavene. Et viktig anliggende i lærerforskningen vil være å gi nærmest mulig uttrykk for en primær forståelse gjennom en rekke av ulike konkrete og detaljerte beskrivelser som det går an å leve seg inn i, og som gir uttrykk for engasjert handling og opplevelser hos lærerforskeren og andre deltakere i et prosjekt. Det vil være spesielt viktig å gi uttrykk for det som forstyrrer og skaper problemer i daglig praksis, på en måte som både er gjenkjennelig og kan synliggjøre og skape engasjement. Dette vil også innebære at ”vanlig” forståelse av læreroppgavene blir utfordret, og at denne forståelsens forutsetninger blir gjort mer synlige.

Jeg har vært inne på mange eksempler fra lærerforskningsprosjektene på slike forstyrrelser, bl.a. fra prosjektet om elevmedvirkning i vurdering og prosjektet om relevant utdanning og utvikling av begynnende yrkeskompetanse på grunnkurs helse- og sosialfag. Å gi uttrykk for primær erfaring knyttet til forstyrrelser i daglig virksomhet er en vesentlig side ved strategien for å forske i læreryrket, og ved alle prosjektene som er nevnt i del en. Et eksempel fra prosjektet om arbeidsutplassering av ungdomsskoleelever gir uttrykk for lærerens primære erfaring, og problematiserer noen grunnleggende forutsetninger i utdanning relatert til praktisk og teoretisk kunnskapstradisjon. Lærerforskeren forteller følgende fra elevens arbeidsutplassering:

”Noen av arbeidsoppgavene rundt det å utføre service på truckene var nå på vei til å bli rutine for eleven. Han både forteller i forkant hva som skal gjøres, og forklarer underveis hvorfor de forskjellige delene trenger å skiftes ut. Enkelte ganger kan han være litt for rask i forhold til å gripe an en arbeidsoppgave, noe som kan resultere i for eksempel at olje kan bli tappet av en truck som egentlig ikke hadde trengt oljeskift, eller at eleven starter opp trucken for å høre på

motorlyden før verksmesteren har gitt han arbeidsinstruks. Når vi prater om dette i refleksjonssamtalene sier eleven at han ikke har lyst til å være en slik type som ikke tar initiativ i egen jobb. ”Det er bedre å prøve seg litt fram, enn kun å gjøre det man får beskjed om”, sier eleven med sikker stemme. Jeg prøver å forklare at det kanskje kan være viktig å sjekke ut med verksmesteren om han har forstått hvilke arbeidsoperasjoner som skal utføres” (Becken 2003 s. 109).

Og videre: ”I andre arbeidsøkter kommer samarbeidet mellom verksmester og elev tydelig fram. Som tidligere fungerer læringssituasjonene best når de arbeider tett sammen, når ord, kroppsspråk og arbeid utøves i en helhetlig handling. Eleven forteller, og jeg observerer at verksmesteren ofte sier mye om hvorfor de forskjellige arbeidsoperasjoner gjøres. Det at arbeidet blir begrunnet, og at viktigheten av den bestemte yrkesfunksjonen kommer fram, ser ut til å øke nysgjerrigheten til eleven slik at nye spørsmål blir stilt. Dermed er runddansen i gang, og stadig ny viten dukker opp i elevens bevissthet. Denne økte bevisstheten viser han fram under sitt arbeid, gjennom sine logger og i våre refleksjonssamtaler (Schøn 1983, Elliott 1982, i Hiim og Hippe 1998). ”Vet du at det er likhet mellom elektronikken i en truck og nervesystemet i en menneskekropp?” spør eleven meg etter at han har skrevet en av sine logger” (ibid s. 109).

Lærerforskeren forteller videre om erfaringer fra elevens opplæring på skolen: ”Mine observasjoner viser en elev som liker å jobbe med de delene av heldagsprøvene som handler om hans utplassering. De prøvene som er ment til å forberede eleven til skriftlig og muntlig eksamen sliter han med å motivere seg til å starte på. Påsketentamenene har han stort sett uteblitt fra. ”Jeg gidder ikke å holde på med å skrive stil og sånn. Og matematikkprøva kan du bare glemme”, sier eleven i refleksjonssamtalen. Jeg prøver å komme inn på at allmennkunnskap også er viktig i forhold til både videregående skole og arbeidsliv. Mine observasjoner viser at eleven i en og samme periode veksler mellom å vise stor vegring for teorifagene, og det at han i stadig økende grad makter å jobbe og bryne seg på disse fagene (Ogden 2001)”.

Lærerforskeren fortsetter: ”I økende grad legger vi opp til læringssituasjoner som tar utgangspunkt i elevens arbeidsutplassering. Det er ikke bare elevens erfaringer som står i fokus. Det er kanskje i enda større grad selve kunnskapsoverføringssituasjonene vi prøver å kopiere over i skolestua. Helt bevisst prøver vi å dra nytte av verksmesterens gode måte å skape læreprosesser på. Vi ser, og eleven gir tilbakemeldinger på, at undervisningssekvenser som tar utgangspunkt i reelle situasjoner oppleves som meningsfulle (Schøn 1983). Regnskapsføringen i forbindelse med elevbedriften viser nettopp at eleven kan jobbe iherdig i matematikktimene. Både i refleksjonssamtalene og gjennom mine observasjoner får vi bekreftet at meningsaspektet er sentralt for elevens motivasjon: ”Regnskap må jeg jo føre, ellers får jeg ikke penger inn og ut av kassa. Og pengekassa sitter jo styreren på, og da må ting være i orden”, begrunner eleven det med når jeg spør hvorfor dette er så viktig for han” (Becken 2004 s. 117).

Lærerforskeren forteller videre, og reflekterer over elevens opplæring på skolen: ”Når vi presenterer skoleøkter han er lite interessert i, og uten at vi klarer å fange elevens ”livsverden”, makter eleven ikke å ta elevrollen. Han velger rett og slett å være i de timene han finner mening med. Hvis ikke, reiser eleven seg og går, eller finner på andre aktiviteter som ikke er forenlig med akseptabel atferd i klasserommet. Heldagsprøvene er et tydelig eksempel på dette. Ofte benytter vi deler av fjorårets eksamener slik at elevene skal bli kjent med formen og få trening i å holde ut ved en så stor prøve. Eleven sier at han ikke makter å ta

fatt på store skriftlige arbeider, og når mening og mestring blir overskygget av angst og fortvilelse, velger eleven seg ut av heldagsprøvene. ...

Gjennom prosjektet "elevbedrift" får vi nok en gang bekreftet at eleven makter å kombinere praktisk arbeid med bl.a. matematikk og norsk. Eleven viser at han kan gjøre meningsfulle skriftlige oppgaver i fagene som er direkte koblet til elevbedriften. Vi vurderer at eleven får mer igjen for sin skoleopplæring når han i praktisk arbeid kan diskutere og reflektere over reelle temaer innenfor bl.a. norsk- matematikk- og engelskfaget. Eleven har erfaringer, og er trygg på at når muntlig språk blir benyttet som læringsform, stiller han med kunnskaper som samsvarer med alder og klassetrinn. I skoletimer hvor skriftlig arbeid forventes blir elevens vansker tydeligere. Likevel viser eleven gjennom hele perioden at han har utviklet sitt skriftspråk, bl.a. gjennom sin loggføring fra arbeidsutplasseringen, og når de skriftlige oppgavene blir integrert i elevbedriften" (Becken 2004 s. 121).

Resultater fra lærerforskningen kan gjennom denne typen erfaringsbeskrivelser bidra med en form for "primær" erfaring i forhold til lærerstudenter og andre lærere. Samtidig er det en viktig utfordring å legge til rette for primær erfaring og engasjement på sentrale faglige områder i alle former for utdanning, noe som også kommer fram i dette eksempelet.

Sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt er det viktig at lærerforskningen bidrar til å gjøre forutsetninger i praktisk lærerarbeid transparente, gjennom å oppholde seg ved, undersøke nærmere og gjøre eksplisitt fenomener i daglig, primær erfaring som lærer, for eksempel knyttet til å benytte arbeidslivet som en alternativ opplæringsarena for ungdomsskoleelever. Tas forutsetningene som en selvfølge blir de mindre transparente og i en viss forstand mer styrende. Viktige forutsetninger i dette prosjektet gjelder bl.a. en teoretisk og en praktisk kunnskapstradisjon. Det er viktig at forskningen også forsøker å utlegge forutsetninger i primær forståelse og samfunnsforståelse gjennom å undersøke læreplanene i forhold til de utfordringene som er i fokus. I prosjektet om utplassering av ungdomsskoleelever i arbeidslivet undersøker lærerforskeren læreplanen som en ramme for utplasseringen, og sier bl.a.:

"Det er ikke tenkt at arbeidsutplasseringen til eleven skal gå på akkord med de rettigheter og de krav som læreplanverket for grunnskolen inneholder. Utplassering er tenkt som en styrking av elevens utdanning. Likevel vil det være nødvendig med en analyse, slik at opplæringen ivaretar de prinsipper og retningslinjer som læreplanverket skisserer. ... Det vil være viktig å ha et bevisst forhold til de muligheter, begrensninger og føringer som de tre hoveddelene av læreplanverket gir. ... Den generelle delen ivaretar på mange måter et helhetlig kunnskapssyn hvor teoretiske perspektiver og eksempler fra yrkesrelatert praksis går hånd i hånd. Samtidig opplever jeg at de fagspesifikke planene ikke makter å følge opp dette, men mer gjenspeiler en splittelse mellom det helhetlige kunnskapssynet og et ensidig fokus på akademiske perspektiver" (Becken 2004 s. 24).

Han sier videre: "Både læreplanverket og kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16) som har vurdert læreplanverket og grunnskoleopplæringen, ser på det praktiske innslaget i alle fag som en viktig styrking av opplæringen og av elevens utvikling. Dette er i høyeste grad nok dokumentasjon for at vi kan drive utplassering av ungdomsskoleelever i bedrift. ... Men når læreplanverket skisserer skolen som "et samfunn i miniatyr som må favne hovedtrekkene i samfunnet utenfor", undrer jeg meg svært på hvordan dette skal gjøres i selve utøvelsen. Mine erfaringer viser at det er svært vanskelig for den tradisjonelle grunnskole å benytte seg av samfunnet der ute for å imøtekomme læreplanverkets intensjon. Hvordan skal det egentlig

forsvares å la elevene benytte arbeidslivet som læringsarena når vurderingskriteriene kun fokuserer på teoretiske perspektiver? Denne spenningen mellom læreplanens detaljerte mål og dens intensjoner om mer variasjon i arbeidsmåtene bemerkes også av kvalitetsutvalget (ibid s. 24).

Å være involvert og absorbert i dagligdagse læreroppgaver er en forutsetning for å gjøre lærererfaringer som kan ”forstyrres”, undersøkes og klargjøres. Lærerforskeren må ”gå opp i” situasjoner som gjelder for eksempel utplassering av ungdomsskoleelever i arbeidslivet, vurdering av elevene, utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse, osv. Avskjæring fra primær erfaring vil innebære en form for ”grunnløshet” og overfladiskhet i læring og forskning som gjelder praktisk menneskelig virksomhet. Lærings- og forskningsprosesser må ha grunnlag i primær erfaring med sentrale fenomener, og gi uttrykk for denne erfaringen. Eksplisitt – gjøring av kulturelle og individuelle forutsetninger kan skje gjennom å innstille seg på å se og lytte til forstyrrelser som oppstår, for eksempel i forhold til ungdomsskoleelevens opplevelse av eksistensiell mening i tradisjonell utdanning.

Forskerrollen i forhold til frihet og ansvar i læreprosesser, og i utøvelsen av læreryrket

Å bry seg om eller ha omsorg for sin væren er ifølge Heidegger grunnleggende i selve det å være menneske. Angst klargjør den enkeltes omsorg, ansvar og frihet i forhold til det å være. Omsorg, ansvar og frihet er slik at vi alltid allerede er i en felles verden, hvor vi vanligvis ”går opp i” dagligdags strev for å oppnå resultater, for eksempel som lærer. Rammene for friheten i lærerarbeidet er satt av ”vanlige” måter å være lærer på. Andre – kolleger og elever - er sosialisert inn i sin verden, som setter rammene for deres eksistensielle omsorg, ansvar og frihet. Forskning i læreryrket er en menneskelig prosess hvor læreren ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, frihet og ansvar i forhold til å legge til rette, lede, utvikle og dokumentere utdannings- og læringsprosesser. Læreprosessen innebærer at elevene og andre deltakere ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, frihet og ansvar i et læringssamarbeid. Dette forutsetter en forskerrolle hvor læreren som leder tar et tydelig ansvar for sin ledelse, i samarbeid med deltakere som også har et aktivt og tydelig ansvar. Eksistens som omsorg forutsetter læring som en prosess av gjensidig ansvar, samarbeid og frihet. Forskning i læreryrket har dette som utgangspunkt.

Frihet er å velge noen muligheter på bakgrunn av betingelser vi er ”kastet” inn i, og å tilintetgjøre andre. Dette innebærer grunnleggende ansvar og skyld, som er en forutsetning for moralitet. Vår eksistens er konkret eller ”faktisk”, frihet er ikke ”abstrakt”. Jeg er i min daglige eksistens som for eksempel lærer, i min projeksjon av muligheter og tilintetgjøring av andre muligheter i det daglige arbeidet. Egentlig eksistens, som Heidegger kaller besluttsomhet, innebærer å tilintetgjøre muligheter og ta ansvar for valg på bakgrunn av å være ”kastet inn i” sosiale og kulturelle rammer, for eksempel som lærer. Det forutsetter et samvær med andre – med elever og kolleger – som respekterer deres muligheter for valg og ansvar, noe som kan innebære samarbeid i gjensidig respekt, hvor alle ut fra ulik livserfaring bidrar forskjellig til fellesskapet. I forhold til læring, utviklingsarbeid, forskning i læreryrket og forskerens rolle er dette en grunnleggende dimensjon. Lærerens yrkesetikk kommer til uttrykk i de daglige valgene som blir gjort, for eksempel i forhold til relevant utdanning eller utplassering av ungdomsskoleelever i arbeidslivet i eksemplene foran.

Våre grunnleggende eksistensielle muligheter til valg er sett i lys av Heidegger **ikke** en intellektuell mulighet, hvor valg kan relateres til noe i retning av ”kognitiv bevisstgjøring” (Dreyfus 1991). Forstyrrelser eller brudd gjelder ikke primært brudd i intellektuell forståelse og mer bevisste intellektuelle valg. ”Forstyrrelser” kommer til uttrykk som en følelse av uro,

for eksempel en følelse av at ikke alt fungerer som det skal i arbeidet med elevene – de lærer ikke på en god måte. Valg og endring i arbeidet innebærer ikke bare eller primært intellektuell refleksjon og innsikt, men følelsesmessig innlevelse i situasjonen og praktiske ferdigheter som muliggjør alternativ handling. Det krever evne til å vurdere og ta hensyn til sosiale og kulturelle rammer, og evne til å finne ressurser i situasjonen sammen med elevene og andre deltakere. Dette kan gi grunnlag for å skape utvikling i fellesskap i en lærerforskningsprosess.

En grunnleggende sans for menneskelig eksistens er viktig i lærerforskningen. Forskningen kan ikke bidra med gitte prosedyrer, men med eksempler på konkrete, ”historiske” utviklingsprosesser hvor eksistensiell mening og beslutsomhet er viktige dimensjoner, sett fra ulike deltakers perspektiv. Dette peker mot nødvendigheten av at forskningen foregår som en samarbeidende demokratisk prosess, hvor alle deltakerne har en rolle som subjekter. Dette er et hovedperspektiv i vår strategi, som jeg metodologisk sett vil belyse nærmere ut fra perspektiver hos Habermas i det neste kapitlet. I alle prosjektene som er nevnt spiller ulike former for samarbeid mellom ansvarlige subjekter en avgjørende rolle. Utgangspunktet kan være forstyrrelser i utdanningspraksis som læreren kanskje er den første til å ta tak i, men som alle som deltar i prosjektet ser og involverer seg i, for eksempel knyttet til manglende relevans i opplæringen, behov for å styrke likestilling for jenter i guttedominert utdanning, osv. Begrepene omsorg, frihet, skyld, valg og ansvar må imidlertid ses i forhold til Heideggers øvrige eksistens- og erfaringsbegreper. Et hovedanliggende er hvordan det emosjonelle, handlings- og forståelsesmessige er en helhet i en eksistens hvor vi alltid allerede er kommet inn i kulturelle og sosiale sammenhenger og forutsetninger.

Enhver endring i læreres og elevers arbeid må forstås i forhold til grunnleggende forutsetninger i utdanningsvirksomhet og – tradisjoner. Enhver endring vil dessuten ha grunnleggende emosjonelle, ferdighets- og forståelsesmessige forutsetninger og aspekter, både kulturelt og individuelt. Endring og utvikling av utdanning er ikke primært en intellektuell prosess – det er en erfaringsprosess som omfatter alle aspektene i erfaringen, både tradisjonelle rammer, følelser, ferdigheter, forståelse, medtilværelse, osv. Å se endring av utdannings- og lærerpraksis som en planlagt, intellektuell prosess vil være en overforenkling og en misforståelse. Endring av praksis handler om å gjøre nye erfaringer i og lære av praksis, i forhold til utfordringer i praksissituasjoner. Alle de som den praktiske situasjonen angår må ta del i og lære av nye erfaringer, ut fra sin plass i situasjonen. Ulik plass vil nødvendigvis innebære at perspektivene blir ulike. Selv om lærerforskeren i sin dokumentasjon av et endrings- og utviklingsarbeid legger vekt på å få fram de ulike deltakernes perspektiver, så vil det likevel grunnleggende sett være lærerforskerens perspektiv endringene blir beskrevet ut fra, både ut fra hennes rolle som leder og hennes dokumentasjonsrolle. Dette kommer fram i alle eksemplene på lærerforskning som er omtalt, også de to eksemplene foran, hvor lærerforskerne basalt sett endrer og studerer den praksisen og de valgene som hun eller han sammen med sine kolleger har ansvar for som lærer. Vi kan ikke endre og studere andres valg og praksis.

Gyldighet og avdekking av praksisfenomener

Sannhet som overensstemmelse mellom kunnskap og objekt er problematisk sett fra Heideggers synspunkt. Vi forholder oss ikke til forestillinger om eller representasjoner av ting, men til ting – det vil si til enheter slik de avdekkes i ”hvordan”. Heideggers filosofi er en kritikk av at ultimal realitet utgjøres av kontekstfrie, uavhengige substanser og at ekte realitet ligger i ”ren skuen”. I menneskelig væren – i – verden forstås verden som et organisert mønster av praksiser i brukssammenhenger som forstyrres. Det betyr at sannhet er relativ. Kulturelle praksiser ”frigjør” ulike sider ved naturen og ulike kulturelle enheter. Flere

”virkeligheter” er mulig, men kulturelle enheter har en annen ontologisk status enn naturenheter, relatert til forskjellen på kulturell fortolkning og tradisjonell vitenskapelig forklaring. Tradisjonell oppfatning av sannhet er overensstemmelse mellom påstand og objekt, eller eventuelt mellom mental forestilling og objekt. For Heidegger handler sannhet om kontekstavhengig utpeking. Delt praksis gjør det mulig å peke noe ut. Flere uforenlige praksiser og begrepssystemer kan være ”sanne”, hvis de peker ut det de hevder å utpeke.

Tradisjonell ontologi, hvor væren betyr ”å finnes” eller ”å forekomme”, og hvor sannhet og væren nesten er synonymer, har i stor grad lagt premisser for tradisjonelle tolkninger av kunnskap, læring og forskning. Sannhet anses som overensstemmelse mellom objektive fakta og påstander, ut fra dikotomier mellom subjekt og objekt, og mellom bevissthet og verden. Dette har ført til krav om at forskning, undervisning og kunnskap skal være ”nøytral” og ”objektiv”, med henblikk på å ivareta denne overensstemmelsen. Sett fra Heideggers utgangspunkt er det ikke **en** måte å avdekke fenomener på. Måter fenomener avdekkes på må ha grunnlag i fenomenene selv og deres måte å være på. Enheter avdekkes primært i sitt **hvordan** – for eksempel hammerens eller hamringens hvordan, utdanningens eller undervisningens hvordan – og de avdekkes primært i forhold til sin grunnleggende hensikt.

Sannhet er relatert til verden som et organisert mønster av praksiser, for eksempel lærerpraksiser, som skal **vises** i både utdanning \ undervisning og forskning, gjennom forstyrrelser hvor ting blir eksplisitt, i et involvert engasjement. Det skal for eksempel **vises** hvordan elevmedvirkning i vurdering eller relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag **kan** praktiseres, hva det **kan** være. Det er ikke snakk om enheter som ”finnes” eller ”forekommer” i tradisjonell forstand. Ulike praksiser ”frigjør” eller viser ulike enheter, eller viser dem på ulike måter. Det kan være flere ulike, ”riktige” tolkninger av for eksempel elevmedvirkning i vurdering eller yrkesrelevant utdanning i helse- og sosialfag. Sannhet handler om ”å peke ut”, og er bare mulig på grunnlag av en ”delt lysning” eller en situasjon hvor enheter **kan** møtes, en felles erfaring og oppfatning av en hensikt, et kontekstuellt engasjement.

Et vesentlig utdanningsproblem er som jeg har vært inne på ikke - kontekstuell undervisning, hvor det ikke er noen ”delt lysning” hvor enheter kan komme til syne. Den konkrete betydningen av delte bakgrunnspraksiser i forhold til innholdet blir undervurdert i utdanningssammenheng. Også i lærerutdanningen er et teoretisk, ikke - kontekstuell innhold et problem, som bl.a. har sammenheng med teoretisk forskning med utgangspunkt i kunnskapsdisipliner som ikke handler om utdanning og undervisning. Sett fra Heideggers utgangspunkt er denne forskningen lite gyldig i forhold til utøvelsen av læreryrket. Forskning som har til hensikt å utvikle teorier, prosedyrer eller metodikker **for** lærerpraksis vil også mangle gyldighet, siden sosial og kulturell praksis grunnleggende sett ikke foregår som iverksettelse av forhåndsbestemte prosedyrer. Et metodologisk prinsipp i forskning som gjelder læreres yrkesutøvelse er at den avdekker og viser hva sentrale utfordringer i arbeidet går ut på og hvordan de kan møtes. Den skal vise hvordan lærervirksomheten utøves på denne praksisens egne premisser, ut fra en grunnleggende forståelse av utdanning og undervisning. Den skal synliggjøre og bidra til å utvikle vesentlige utdanningsfenomener gjennom å vise deres betydning i konkrete praktiske situasjoner. Alle de metodologiske perspektivene som er nevnt foran – om å uttrykke emosjonalitet og engasjement, å uttrykke praktisk forståelse, å uttrykke mening i et mangfold av språkformer, å uttrykke primær erfaring – har sammenheng med å gjøre eksplisitt og vise fenomener som gjelder læreres yrkeskunnskap på en gyldig måte.

Hermeneutisk metode sett ut fra Heideggers perspektiv

Heidegger understreker at historisitet – fortid, nåtid og framtid – ikke primært er noe som ”finnes” eller forekommer, men er uløselig knyttet til menneskelig eksistens. Å være historisk innebærer at vi er til stede i dagens situasjoner på en slik måte at vi tar ansvar for det vi er ”kastet” inn i. Det betyr at vi overtar kulturelle og faktiske rammer og fortolkninger, samtidig som vi ser muligheter og gjør det situasjonen krever i øyeblikket. Egentlig historisitet innebærer å skape sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over, for eksempel som lærer. Hermeneutikk handler fra denne innfallsvinkelen om å skape sammenheng i situasjoner og prosesser, og om å gjøre sammenhenger og fenomener som inngår eksplisitt. Når lærerforskeren oppdager vesentlige ”brudd” i utøvelsen av lærerprofesjonen, for eksempel utfordringer som gjelder relevant innhold i grunnopplæringen på helse- og sosialfag, og med dette som utgangspunkt iverksetter utviklingsprosesser sammen med de som situasjonen angår, så kan dette anses som en historisk, hermeneutisk prosess. Et hovedanliggende i en slik prosess vil være å skape sammenheng gjennom å ta ansvar for de aktuelle utfordringene, på en slik måte at en innsiktsfullt overtar kulturelle rammer og faktiske fortolkninger, samtidig med at en ser og iverksetter nye muligheter for eksempel for økt relevans, ut fra hva situasjonen krever. I forskningsprosessen blir mening og sammenheng i situasjonen som helhet og i delsituasjoner og – fenomener gjort eksplisitt i forhold til de ”bruddene” som oppstår. Forskning i læreryrket er i denne forstand en historisk prosess, hvor læreren sammen med deltakere i utdannings situasjoner kan handle med besluttsomhet i forhold til vesentlige utfordringer.

Læring vil fra Heideggers utgangspunkt på en tilsvarende måte være en historisk prosess. Egentlig, primær læring handler om å være til stede i situasjoner på en slik måte at en overtar ansvar for det en er ”kastet inn i” gjennom å overta kulturelle rammer og fortolkninger, samtidig med at en ser og iverksetter nye muligheter, ut fra hva situasjonen krever. Egentlig, personlig læring og utvikling innebærer å skape ansvarlig sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over, for eksempel som elev, i medtilværelse med andre som kan ta ansvarlig myndighet over sin tilværelse. Uegentlig læring vil på sin side innebære en form for ukonsentrerthet hvor man mottar det som overlates som ”forhåndenværende informasjon”, ikke som egentlige muligheter. Dette vil innebære en form for oppstykkethet og mangel på eksistensiell sammenheng som vi ofte ser eksempler på i tradisjonell utdanning, og som er noe av kjernen i relevansproblemet. For forskning i læreryrket vil det være sentralt å legge til rette for og vise eksempler på læring hvor elevene og andre har muligheter for å delta aktivt og ta ansvar i konkrete læresituasjoner, og hvor de kan skape sammenheng og ta makt over sin tilværelse som elever og samfunnsdeltakere. Dette er en viktig dimensjon i lærerforskningsprosjektene. I eksempelet foran om arbeidsutplassering av ungdomsskoleelev prøver læreren å legge til rette for at eleven kan skape mening og sammenheng i sin utdanning, gjennom et samarbeid hvor elevens opplevelse av hva som er meningsfylt spiller en hovedrolle.

Analyse og utvikling av lærerkunnskap utført av lærere er nødvendigvis sirkulær. En utvikler kunnskap som gjelder utdanning, undervisning og læring mens en befinner seg i utdannings- undervisnings- og læringssituasjoner og – prosesser sammen med kolleger, elever og andre deltakere. En videreutvikler, utvikler og utlegger begreper mens en bruker dem, for eksempel begreper om relevant utdanning, elevmedvirkning i vurdering, likestilling for jenter i guttedominert utdanning, osv. Dette blir iblant brukt som et argument mot å forske i egen praksis, og for å bringe inn eksterne forskere som kan bidra med distanse og objektivitet. Dette kan ha utgangspunkt i et mer tradisjonelt syn på erkjennelse, læring og forskning med grunnlag i en mer tradisjonell ontologi, og må i så fall forstås ut fra det.

Grunnbegreper i læreres yrkeskunnskap er sett fra Heideggers utgangspunkt eksistensbegreper. Forskning i læreryrket er historiologisk. Lærerforskningens tema er verken engangshendelser som har "forekommet" eller universelle lover, men muligheter som er og har vært faktisk eksisterende, og som kan fungere som eksempler på sentrale fenomener eller tolkninger som andre kan lære av. Den grunnleggende metoden for å forske i læreryrket er ut fra dette hermeneutisk i den forstand som er skissert ovenfor. Alle de metodologiske prinsippene som er skissert foran inngår i en slik historiologisk, hermeneutisk helhet.

Teori, praksis og lærerforskningens resultater

Heidegger bruker sin verkstedmetafor som grunnlag for å utlegge ontologiske strukturer i menneskelig væren. Han kommer fram til et mangfold av like primære strukturer som ikke er å oppfatte som noe som "forekommer" eller "finnes", og som ikke kan løsrives fra menneskelig eksistens. Heidegger legger vekt på helheten i strukturene og mønstrene, med henblikk på å få fram helheten i menneskelig eksistens, erfaring og erkjennelse. Denne helheten er viktig i forhold til utdanning og forskning i læreryrket. Tradisjonell ontologi reduserer alt til noe "forekommende", noe som "finnes". Heideggers ontologi gir grunnlag for et alternativt, mer helhetlig syn på kunnskap og læring, som kan ha stor betydning for utdanning og lærerforskning. Hans avvisning av at vi handler gjennom å anvende prinsipper vi bør gjøre eksplisitt, og av å etablere tradisjonell teoretisk kunnskap på ethvert område, kan ha betydning for hvordan vi ser på teori og praksis i lærerforskningen.

Utdanning og forskning i læreryrket vil fra et Heidegger – orientert utgangspunkt være basert på eksistensbegreper. Forskning som gjelder lærerpraksis kan foregå gjennom å delta i læreres livsformer og praksiser sammen med kolleger og elever, gjennom å fokusere på "forstyrrelser" som for eksempel angår vurdering av elevene eller relevant utdanning fra innsiden. Forskingen og dokumentasjonen begynner inne i praksisen, i livsverdenen, og det vil være umulig å beskrive grunnleggende sider i lærerarbeidet slik at det fullt ut kan forstås av noen som aldri har erfart det. Forskning i læreryrket kan fra et Heidegger – orientert utgangspunkt handle om å klargjøre viktige fenomener og strukturer i dagligdags "hvordan" – hvordan fenomenet "elevmedvirkning i vurdering" eller "utvikling av begynnende yrkeskunnskap i helse- og sosialfagutdanning" kommer til syne i forstyrrelser som både gjelder grunnleggende forutsetninger i arbeidet og utfordringer i den daglige virksomheten. Resultatet av den skriftlige dokumentasjonen vil være beskrivelser av muligheter som faktisk har eksistert i en form for eksempler. Beskrivelsene vil i stor grad ha et eksistensielt perspektiv, hvor forståelse, følelser og handling utgjør en helhet, og hvor ulike perspektiver på en felles livsverden kommer til uttrykk. Lærerens arbeid blir beskrevet innenfra som en levende prosess, snarere enn å bli beskrevet "objektivt" utenfra. Dokumentasjonen handler om å beskrive hvordan lærere og elever identifiserer og takler helt konkrete praktiske utfordringer, om å beskrive hendelser, opplevelser og refleksjoner med innlevelse og engasjement. Den praktiske og eksistensielle hendelses- og mulighetskarakteren av det som beskrives er ikke forenlig med en tradisjonell akademisk språkform og framstillingsform. Det er viktig at dokumentasjonen får fram forholdet mellom helheten i læreroppgavene og de "del - utfordringene" som blir belyst.

Lærerens verden kan fra et Heidegger – orientert perspektiv anses som en totalitet av fenomener som gjelder utdanning, undervisning og læring, og i den forstand av didaktiske sammenhenger. Utfordringer og aspekter i disse sammenhengene kan beskrives, relatert til praktiske undersøkelser og forskning utført av lærere. Viten er ut fra dette perspektivet ikke grunnleggende framfor handling, forståelse er ikke "i bevisstheten", men i kompetent

handling, læring og forskning er ikke nøytral registrering av objektive enheter, men interessert aktivitet og praksis. Det er et problem at ”den objektive verden” og ”teori” har prioritet i utdanning og i utdanningsforskning. Handling – for eksempel læreres handling – er fra Heideggers perspektiv ikke forårsaket av viten. Konkrete situasjoner, for eksempel pedagogiske og faglige situasjoner i utøvelsen av læreryrket og i lærerutdanningen, er meningsbærende. Den som forsker i utøvelsen av læreryrket kan ikke løsrives fra sitt ”objekt” på samme måten som en som arbeider med naturvitenskap. Generelle mønstre og strukturer i læreres yrkeskunnskap er ikke tause ”regler” eller ”teorier” i tradisjonell forstand. Læreres yrkeskunnskap kan anses for å være konstituert av profesjonelle ”brukssammenhenger” eller didaktiske forutsetninger og sammenhenger overlevert av tradisjonen, med et samfunnsmessig poeng. Primær tilegnelse og videre utvikling av denne kunnskapen skjer gjennom engasjert deltakelse i ”hvordan” – gjennom engasjert erfaring. Lærerforskningens oppgave og resultat vil handle om å beskrive og bidra til å videreutvikle didaktiske forutsetninger og sammenhenger i det som kanskje kan kalles ”erfaringsforskning”, hvor det for eksempel blir beskrevet hvordan relevant yrkesfaglig grunnutdanning eller elevmedvirkning i vurdering kan gjennomføres. Den vil ikke handle om ”tause regler eller teorier” som gjøres eksplisitt.

Praksis er både delt og personlig. Det er viktig at læreren, som lærer og forsker, tar ansvar for ”sitt” perspektiv. Lærere kan forske i sin praksis – å forske i andres praksis vil i prinsippet være umulig. Eventuelle eksterne forskere som forsker på læreres yrkesutøvelse vil nødvendigvis måtte gjøre dette ut fra et dels annet hovedperspektiv enn lærerens eget. Resultatet av lærerforskningen vil være eksempler som viser utdannings- og læringspraksis fra ulike deltakeres ståsted, men hvor lærerforskeren har ansvaret for hovedperspektivet.

Kommunikasjonen i erfaringsbasert utdannings- og læringspraksis og – forskning foregår minst like mye gjennom individuell og felles handling i sammenhenger som den enkelte er involvert i, gjennom å **vis**e, som gjennom å forklare og begrunne. Forskingen kan bidra til en felles utpeking av forhold som ikke fungerer eller kan forbedres, mens det som fungerer godt kan gå inn i et mønster. Utgangspunktet, som også skal dokumenteres, er en praktisk utfordring, ikke en teoretisk problemstilling. Litteratur som belyser den aktuelle utfordringen er viktig, men bare for så vidt som den gir mening i forhold til den utfordringen som er i fokus. Generelle begreper og litteratur om yrkeskunnskap og nøkkelkvalifikasjoner var for eksempel viktige i prosjektet om å utvikle relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag. De generelle begrepene kunne bidra til å belyse de praktiske utfordringene, men de fungerte ikke som retningslinjer for hvordan en yrkesrelevant og personlig relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag kunne gjennomføres i samarbeid med elevene.

Å eksistere vil si å forholde seg til sin væren, å være ”der”. Heidegger beskriver ”der” som en delt lysning, en ”situasjon” preget av felles og individuell forståelse og engasjement, følelser og absorbert handling. Erfaring og læring omfatter alt dette. Dokumentasjonen av lærerforskningen skal vise utdanningssituasjoner og – prosesser på sentrale områder som omfatter en helhet av erfaringsaspekter. Dette er et hovedanliggende i eksemplene som er nevnt foran. Det er en utfordring å vise situasjoner og sammenhenger på en slik måte at det eksistensielle engasjementets fundamentale betydning kommer fram. Erfaringslæring og erfaringsforskning kan anses som to sider av samme sak. Det er en grunnleggende utfordring i læreryrket å legge til rette for praktiske og estetiske erfaringsituasjoner som gir elever og studenter muligheter for å utvikle kompetanse som ikke kan oppnås gjennom tradisjonell, ensidig teoretisk undervisning. Dokumentasjonen av slike situasjoner og prosesser skal vise individuelle og kollektive ”der” i forhold til sentrale utdanningsspørsmål, for eksempel relatert til utvikling av begynnende yrkeskompetanse slik dette kommer til uttrykk i hva

lærere og elever gjør og sier. Å uttrykke lærerforskerens refleksjon over konkrete situasjoner i lys av generelle begreper og litteratur er vesentlig, men grunnlaget vil være de konkrete situasjonene, som gir mening til mer generelle begreper.

For Heidegger er praktisk forståelse primær, og begreper utvikles grunnleggende sett gjennom praksis. Å lære profesjonelle begreper i læreryrket må nødvendigvis innebære å tilegne seg begreper om utdanning, undervisning og læring gjennom å praktisere for eksempel didaktiske kategorier og relasjoner, elevmedvirkning, læreplananalyse, osv. Forskning i læreryrket kan bidra til å videreutvikle sentrale begreper gjennom å uttrykkeliggjøre forforståtte profesjonelle utfordringer, og utvikle forståelsen videre gjennom å prøve ut og uttrykkeliggjøre aktuelle handlinger i samarbeid med deltakere i læringsarbeidet. Den kan utvikle og dokumentere eksempler på meningssskapende prosesser, og klargjøre eksistensielle muligheter for den enkelte og fellesskapet, relatert til det aktuelle utdanningsfeltet.

Konkrete beskrivelser av lærerpraksis kan som jeg har vært inne på bli oppfattet som lite interessante, siden de ikke primært uttrykker en form for generell teoretisk forståelse som kan "anvendes" i alle utdannings- og undervisningssituasjoner – på tross av åpenbare relevansproblemer er troen på den generelle kunnskapens anvendbarhet sterk i utdanningssammenheng. Lærerforskningen kan bidra til å klargjøre og utvikle generelle mønstre og strukturer, for eksempel generelle mønstre som gjelder å utvikle begynnende yrkeskunnskap i skolebasert yrkesopplæring, opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag, elevmedvirkning i vurdering, osv., men de generelle begrepsmønstrene må forstås i forhold til konkrete situasjoner. Dokumentasjonen må nødvendigvis omhandle begge aspekter, både beskrivelser av konkrete situasjoner og mer generelle mønstre og strukturer. Sett fra et pragmatisk utgangspunkt er forståelse og mening basalt knyttet til konkrete situasjoner vi er involvert i. Forskning i læreryrket vil i vår strategi ta utgangspunkt i en sentral utfordring i en konkret situasjon og utvikle forståelse og kunnskap i forhold til dette, i en utviklingsprosess som omfatter en rekke "mindre" situasjoner og eksempler. En vesentlig utfordring er å få fram det meningsbærende i situasjonen som helhet og i del - eksemplene, noe som krever en veksling mellom mer konkrete og mer generelle perspektiver. I prosjektet om relevant grunnutdanning og begynnende yrkeskunnskap i helse- og sosialfag er det for eksempel en veksling mellom å beskrive lærerens praktiske før – forståelse av utdanningens manglende relevans, generelle begreper om yrkeskunnskap hentet fra litteratur, konkrete beskrivelser av hvordan forsøk på å utvikle relevant utdanning ble gjennomført – hva deltakerne gjorde og opplevde – og generelle mønstre eller prinsipper, bl.a. relatert til bruk av logg og veiledningssamtaler.

Verbalspråk kan bidra til å avdekke meningssammenhenger og praksiser som begreper kan forstås på bakgrunn av. I forhold til lærerpraksis er det en utfordring å utvikle og sette ord på begreper med bakgrunn i meningsbærende profesjonelle sammenhenger. Det er kanskje mer klargjørende å snakke om å utvikle og dokumentere begreper og begrepsmønstre enn om å utvikle teori, siden teoribegrepet er så "belastet" med tradisjonell betydning. Konkrete beskrivelser og eksempler er viktige fordi de utgjør meningsgrunnlaget. Et vesentlig krav til eksemplene er at de står i forhold til lærerarbeidets "værenskarakter", og at de omhandler sentrale oppgaver og utfordringer.

Heidegger beskriver gjennom fall – strukturen språkets tendens til "vanlig" fortolkning og løsrivelse fra "primær" erfaring \ fortolkning, og hvordan dette kan medføre fremmedgjøring og meningsløshet. Hovedproblemer i utdanning knyttet til relevans, som også har sammenheng med effektivisering og spesialisering, kan forstås på bakgrunn av dette.

Problemene kan møtes gjennom å gi større muligheter for primær erfaring i utvikling av begreper. Fag – yrkes – og profesjonsdidaktisk forskning kan klargjøre muligheter for primær erfaring på det aktuelle fag- eller yrkesfeltet. Eksempler som beskriver læreres og elevers primære erfaringer på vesentlige områder kan i seg selv bidra med en form for ”primær erfaring” i læreryrket.

Gyldig forskning i læreryrket handler om å klargjøre og gjøre eksplisitt hvordan læreres yrkeskunnskap viser seg når det gjelder utøvelse av ulike læreroppgaver. Hva betyr for eksempel ”opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag” eller ”relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag”? For å avdekke det må vi spørre – hvordan gjennomføres det, hvordan viser det seg i sin gjennomføring?

Ulike praksiser ”frigjør” ulike sider ved for eksempel læreres profesjonskultur. Kulturfenomenet må ifølge Heidegger undersøkes ut fra sin ontologiske status som historiske enheter. Forskning i læreryrket handler om å avdekke utdanningens \ undervisningens hensikt og mening i ulike sammenhenger, sett med ulike deltakers øyne. ”Resultater” og dokumentasjon skal vise eksempler, mønstre og begrunnelser i ulike kontekster – for eksempel praktisering av likestilling, elevmedvirkning, opplevelsesbasert samfunnsfagundervisning, osv. Det kan være ulike ”korrekte” tolkninger av fenomenene. Forskningen viser muligheter som faktisk har eksistert, ikke endelige løsninger eller gitte framgangsmåter.

Utdanning er en menneskelig prosess preget av gjensidig samarbeid, frihet og ansvarlig valg. Dette innebærer at utdanning, undervisning og læring ikke kan ”styres” av gitte prosedyrer, og at forskningens resultater heller ikke kan handle om å utvikle teoribaserte prosedyrer i tradisjonell forstand. Valg som gjøres, for eksempel i forhold til ”elevmedvirkning i vurdering” eller ”utvikling av begynnende yrkeskunnskap i helse- og sosialfag” har grunnlag i følelsesmessig engasjement, ansvar og forståelse av situasjonen, knyttet til evne og muligheter til handling, og hensyn til sosiale og kulturelle rammer. Valgene har ikke bare eller primært utgangspunkt i en kognitiv, intellektuell begrepsforståelse, men i delte erfaringer og praksis. Forskningen i læreryrket vil med dette utgangspunktet gjennomføres som og beskrives som delte, samarbeidende erfaringsprosesser.

Mange strukturer er ontologisk primære i Heideggers ontologi. Dette peker mot et flerfoldig, utvidet begrep om erfaring, læring, kunnskap, utdanning og forskning, og mot nødvendigheten av å utvikle forskning og forskningsresultater som har gyldighet i forhold til værensområdet til utdanning og læring. En slik forskning handler ikke om å utvikle teori i tradisjonell forstand, men om å utvikle og gjøre eksplisitt konkrete og generelle begreper og begrepsmønstre som gjelder utøvelsen av læreryrket, ut fra en oppfatning av at ”begrep” betyr ordnet erfaring. Det kan utvikles en form for abstraherte og i en viss forstand dekontekstualiserte begreper som gir uttrykk for generelle mønstre og mønstre på tvers av situasjoner, men ikke lovmessighetssystemer. Slike abstraherte, generelle begreper og begrepsmønstre, for eksempel om elevmedvirkning, opplevelsesbasert samfunnsfagundervisning eller om å legge til rette for bevisst yrkesvalg og utvikling av begynnende yrkeskunnskap i skolebasert yrkesutdanning, blir bare forståelige på bakgrunn av primær erfaring og konkrete eksempler.

Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskningen i lys av Heidegger

Heidegger framhever gjennom sin verkstedmetafor nødvendigheten av å studere menneskelig, dagligdags praksis som utspring for forståelighet. Sett fra dette utgangspunktet vil det være nødvendig å studere utfordringer i lærerens dagligdagse praksis for å kunne forstå deres profesjonelle arbeid. En vesentlig hensikt vil være å gjøre læreres yrkespraksis og forståelse eksplisitt gjennom deres møter med vesentlige utfordringer, hvor de systematisk utvikler og dokumenterer sine profesjonelle handlinger, eller sine profesjonelle "hvordan". Dette innebærer å forske i lærerpraksis innenfra som en daglig, levende prosess, fra et indre perspektiv. Lærerens kompetente praktiske utøvelse gjør det mulig å identifisere vesentlige profesjonelle utfordringer og problemstillinger som det kan forskes på. Konkrete utdannings- undervisningssituasjoner er meningsbærende som forskningssituasjoner. Forskningen dreier seg om å beskrive felles involvering i utdanningsituasjoner, opplevd fra ulike deltakers ståsted. Hensikten er å gjøre fenomener og mulige mønstre i utdanningspraksis eksplisitt i møte med konkrete utfordringer eller "forstyrrelser" som man samarbeider om. En viktig hensikt er å invitere til praktisk og eksistensielt engasjement gjennom å ta utgangspunkt i det som "forstyrrer". En hovedhensikt med forskningen er å uttrykkeliggjøre, dokumentere og dele profesjonell erfaring.

Et metodologisk hovedprinsipp er at helheten og mangfoldet i læreres, elevers og andre deltakers erfaring kommer til uttrykk i eksplisittgjøringen av læreres yrkespraksis. Dette innebærer at forståelses- og handlingsaspekter og emosjonelle aspekter kommer fram i en helhet. Forskningen skal bidra til å synliggjøre læring som en prosess hvor en er til stede for seg selv, og hvor de andre og tingene er til stede i en situasjon eller en "lysning" preget av felles og individuell involvering. Elevenes, lærernes og andre utdanningsdeltakers følelsesmessige involvering kan komme til uttrykk gjennom konkrete beskrivelser av erfaringer, handlinger, hendelser, forståelse og opplevelser. Det er viktig at refleksjon over situasjoner og fenomener har bakgrunn i konkrete beskrivelser. Forståelse og mening er fra Heideggers utgangspunkt ikke primært kognitive fenomener, og forståelse av læreroppgavene kommer primært til uttrykk gjennom hvordan de utøves. Lærerforskningen kan bidra til å synliggjøre læreres og elevers eksistensielle forståelse av muligheter som gjelder vesentlige utfordringer i utdanningsvirksomhet, gjennom å beskrive hvordan arbeidet og utfordringene blir gjennomført og opplevd. Lærerforskningen skal vise hva lærere og elever gjør i konkrete utdanningsituasjoner, hva som overveies, og hva som abstraheres i mer generelle begreper. Det kan utvikles generelle begreper og strategier basert på overveielser i ulike konkrete situasjoner, men disse må forstås på grunnlag av konkrete situasjonserfaringer.

Utgangspunktet i forskningen er en førforståelse av en praktisk utfordring i lærerens arbeid, knyttet til en bakgrunn av grunnleggende utfordringer i utdanning generelt. Førforståelsen blir nærmere fortolket i et forehavende eller en "plan", som dreier seg om å uttrykkeliggjøre hvordan problemene kan møtes, og som kan utdypes i dialog med faglig litteratur. Ut fra sitt forehavende setter lærere og elever i gang arbeidet med de aktuelle utfordringene. Lærerforskerens forståelse av "hvordan" kommer her eksplisitt til uttrykk gjennom beskrivelser av hva som blir gjort, hva som skjer, hva lærere og elever opplever, hva som overveies. Begreper om yrkesutøvelsen blir gjort eksplisitt i hvordan de brukes, og blir fortolket og utviklet gjennom prosesser av forstyrrelse og forbedring av den praktiske virksomheten. Handlinger blir utført over tid gjennom skiftende kontekster, hvor det er et mangfold av situasjoner eller eksempler innen rammen av et hovedeksempel eller en hovedutfordring, noe som bidrar til begrepsmessig nyansering. Lærerforskeren kan generalisere erfaringer i hovedbegreper og – prinsipper som en form for "teori", men

generelle begreper og prinsipper må forstås med bakgrunn i beskrivelsen av de konkrete erfaringene som er gjort.

For å ivareta læring som en eksistensiell, menneskelig prosess kreves et mangfold av språkformer i den skriftlige dokumentasjonen av lærerforskningen. En form for ”fortelling” som omhandler eksempler på arbeid med praktiske utfordringer vil være grunnleggende for å skape et felles erfaringsfundament i læreryrket. Et viktig anliggende vil imidlertid være å gi uttrykk for primær forståelse gjennom konkrete beskrivelser det går an å leve seg inn i, og som gir uttrykk for engasjert handling og opplevelser hos lærerforskeren og andre deltakere i et prosjekt. Eksistens som omsorg innebærer dessuten læring som en prosess av gjensidig ansvar, samarbeid og frihet, noe som peker mot lærerforskning som gjensidig samarbeid om utviklingsprosesser. Selv om lærerforskeren i sin dokumentasjon av endrings- og utviklingsarbeid legger vekt på å ta fram de ulike deltakernes perspektiver, så vil det likevel grunnleggende sett være lærerforskerens perspektiver endringene blir beskrevet ut fra.

Gyldighet handler i lærerforskningen om å klargjøre eksplisitt hvordan sentrale fenomener i læreres yrkeskunnskap viser seg i sin praktiske gjennomføring. I forskningsprosessen blir mening og sammenheng i utdanningssituasjoner gjort eksplisitt i forhold til de ”bruddene” som oppstår. Lærerforskningens tema er muligheter i utdanningsarbeid som er og har vært faktisk eksisterende, og som kan fungere som eksempler på sentrale fenomener eller tolkninger som andre kan lære av. Generelle mønstre og strukturer i læreres arbeid og yrkeskunnskap er ikke tause ”regler” eller ”teorier” i tradisjonell forstand. Utgangspunktet for lærerforskningen er praktiske utfordringer, ikke teoretiske problemstillinger. Litteratur og generelle begreper som belyser den aktuelle utfordringen er viktig, men bare for så vidt som den gir mening i forhold til arbeidet som er i fokus. Lærerforskningen kan bidra til å klargjøre og utvikle mulige generelle mønstre og strukturer i forhold til læreres yrkespraksis, men de generelle begrepsmønstrene må forstås på bakgrunn av beskrivelse av konkrete situasjoner. Det er kanskje mer klargjørende å snakke om å utvikle og dokumentere begreper og begrepsmønstre enn om å utvikle teori. Resultater og dokumentasjon skal vise eksempler, mønstre og begrunnelser i ulike kontekster – for eksempel praktisering av elevmedvirkning i vurdering, av relevant grunnutdanning i yrkesfag, opplevelsesbasert samfunnsfagundervisning, osv. Forskningen viser eksempler på muligheter, ikke gitte løsninger.

Kapittel sytten. Forskning i læreryrket i lys av Habermas – metodologiske prinsipper og eksempler

Forskningens hensikt og problemstillinger, relatert til utdanning som kommunikativ handling

Felles kritikk og problemstillinger om endring av utdanningspraksis

Teorien om kommunikativ handling har som hovedanliggende å skape et grunnlag for kunnskapsutvikling og utvikling av samfunnet gjennom systematisk kritikk av etablerte tolkninger og strukturer, for eksempel utdanningsstrukturer. Habermas kritiserer hermeneutikken for å mangle et kritisk grunnlag som gjør det mulig å skjelne mellom falske, eventuelt maktbaserte tolkninger og gyldige tolkninger. En viktig hensikt med lærerens arbeid og med forskning i læreryrket vil fra dette perspektivet være å legge til rette for utdanning som en kritisk prosess, hvor både utdanningens strukturelle rammer, mål, innhold, arbeids- og

vurderingsformer blir systematisk kritisert av alle deltakere i fellesskap, både lærere, elever, skoleledere osv. Hensikten med kritikken er først og fremst å koordinere deltakernes handlinger, å gjennomføre endringer av utdannings- undervisnings- og læringspraksis, basert på alle deltakernes argumenter. Kritikken er ikke et mål i seg selv. Utgangspunktet for kritikken vil være et praktisk problem som bidrar til å gjøre deltakernes fortrolige livsverdenkunnskap om utdanning og læring eksplisitt – ikke en teoretisk innfallsvinkel. Praktiske utdanningsproblemer må imidlertid ses i forhold til utopiske perspektiver om en demokratisk, meningsfylt og rettferdig utdanning. Problemstillingene i lærerforskningsprosjekter som er utført med grunnlag i vår forskningsstrategi, representerer praktiske problemer som kan innebære denne formen for utopisk perspektiv. Det dreier seg som vi har sett for eksempel om hvordan klassestyrere kan ivareta jenter som minoritet i klassen på tradisjonelle guttefag, hvordan PBL og praksisnær læring på studieretning for barne- og ungdomsarbeiderfag kan bidra til personlig relevant og yrkesrelevant utdanning, hvordan man kan etablere faglig nettverk mellom skoler og lærebedrifter innen helse- og sosialfag med henblikk på å utvikle en helhetlig, relevant utdanning, hvordan opplæringen på grunnkurs helse- og sosialfag kan tilrettelegges for at elevene skal oppnå en begynnende yrkeskompetanse i yrker de er interessert i, og ha muligheter for å gjøre et bevisst og reflektert yrkesvalg. Problemstillingene kan forstås i forhold til utopiske demokratiske perspektiver om likestilling for jenter når det gjelder muligheter for yrkesutdanning, eller om meningsfylt og relevant utdanning i forhold til elevenes yrkesvalg.

Å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon i utdanningen

Problemstillingenes demokratiske perspektiv om en meningsfylt og rettferdig utdanning har nær sammenheng med et annet hovedanliggende knyttet til teorien om kommunikativ handling, nemlig å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon. Sett fra Habermas' utgangspunkt vil det å sikre utdanningsdeltakernes muligheter for å involvere seg i diskurser som handler om deres felles utdanningspraksis være et viktig mål i seg selv. I strategien for å forske i læreryrket er dette et hovedanliggende, noe det også er i de ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning som er utdypet i del to. I noen av lærerforskningsprosjektene som er presentert i del en er systematisk elevmedvirkning relatert til å utvikle kommunikative infrastrukturer tematisert i problemstillingen. Et eksempel er prosjektet om elevmedvirkning i vurdering, som har følgende problemstilling: "Hvordan kan elevene medvirke aktivt i vurdering av sin egen læring og sin egen kompetanse på grunnkurs formgivning?" Regelmessige klassemøter for felles planlegging og vurdering av undervisningen blir etablert. Også elevlogger og elevsamtaler blir benyttet som arenaer for medvirkning. Læreren viser gjennom prosjektet et eksempel på hvordan elevene gjennom et skoleår har medvirket aktivt i vurderingsarbeidet, på en måte som innebærer medbestemmelse i utdanningen som helhet – i kritisk tolkning av læreplanmålene, valg av utdanningsinnhold og arbeidsmåter, og påvirkning av de lokale rammebetingelsene. I andre prosjekter er demokratisk medvirkning integrert i selve lærings- og forskningsprosessen, gjennom systematisk, felles, kritisk refleksjon over utdanningsprosessen – over læreplanmål, rammebetingelser, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. En hovedhensikt med den didaktiske relasjonsmodellen som er omtalt i del en, er å skape oversikt over vesentlige sammenhenger som gjelder undervisnings- og lærings situasjoner på en måte som kan bidra til kritikk og endring. Det blir lagt vekt på at de ulike utdanningsdeltakerne, det vil si også elevene, kan bruke didaktiske begreper som analyseverktøy, med henblikk på å gjøre det enklere å vurdere og kritisere utdanningsprosesser. Kritikken er integrert i det daglige arbeidet, og en viktig side ved strategien er å etablere møteplasser og struktur som sikrer felles kritikk, gjennom systematiske planleggings- og evalueringsssekvenser.

Et eksempel som viser kommunikative infrastrukturer og hva de kan inneholde, er hentet fra prosjektet om fagdidaktikk og opplevelsesbasert læring i samfunnskunnskap (Melby 2003). Lærerforskeren gjør systematisk bruk av styringsgrupper, elevlogger og felles vurderingssamtaler. I lærerressurshæftet som ble utviklet og publisert med bakgrunn i selve forskningsrapporten beskrives hovedprinsipper for styringsgrupper slik: ”Å være aktiv i egen læring betyr at det må legges til rette for at eleven får delta i alle faser av læringsprosessen: planlegging, gjennomføring og vurdering, og gjennomføring av eventuelle endringer. Det har vært fokusert mye på elevmedvirkning i kjølvannet av R94, og de fleste lærere ønsker å få til elevmedvirkning. Men det kan oppstå vansker i forhold til hvordan en skal få dette til i praksis. ... For å strukturere elevmedvirkningen foreslår vi et opplegg med bruk av styringsgrupper. Klassen deles i styringsgrupper der hver gruppe har en gruppeleder – en styrer. Før en ny arbeidsperiode i klassen starter, kan det holdes møte i styringsgruppene. Her kan elevene diskutere arbeidsmåter, innhold og ønsket vurderingsform. Det bør skrives et kort referat fra møtet. I etterkant avholdes styremøte der lærer møter de enkelte gruppelederne. Her samtales det om hva gruppene har kommet fram til. Lærer merker seg innspillene og tar hensyn til dette når han \ hun utarbeider arbeidsplanen og skal lede det videre læringsarbeidet i klassen. Styremøtene kan være et forum som gjør elevmedvirkning mulig, og som ansvarliggjør elevene. Det fine med modellen er at det er en prosess i gruppene i forkant av møtene, slik at alle elevene har mulighet til innflytelse. Gruppeledervervene og gruppene rulleres.” (Lærerressurs 2SK, Melby 2003 s. 12).

I vurderingen av den nest siste undervisningssekvensen i prosjektet blir elevene bedt om å uttale seg i loggene sine om hvordan de oppfatter elevmedvirkningen så langt gjennom året. Lærerforskeren skriver: ”I forhold til elevmedvirkning var elevene entydige i at de følte de fikk være med å bestemme og påvirke. Loggene viste at elevene oppfattet graden av elevmedvirkning ulikt. Flertallet mente de fikk bestemme mye, mens noen syntes de fikk bestemme en del. Et par sitater for å underbygge dette: ”Det kunne ikke vært bedre. Du gir oss en sjans til å si hva vi mener og jobbe ut fra det.” En annen skriver: ”Jeg synes vi får være med å bestemme i stor grad, og det er positivt. Jeg synes 2SK skiller seg veldig ut på dette punktet.” En annen sier: ”Vi får bestemme en del. Det er bra,” I flere svar var bruken av grupper og gruppeleder nevnt som positivt for elevmedvirkningen.

Læreren refererer også diskusjonen i styringsgruppene foran siste arbeidsperiode: ”Elevene diskuterte i gruppene ønsker i forhold til neste arbeidsperiode. ... De ble bedt om å kommentere arbeidsmåter og kilder, samtidig som de skulle ta stilling til bruk av mappevurdering. ... I tillegg skulle de sette frist for valgfri innleveringsoppgave. I forhold til arbeidsmåter kunne vi på styremøte konkludere med at klassen var fornøyd med arbeidsmåtene. Stikkord for neste periode blir å opprettholde variasjon. Vi kom fram til at menymodell er bra her, da kan vi legge inn mange måter å jobbe på. Under diskusjon på styremøtet om kilder, sa gruppelederne at deres gruppe-medlemmer er fornøyd med bruk av kilder utover boka. Samtlige uttalte seg positivt til bruk av film. To gruppeledere nevnte at de hadde diskutert på gruppene at boka burde trekkes mer inn. Vår konklusjon i forhold til kilder ble: Vi fortsetter utstrakt kildebruk, men i tillegg må vi konkretisere bruken av boka mer. ... Vi kunne konkludere med at fire av gruppene var positive til å prøve mappevurdering. De to andre gruppene hadde vært mer delt, men var villige til å prøve for en arbeidsperiode.”

Lærerforskeren forteller følgende fra den felles vurderingssamtalen i samme undervisningssekvens: ”På midtveissamtalen snakket vi bl.a. om læring i faget. Jeg definerte læring for elevene på følgende måte: Man opplever faget rundt seg og man har bruk og nytte

av faget ut over klasserommet. Det var gledelig å registrere at det store flertallet så nytteverdien av faget og opplevde at de brukte det. En sa: ”Ja, faktisk. I forrige uke diskuterte jeg med de hjemme om kriminalitet. Etterpå tenkte jeg: Her klarte jeg å bygge opp solide argumenter.” En annen sa: ”Jeg passer noen barn fast, og tenker da på normer og sanksjoner.” En tredje sa: ”Jeg har fått mer forståelse for at noen kan bli kriminelle. For en stund siden så jeg en dokumentarfilm om Jo Erling Jahr. Da klarte jeg mer å forstå ut fra miljø og påvirkning. Dette faget sitter bedre. Her er det ikke noe jeg pugger til prøve som jeg så glemmer” (Melby 2003 s. 137).

Både styringsgrupper, logger og felles vurderingssamtaler utgjør kommunikative strukturer som skal bidra til å sikre elevmedvirkning gjennom kritisk kommunikasjon om læringsarbeidet. Slike strukturer er viktige rammebetingelser som kan gjøre det mulig å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse, og er i litt ulike former et hovedanliggende i alle lærerforskningsprosjektene. Systematisk bruk av didaktiske begreper som omhandler mål, rammer, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, relatert til elevenes læreforutsetninger og læringsbehov, bidrar til å sikre fokuset på vesentlige forhold som gjelder utdanningsarbeidet.

Å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse og rasjonalitet, og systemkritikk \ læreplankritikk

Å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse og rasjonalitet blir fra et Habermas – orientert utgangspunkt en grunnleggende hensikt i forhold til elever og læreres utvikling som samfunnsdeltakere. Dette innebærer å utvikle en grunnholdning av at ytringer og handlinger må kritiseres og begrunnes ut fra relevante gyldighetskrav. En hovedhensikt er å koordinere handling og bidra til endring og utvikling, noe som betyr at det i utdanningsammenheng gjelder å kritisere, begrunne og endre handlinger som gjelder selve læringsarbeidet. En hovedhensikt med lærerforskning kan fra dette perspektivet være å diskutere, begrunne og gjennomføre endringsprosesser i konkrete utdanningskontekster, for eksempel utdanning i samfunnsfag, og å dokumentere slike prosesser slik at andre kan lære av arbeidet som er gjort. Et nødvendig utgangspunkt vil være at deltakerne selv – det vil si involverte lærere, elever og andre utdanningsdeltakere – er aktivt med på å definere problemstillinger og ideer om endring i den aktuelle situasjonen, ut fra hvilke aspekter de opplever at det er viktig å stille kritiske spørsmål til. Kritisk kommunikativ kompetanse utvikles gjennom å delta i kritisk refleksjon og endring i konkrete livspraksiser man er involvert i, for eksempel utdanningspraksis i samfunnsfag, slik vi ser et glimt av i eksempelet foran. Det betyr at utdanning bare kan styres ut fra relativt vide rammer, som også må kunne endres.

Fokus på kommunikasjon som en prosedyre for å komme fram til enighet, kan som jeg har vært inne på medføre en fare for at verbale diskusjoner om handlingsplaner og betingelser for handling blir overfokusert, på bekostning av andre dimensjoner ved erfaring og utdanningspraksis. Dette har sammenheng med problemer som gjelder relasjonen mellom tanke og handling i teorien om kommunikativ handling (Molander 1997). Tendensen til å fokusere relativt ensidig på verbale, kognitive kunnskapsdimensjoner er synlig i tradisjonelle tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1991, 1998). Kritisk utprøving av handling er imidlertid sett fra Habermas’ utgangspunkt hva det vil si å reflektere, mens å lære å lære vil si å tilegne seg kompetanse i kritisk refleksjon. Å utvikle en slik kompetanse kan anses som viktig for lærere og elever, og er en hovedhensikt i aksjonsforskning som kritisk utdanningsvitenskap.

Utvikling av kommunikativ rasjonalitet i samarbeidende lærings- og forskningsprosesser kan tjene som motvekt mot ensidig systemperspektiv på utdanning og læring. Å utvikle en slik

motvekt kan anses som en grunnleggende hensikt i de fleste former for pedagogisk aksjonsforskning, også i vår strategi. Bevisstgjøring på instrumentell rasjonalitet og systemet som maktfaktor kan skape grunnlag for å endre systemet. Det er viktig at lærere og elever utvikler en realistisk forståelse av systemene de arbeider i forhold til, for å kunne se handlingsrom og bidra til systemendring. Dette innebærer å utvikle forståelse for utdanningens fundamentalt normative karakter, og forstå behovet for å forankre og utvikle systemer med grunnlag i læreres og elevers livsverden. Den formelle læreplanen er en viktig del av utdanningssystemet, idet den angir lærerens mandat og rammer for utdanningens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Kritikk av læreplanen med grunnlag i praktiske utfordringer er derfor en viktig hensikt i pedagogisk aksjonsforskning og i vår strategi (Elliott 1991, 1998, Stenhouse 1975). Spenningen mellom det faktiske og det mulige, for eksempel mellom utdanningslover og læreplaner som det er samfunnsmessig enighet om på den ene siden, og elever og læreres ønsker om det mulige på den andre, gir grunnlag for kritikk. Lærere har ansvar for å tolke faktiske muligheter i generelle læreplaner og retningslinjer i samarbeid med elevene, og for å bidra til å endre planene, ut fra sin erfaring med dem. Det er behov for langt mer systematisk kritikk i evaluering av eksisterende læreplaner, med grunnlag i praktiske lærer- og eleverfaringer og læreres og elevers ønsker om endring. Læreplaner og formelle retningslinjer mangler etter mange læreres oppfatning legitimitet, fordi de ikke har grunnlag i relevant vurdering og kritikk. En viktig hensikt i lærerforskningen er å bidra med systemkritikk, spesielt i forhold til eksisterende læreplaner. Dette er viktig i forskningsarbeidene som er omtalt i del en, og utgjør i flere av prosjektene et eksplisitt forskningsspørsmål.

I prosjektet om relevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag stilles det for eksempel spørsmål om hva læreplanen sier om utvikling av yrkeskunnskap og yrkeskompetanse, og hva slags syn på kunnskap som kommer til uttrykk (Ekelund 2005). Dette blir problematisert i forhold til forskningsarbeidets anliggende om å arbeide med nøkkelkvalifikasjoner og bevisstgjøring av yrkesvalg, og planen blir kritisert i forhold til de erfaringene som blir gjort. Lærerforskeren konkluderer analysen av læreplanen med bl.a.: ”Slik jeg ser det, uttrykker den fagspesifikke læreplanen et snevert syn på kunnskap. Mål – middeltenkingen vektlegger utvikling av påstandskunnskap, kunnskaper som kan artikuleres, måles og settes karakter på. Etter min oppfatning er den fagspesifikke læreplanen lite egnet som arbeidsdokument når målet er utvikling av en begynnende yrkeskompetanse når det gjelder de personlige egenskaper og kvalifikasjoner. Den er også lite egnet til å utvikle en helhetlig kompetanse hos elevene. Planen er strengt fagdelt, og inneholder hovedsakelig kognitivt pregede mål og hovedmomenter” (ibid s. 47). Lærerforskeren legger imidlertid vekt på at den generelle læreplanen representerer et videre kunnskapssyn, og at den er overordnet fagplanen. Dette har gitt lærere og elever tilstrekkelig handlingsrom til å kunne gjennomføre prosjektet.

I prosjektet om fagdidaktikk og opplevelsesbasert læring i samfunnsfag blir det gjort liknende kritiske analyser og vurderinger. Lærerforskeren skriver: ”I generell læreplan og i fellesmålene for samfunnskunnskap vektlegges utvikling av kritisk dannelse og reflekterte holdninger ... som viktige elementer i samfunnskunnskapen. Samtidig følges dette ikke opp i mål og hovedmomenter for fagene. Theo Koritzinsky (2002) påpeker at læreplanen i de tre modulene i samfunnskunnskap har overveiende kognitivt pregede hovedmomenter. Han påpeker at formuleringer som at ”elevene skal ha kjennskap til” ”ha kunnskap om”, ”kunne forklare” og ”kunne gjøre rede for” er i klart flertall. ... Det jeg navigerer etter er at generell læreplan er overordnet den fagspesifikke, slik at mål og hovedmomenter i fagspesifikk plan skal tolkes ut fra føringer som er gitt i generell plan. Dette gir mer handlingsrom ...” (Melby 2003 s. 44-45).

Å fordele makt gjennom fortløpende praktiske diskurser om normative betingelser for læring

Habermas' teori om kommunikativ handling er også en teori om demokrati som en kommunikativ prosess, hvor makt og ansvar er knyttet til deltakelse i kommunikasjonsprosesser. Det er lite fruktbart å se demokrati som noe elevene skal "forberedes til" gjennom "å få kunnskaper om" eller "kunne diskutere" det, noe som ofte har vært et perspektiv i læreplanene. Elevene er allerede i utdanningssamfunnet, og trenger å delta i demokratiske kommunikasjonsprosesser ut fra sine forutsetninger. Aksjonsforskning i læreryrket kan anses som en grunnleggende innfallsvinkel til læring og undervisning som samarbeidende prosesser, hvor et hovedanliggende er at den enkelte har makt og selvstendig ansvar sammen med medelever og lærere. Dette er et viktig perspektiv i vår strategi. Det er vesentlig å sikre samspill mellom sosial makt og administrativ makt gjennom felles refleksjon over og beslutninger om forhold som gjelder læringsarbeidet. En kjerne i Habermas' syn på etikk er å fordele makt gjennom praktiske diskurser, hvor bare normer som kan bifalles av alle deltakerne, og som alle berørte aktører – altså elever, lærere og andre – kan akseptere konsekvensene av, er gyldige. De generelle diskurs- og universaliseringsprinsippene sikrer at sosiale normer og sosial makt ikke blir dogmatisk. De innebærer også at lærerforskningens hensikt ikke kan være å utvikle teoretiske dogmer eller prosedyrer for utdanning som sosial praksis. Hensikten vil snarere være å utvikle prinsipper og strukturer som kan gjøres til gjenstand for fortløpende diskusjon, forankring og utvikling.

En overordnet metodologisk innfallsvinkel for å utvikle profesjonell lærerkunnskap er kritisk refleksjon, hvor lærere sammen med kolleger og elever sammenlikner normative strukturer i deres utdanningspraksis med en potensiell framtidig situasjon, der det beste argumentet har fått gjennomslag. Det beste argumentet er det som best kan møte gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet. Carr og Kemmis' "teoremer" som ble omtalt i del to kan oppfattes som en form for hypotetisk norm om utdanningspraksis, formulert som en påstand som kan prøves ut gjennom kritisk refleksjon. Problemstillingene har i vår strategi form av et spørsmål om **hvordan** en ønsket praksis – for eksempel likestilling for jenter i guttedominert utdanning, eller personlig relevant og yrkesrelevant utdanning på grunnkurs helse- og sosialfag – kan utvikles. Dette er en vesentlig nyanseforskjell, som har sammenheng med et spørsmål om hvorvidt praksis handler om å "iverksette" og "prøve ut" forhåndsdefinerte prinsipper og normer, eller om det mer handler om å utvikle et konkret innhold i forforståtte praktiske begreper. I Carr og Kemmis' Habermasbaserte tilnærming kan det gis inntrykk av at den forhåndsdefinerte normen gir en form for teoretisk "svar" som praksis kan vurderes i forhold til, noe jeg mener er problematisk. En Habermas – orientert posisjon kan komme til å medføre at den verbale diskursen som er rettet mot enighet og felles handlingskoordinering, blir oppfattet som overordnet i forhold til konkrete erfaringer med og eksempler på utdanning, undervisning og læring. Konkrete beskrivelser av eller andre former for konkrete uttrykk for lærings- og undervisningsprosesser blir satt mindre i fokus, fordi de blir ansett for å kunne styres av og i en viss forstand ligge innbakt i felles handlingsplaner, og i verbale vurderinger av planenes realisering. Det vil for eksempel være en vesentlig forskjell på kun å fokusere på og dokumentere diskurser om opplevelsesbasert læring i samfunnsfag, og det å fokusere på og dokumentere hvordan slik læring blir gjennomført. En innvending mot konkrete beskrivelser og paradigmatisk eksempler på utdanningspraksis kunne fra et Habermas – orientert utgangspunkt være at slike eksempler kan stå i fare for å bli oppfattet dogmatisk.

Metodologiske prinsipper relatert til å utvikle utdanning gjennom kritisk refleksjon

Å skjelne mellom ulike gyldighetskrav som grunnlag for endring av utdanning

Habermas kritiserer et teleologisk handlingsbegrep for å være for snevert, og skjelner altså mellom strategisk eller instrumentell handling, konverserende handling, normregulerende handling og dramaturgisk handling. Sett fra et Habermas – orientert utgangspunkt kan det være vesentlig at lærere lærer å skjelne mellom de ulike handlingstypene og gyldighetskravene, med henblikk på å utvikle sin kommunikative kompetanse og evnen til å lede kritiske refleksjons- og utviklingsprosesser i utdanning. Kommunikativ handling dreier seg om å utvikle konsensus i form av felles forståelse av utdanningssituasjoner, felles planer og koordinering av handling. Det kan imidlertid som jeg tidligere har vært inne på stilles spørsmål ved hvorvidt Habermas' perspektiv innebærer et skille mellom forståelse \ planer og handling, som også innebærer at det blir et hovedfokus på felles planlegging og organisering av lærings- og arbeidsbetingelser, på bekostning av det erfarne, gjennomførte lærings- og arbeidsinnholdet. Planer og koordinerende diskusjoner kan komme til å mangle tilstrekkelig erfaringsgrunnlag, og skygge for betydningen av erfaring i mye videre forstand enn å delta i verbalspråklige diskusjoner, og for behovet for å uttrykke vid erfaring i lærerforskningen. Sentrale utfordringer i utdanning handler ikke bare om kritisk medvirkning og demokrati, men om at læringsinnholdet er snevert kognitivistisk definert, noe som kan tilbakeføres til et grunnleggende skille mellom tanke og handling.

Habermas' begreper om handling må imidlertid forstås i lys av hans anliggende om å undersøke hva som muliggjør kritisk refleksjon, konsensus og rasjonell, demokratisk endring av for eksempel utdanning. Handlingsbegrepene må ses i forhold til hans kritikk både av en ensidig instrumentell rasjonalitet og av et manglende skille mellom autoritet og fornuft i tradisjonell kulturell overlevering og i hermeneutikken. Begge deler representerer vesentlige problemer i forhold til utdanning og utdanningsforskning. Flerdimensjonaliteten i begrepet om kommunikativ handling kan derfor være viktig og nyttig i lærerforskningen, særlig hvis man er klar over den typen begrensninger som er antydnet ovenfor, og som er diskutert både i del tre og to.

Å skjelne mellom normativ og strategisk handling og handlingsresultater kan være viktig for å forstå hva grunnlaget for konsensus, handlingskoordinering og demokratisk maktfordeling handler om i lærings- og undervisningssituasjoner. Kulturelle verdier som er konkretisert i sosiale normer og lover, for eksempel i tradisjonell utdanningspraksis eller i utdanningslover og læreplaner, og som forutsetter sosial rettferdighet og tilslutning for å være gyldige, kan bli oppfattet som selvfølgelige, uforanderlige fakta. Det er viktig at lærere og elever kan se både tradisjonell undervisningspraksis, læreplaner og andre sosiale normer både i et objektivt og i et sosialt perspektiv. Habermas' handlingsbegrep kan bidra til å bevisstgjøre på normer som noe det kan være mulig å velge å slutte seg til eller endre i fellesskap, og til demokratisk frigjøring. Utviklingsarbeid hvor normer som gjelder daglig lærings- og utdanningsarbeid blir diskutert, kan bidra til en slik frigjøring. Det kan imidlertid presiseres at det er nødvendig å erfare ulike eksempler på konkretisering av verdier og normer for å kunne ta stilling til dem. Ulik individuell og felles erfaring med iverksatte normer er et viktig grunnlag i diskurser. Diskursen om gyldighet kan bli generell og innholdsløs hvis deltakerne mangler fortrolighet med de aktuelle normene – hva kan for eksempel likestilling, elevmedvirkning eller relevant utdanning på ulike fagområder bety helt konkret?

Habermas presiserer at gyldighetskravene bare har mening i forhold til konkrete situasjoner. I lærerforskningen er diskurser som handler om ulik konkretisering av normer, og endring av normer, grunnleggende. Hvordan kan for eksempel likestilling, elevmedvirkning eller yrkesrelevant og personlig relevant utdanning praktiseres? Hvordan kan dette praktiseres innenfor læreplanens og skolens normative rammer, og hvor riktige og rettferdige er disse rammene, slik deltakerne i utdanningskonteksten ser det? Det man kommer fram til kan, sett fra Habermas' utgangspunkt, ha interesse for andre lærere og elever som en faktisk mulig tolkning man kan lære av. Enhver utdanningsnorm og enhver tolkning kan imidlertid i prinsippet bestrides, og må forankres kommunikativt hos nye deltakere i nye kontekster.

Et eksempel på diskurs og handlingskoordinering er knyttet til prosjektet om å praktisere likestilling for jenter i guttedominert utdanning (Møller 2000). Hensikten er å samarbeide om å utvikle en mer rettferdig og effektiv utdanning for jenter som har valgt utradisjonelt, basert på jentenes behov. Utgangspunktet for prosjektet er bl.a. at den aktuelle skolen, som tilbyr utdanning i teknisk – maritime fag, er involvert i et nasjonalt iverksatt initiativ - "Bevisste utdanningsvalg" - om å motivere til utradisjonelt yrkesvalg i forhold til kjønnsroller. I denne sammenhengen velger lærerne å etablere en intern kollegaveiledningsgruppe for klassestyrere, med henblikk på styrke sin kompetanse for å legge til rette utdanningen for jenter som har valgt utradisjonelt. Lærerforskeren fungerer sammen med en kollega som leder av denne gruppa, hvor altså skoleutvikling med grunnlag i klassestyrernes læring er i fokus. Hun beskriver følgende fra diskusjonen rundt oppstarten av kollegaveiledningsgruppa:

"Vi orienterte (på et møte med alle klassestyrerne) kort om prosjektet "Bevisste utdanningsvalg", og det var stor interesse for hva som skjer i grunnskolen og ute i bedriftene. Mange var opptatt av å diskutere kjønnsroller og tilrettelegging for jenter i de næringene de sjøl kommer fra. Vi synes følgende sitater viser noen av tankene til lærerne: "Det er viktig at elevene får bedre informasjon i grunnskolen." "Bedriftene må være seg ansvaret bevisst og legge forholdene skikkelig til rette for jenter hvis de virkelig mener noe med å si at de vil ha jenter til yrkene." Mange var også opptatt av at prosjektet omfattet både gutter og jenter, og syntes det var viktig. Vi syntes det var spennende at lærerne var så opptatt av spørsmål knyttet til kjønn og yrkesvalg generelt, men vi prøvde å trekke fokus mer tilbake til vår skole for å se på hva vi kan gjøre? Hvilke muligheter har vi innenfor våre rammer? Inger presenterte vårt syn på klassestyrerne som den viktigste ressursen for all trivsel og tilrettelegging i klassene. Vi opplevde at alle lærerne kjente seg igjen i dette. ... En av lærerne sa: "Vi har behov for å kunne sitte og diskutere oss imellom." ... Inger foreslo at vi skulle lage en veiledningsgruppe. Dette ble bifalt, og vi ble enige om å møtes ca. hver annen måned eller oftere hvis det var behov for det" (Møller 2000 s. 69).

Lærerne velger altså selv å opprette en kollegaveiledningsgruppe, og blir også enige om parallelt å etablere et tilbud om en nettverksgruppe for jenter ved skolen. Også denne gruppa var ledet av de to lærerforskerne. Hensikten er bl.a. å gi jentene som minoritet anledning til i fellesskap å diskutere sine behov for tilrettelegging av utdanningssituasjonen. Lærerforskeren skriver bl.a. følgende fra oppstarten av gruppa: "Alle jentene kom. I tillegg til oss deltok også Turid som er elektrolærer. ... Stemningen var relativt lavmælt og forsiktig. Vi lærerne fortalte at vi ville prøve å følge opp de sakene de reiste, i forhold til andre lærere og eventuelt administrasjonen, men naturligvis ikke "sladre" om ting vi eventuelt hører, vi bringer kun videre det de vil ha brakt videre. Vi håpet å få fram mest mulig av jentenes tanker i plenum, slik at de kunne dele dem med hverandre. ... Alle sa de var fornøyd med klassemiljøet. Jentene som hadde byttet klasse fortalte hvorfor de hadde ønsket det, og at de var fornøyd med ordningen slik den var nå. ... De fire andre jentene ga også uttrykk for at de var fornøyd

med situasjonen i sine klasser. Vi spurte spesielt om gymtimene fungerte bra, ut fra tidligere erfaringer, men ingen opplevde det som problematisk. Men jentene etterlyste flere jentedoer. Slik det er nå må de gå fra verkstedene gjennom kantina, og fra fjerde etasje ned til første, for å gå på do” (ibid s. 72).

Lærerforskerne kommenterer dette: ”Vi tror det er viktig å jobbe med skolens rammefaktorer i forhold til tilrettelegging for jentene. Vi kan lett bli veldig opptatt av holdninger og meninger hos lærere og administrasjonen, og glemme helt konkrete praktiske ting. Manglende doer og garderobe var et av hovedargumentene for ikke å ansette jenter som lærlinger i 70 – åra. ... Den saken jentene på møtet var mest opptatt av var mangelen på jentedoer. Det er viktig at vi tar slike saker alvorlig. Behandlingen av slike spørsmål viser hvilke holdninger skolen som institusjon viser i praksis” (ibid s. 73).

Lærerforskeren skriver følgende fra diskusjonen på det første møtet i kollegaveiledningsgruppa: ”Vi fortalte om vårt minoritetsperspektiv på arbeidet (med jenter i guttedominert utdanning). Videre refererte vi fra det siste nettverksmøtet for jentene ved vår skole om den positive tilbakemeldingen vi fikk i forbindelse med klasse miljøet. Deretter åpnet vi for tanker og innspill fra lærerne. De var svært opptatt av rammefaktorene for jentene, både i forhold til det sentrale inntaket og ved egen skole. I forhold til inntaksbestemmelsene kom det en rekke forslag og tanker: ”Noen skoler, gjerne vår, bør ta imot jentene fra hele byen for å få flere i klassene. Jeg hadde fem av femten et år. Da begynner det å jevne seg ut.” ”Jentene bør få fortrinn til å fortsette på samme skole på VK 1. Det kan være viktig å fortsette på samme skole sammen med de samme elevene, hvis de ønsker det. Jeg opplever ingen vasker for jenta i min klasse i år. Det kan lett bli vanskelig å være eneste jenta i klassen, men det er helt avhengig av personligheten.” ”Gi jenter som velger utradisjonelt rett til førstevalget sitt.” ”Gi jenter som velger utradisjonelt rett til et ekstra år.” ... Vi ble enige om å lage et forslag og fremme det for prosjekt ”Bevisst utdanningsvalg” i Oslo og skoleetaten i Oslo.”

Lærerforskeren skriver videre fra diskusjonen: ”Mange var også opptatt av hvordan en minoritet som jentene ved vår skole er synlige. En av lærerne som var involvert i de fem jentene som ble delt på to klasser, sa: ”Det hadde vært en fordel om de fem jentene hadde fortsatt i samme klasse. På den måten hadde oppmerksomheten blitt spredd på flere.” Andre fulgte opp dette og sa: ”Det er ikke nødvendig å være minoritet, egentlig. Minoritet er du bare idet du går inn skoleporten her. I det øyeblikket det er mange nok, forsvinner problemet.” ... Det var tydelig at mange opplevde det som frustrerende at det ikke ble gjort flere konkrete tiltak for å redusere problemene knyttet til den minoritetssituasjonen elever som velger utradisjonelt befinner seg i. En sa: ”Det er nødvendig at administrasjonen tar nødvendige grep.” ... Vi tok opp at jentene synes det er et problem med så få doer. Alle lærerne var enige om at det burde være en jentedo i fjerde etasje og en i verkstedfløyen. Som en sa: ”Dette er et minstekrav.” Vi ble enige om å sende en henvendelse til skolens administrasjon fra gruppa og komme med konkret forslag om hvilke doer som kunne gjøres om til jentedoer. ... Vi fortalte videre at vi hadde fått en avtale om å reservere biblioteket som pauserom for jentene en lunsjpause i uka, men det syntes ingen av lærerne var noen god løsning. For jentenes skyld mente de at det var behov for et jenterom hele uka, og at det var negativt for resten av skolens elever å stenge biblioteket. Biblioteket er flittig brukt av mange. Det kom isteden fram flere konkrete forslag til rom som kunne brukes av jentene” (ibid s. 75).

Lærerforskerne reflekterer over møtet: ”Vi lærte at deltakerstyring gjør det vanskelig med konkrete planer for møtet. ... Vi hadde planlagt å rette søkelyset på lærernes arbeid med tilrettelegging på skolen. Men vi opplevde det som positivt at lærerne tok over styringen og

viste sterkt engasjement og vilje til å ”gi” jentene svært radikale særfordeler knyttet til deres rolle som minoritetsgruppe på skolen. ... Vi opplever det som helt naturlig at det er behov for å se på hvilke rammer og forutsetninger vi jobber innenfor før vi begynner å planlegge egen praksis. I hvilken grad administrasjonen ved skolen, skoleetaten og Byrådet er villige til å arbeide med tilrettelegging for minoritetsgrupper, er viktig for lærernes motivasjon i deres arbeid med de samme sakene” (ibid s. 76). Lærerforskerne framhever til slutt at det i fortsettelsen vil være viktig også å reflektere over lærernes egen konkrete utførelse av det arbeidet de daglig utfører i klassen. For å få anledning til å følge opp saker som gruppa ønsket å endre, ble det avtalt faste rapportmøter med rektor mellom hvert veiledningsmøte.

Dramaturgisk handling, knyttet til en subjektiv verdensrelasjon, dreier seg om at vi som individuelle subjekter oppfatter verden ulikt og handler ulikt, men at våre handlinger kan vurderes ut fra gyldighetskrav om autentisitet og oppriktighet. Det kan være viktig å rette oppmerksomheten mot innholdet i hva som uttrykkes gjennom engasjert handling og handlingsbeskrivelser, for eksempel når det gjelder likestilling for jenter i guttedominert utdanning. Ensidig vekt på argumentasjon i snevrere forstand kan komme til å medføre et for ensidig fokus på det kognitivt – verbale, framfor hva som kommer til uttrykk i konkrete handlinger eller opplevelsesuttrykk.

Lærerforskeren beskriver for eksempel følgende fra klassestyrernes samtaler om likestilling for jenter i guttedominerte klasser: En av lærerne forteller at han ”hvert år har bedt jentene stå oppå kateteret og tegnet en krittning rundt dem. Han sier så: ”Ingen får gå innenfor her uten å være invitert.” Ingen av de andre lærerne har gjort noe liknende, men de var nysgjerrige på hvordan jentene opplever det. Den samme læreren har også brukt mye tid på å sammenlikne rasisme og negativ atferd i forhold til jenter i klassen. Han tror dette er nyttig, men opplever det vanskelig å vite sikkert hvordan slike ting fungerer. De andre lærerne kvier seg for å gjøre slike tiltak, og er redde for at det kan føre til økt fokusering på jentene. Ellen fortalte at jenter har sagt til henne at de synes det har vært ganske ”teit” når han har tatt dem opp på kateteret, men at de i ettertid har opplevd det som positivt, og savnet denne lærerens oppfølging og oppmerksomhet når de har kommet på videregående kurs på vår eller andre skoler. ... Klassestyreren til Mona har hatt en helt annen praksis. Han har latt henne være mest mulig i fred i klassesituasjonen, men brukt en del tid på å snakke med henne på tomannshånd. Vi hadde klarert med Mona, at vi kunne fortelle de svarene hun hadde gitt om samspillet i klassen og klassestyrerens rolle. Hun sa at hun aldri hadde følt seg så trygg i en klassesituasjon før. Fordi klassestyreren aldri hadde presset henne til å svare eller gå på tavla, hadde hun begynt å rekke opp handa og svare på ting når hun hadde lyst til det, sa hun” (Møller 2000 s. 89). Mot slutten av prosjektet forteller læreren hvordan det har gått med Mona: ”Høsten etter var Mona i full jobb, og en dag kjørte hun inn i skolegården med en 12 tonns kran. Hennes navn var malt på hele sida av krana. Hun kom for å hilse på gamle lærere. Hun hadde fått det til!” (Møller og Vagle 2003 s. 171).

Kommunikativ handling er ifølge Habermas en helhet av strategisk, konverserende, normativ og dramaturgisk handling, hvor talende og tilhørere refererer både til en objektiv, sosial og subjektiv verden for å drøfte seg fram til felles situasjonsdefinisjoner, for eksempel definisjoner av utdannings situasjoner relatert til å ivareta jenter i guttedominert utdanning. Hensikten med kommunikativ kompetanse er definert som konsensus. Dette må forstås i relasjon til en utopi om et demokratisk og rettferdig samfunn, for eksempel et demokratisk utdannings- og skolesamfunn hvor jenter har reelle muligheter for både å velge og å gjennomføre yrkesutdanning ut fra sine interesser. Kommunikasjonen skal ideelt sett være mest mulig preget av sanne uttalelser, basert på innsikt i saksforhold, effektiv måloppnåelse,

rettferdige normer og oppriktighet i ytringer. Disse grunnleggende gyldighetskravene kan fra et Habermas – orientert utgangspunkt anses som en nødvendig referanse i forhold til utviklings- og endringsprosesser i utdanning. De kan anses som en viktig referanse i lærerforskningen, for eksempel i prosjektet som det er vist til ovenfor, selv om de ikke er gjort direkte eksplisitt. I dette prosjektet er det likevel en uttalt hensikt at lærerne øker sin innsikt i saksforhold som gjelder jenter som minoritet i guttedominert utdanning, og et overordnet mål å legge til rette for at jenter som har begynt på utradisjonell utdanning har anledning til å fullføre på en effektiv måte. Videre er det en uttalt hensikt å utvikle rettferdige praktiske normer for det daglige undervisnings- og læringsarbeidet hvor jenter altså er i minoritet, med grunnlag i klassestyrernes og ikke minst jentenes muligheter for å ytre seg oppriktig om sine opplevelser, synspunkter og behov i forhold til dette arbeidet.

Refleksjon vil altså for Habermas si å vurdere om både det som sies og gjøres tilfredsstillende relevante gyldighetskrav. I dette prosjektet er lærernes, nærmere bestemt klassestyrernes refleksjon mye i fokus. Det kan presiseres at også elever trenger å lære kritisk refleksjon som en del av samarbeidet med lærerne. Det er nødvendig at elevene får anledning til å samarbeide om forbedring i de utdanningsprosessene som gjennom lang tid utgjør en stor del av deres livspraksis. I eksempelet ovenfor ble det lagt vekt på å samle jenter fra ulike klasser for at de skulle ha muligheter for å reflektere over og påvirke sin utdannings situasjon i fellesskap, i dialog med representanter for klassestyrerne og skoleadministrasjonen. Det blir framhevet som ønskelig at alle skal uttale seg. Hensikten er å samarbeide for å utvikle et mer effektivt og rettferdig utdanningstilbud, ut fra jentenes opplevde behov. Habermas har stor tro på felles refleksjon som mulig grunnlag for å samarbeide om forbedring, som grunnlag for delvis frigjøring fra fortidens tolkninger og fra de materielle forholdenes tvang. Dette er også et viktig utgangspunkt i lærerforskningen og i vår strategi. Felles refleksjon med henblikk på frigjørende endring og demokrati er et hovedanliggende i prosjektene som er utført med grunnlag i strategien, selv om det varierer hvor stor grad av reell medvirkning og maktfordeling man lykkes i å oppnå, og i hvor stor grad man har tatt helt eksplisitt utgangspunkt i Habermas – orienterte gyldighetskrav.

Lærere og elever trenger imidlertid variert erfaring med for eksempel likestilling, elevmedvirkning, relevant utdanning, osv., for å forstå begrepene. Mange aspekter ved erfaringen kan ikke komme til uttrykk gjennom argumenterende påstander. Det er behov for i videre forstand å dele erfaringer og vise eksempler på begreper – også normative begreper og begrepsaspekter – for å utvikle felles forståelse og reflektert enighet og uenighet på ulike områder.

Lærerens forskerrolle og gyldighetskravene

Sett fra et Habermas – orientert utgangspunkt har læreren som forsker og læringsleder et særlig ansvar for å ivareta de kommunikative gyldighetskravene i samarbeidende forsknings- og utviklingsprosesser. Det kan presiseres at gyldighetskravene i prinsippet kan forutsettes som et vurderingsgrunnlag som alle parter deler, både i forhold til en observerende og en deltakende forskerrolle. Også en observerende forsker kan vurdere om det som blir sagt og gjort er saklig sant og effektivt, om det er i overensstemmelse med en gitt norm og om normen er gyldig, og om det som uttrykkes er oppriktig. Men den utenforstående observatøren er ikke ute etter å avstemme sine handlingsplaner, og vil dels ha andre referanser i forhold til vurdering av gyldighet. En lærerforsker som deltar i prosessen må fortløpende gjøre alle gyldighetsvurderinger i et samarbeid med deltakerne og deres gyldighetsvurderinger, og må sørge for at dette blir mulig. Dette innebærer at lærerforskeren må legge til rette for å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre felles vurdering av gyldighetskrav, for

eksempel jevnlig planleggings- og vurderingsmøter av ulik karakter, systematisk bruk av reflekterende logger som deles i felles dialoger, osv., som jeg var inne på foran. Det vil dessuten være vesentlig å utvikle kommunikasjonsregler som bidrar til å styrke kommunikativ gyldighet, for eksempel at alle det angår deltar og får anledning til å uttrykke seg. Det vil være spesielt viktig at oppstarten av et prosjekt blir vurdert i forhold til gyldighetskravene – er selve hensikten med prosjektet i samsvar med hva deltakerne oppfatter som vesentlig i forhold til spørsmål om rettferdighet og sannhet på det aktuelle området. Er for eksempel involverte elever og kolleger opptatt av å utvikle mer opplevelsesbaserte læreprosesser i samfunnsfag, eller av spesiell tilrettelegging for jenter i guttedominert utdanning, og hvilke sider ved dette er de eventuelt mest engasjert i.

Å legge til rette for systematisk samarbeid om gyldighetsvurderinger inngår som en sentral forskeroppgave i de fleste former for lærerforskning og i vår strategi, og kommer bl.a. til uttrykk i den pedagogiske aksjonsforskningens sirkulære, sekvensielle struktur. De hermeneutiske prinsippene som ble omtalt i del en omhandler Habermas – inspirerte gyldighetsvurderinger, og er viktige i lærerforskerens ledelse i de ulike prosjektene som er utført (Winter 1989). Prinsippene handler som tidligere nevnt om refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeid, pluralistisk struktur, endringsrisiko og teori – praksis – transformasjon (jfr. kapittel en). For eksempel i prosjektet om PBL og utvikling av begynnende yrkeskompetanse i skolebasert barne- og ungdomsarbeiderutdanning, blir prinsippene omtalt eksplisitt (Gjølterud 1997). Lærerforskeren sier bl.a.:

”Refleksiv kritikk betyr at en reflekterer over og ”kritiserer” eller klargjør dimensjonene i ulike tolkninger. En er ikke ute etter å finne **en** sannhet. I mitt tilfelle betyr det at det ikke finnes **en** måte å se på hvordan PBL kan legges til rette på videregående skole, eller **en** måte å fremme praksisnær læring på innen studieretning for sosial- og helsefag. Dermed blir det vesentlig å fokusere på ulike opplevelser og oppfatninger av hva som skjer i utviklingsprosessen, og på den mer grunnleggende forståelsen som gir grunnlag for ulike oppfatninger. Refleksiv kritikk innebærer at en forsøker å belyse utviklingsprosessen med flere forståelser som lyskastere, snarere enn bare en forståelse. Det blir viktig å fokusere både på det vi og elevene syntes fungerte godt, og det vi ikke opplevde positivt” (ibid s. 73)

Og videre: ”Prinsippet om samarbeid dreier seg om at alle de ulike opplevelsene og synspunktene hos deltakerne kan skape et felles ressursgrunnlag for forståelse. For at datamaterialet skulle bli mest mulig troverdig var det viktig å legge til rette for en prosess der alles stemmer ble hørt. Dette kan ses i sammenheng med de styrende verdier, hvor respekt og toleranse er et viktig grunnlag for dialog, og for at ulike synspunkter skal få mulighet til å florere” (ibid s. 74). De hermeneutiske prinsippene har bakgrunn i en grunnleggende hensikt om å utvikle en rettferdig, effektiv og meningsfylt utdanning, med forankring i deltakernes oppriktig uttrykte erfaringer og behov (Winter 1989, McNiff 2002).

Lærerforskeren forsøker å legge til rette for samarbeid om gyldighetsvurdering gjennom å sørge for at elevenes oppfatninger kommer til uttrykk gjennom hele prosjektet. Et eksempel dreier seg om deres tilbakemeldinger på en av de første PBL – oppgavene. Lærerforskeren siterer synspunkter fra elevene: ”Jeg synes denne læringsformen er god, og jeg lærer mye bedre når jeg gjør arbeidsoppgaver med lærer til stede for å få hjelp hvis det oppstår et problem. Får bruk for dette i praksis, fordi man da tør å stå fram og si noe blant andre mennesker.” ”Mye bedre enn forelesning i hvert fall. Under en forelesning sovner man og lærer mindre enn man gjør når man gjennomgår stoffet selv. Jeg synes denne læringsformen er lærerik og mer ”aktiv” enn en del andre arbeidsformer. Spennende og mer oversiktlig. Du

får litt mer innsikt i det temaet du driver med. Jeg synes denne arbeidsmåten er veldig ”effektiv” og ålreit.” ”Jeg lærte det jeg hadde satt meg som mål, og vil tro at det kan hjelpe meg i praksisen... Det ble mye mer variasjon, på grunn av at elevene hadde framlegg. Jeg tror også at jeg kom innom mye stoff når jeg jobbet med PBL, i motsetning til hva jeg ville gjort ved et eventuelt forelesningssystem. Jeg synes PBL er en fin metode og får mye ut av det. Jeg liker å jobbe selvstendig ut fra et ”ikke-fastbestemt” opplegg, hvor jeg selv kan bestemme litt hvordan jeg vil jobbe.” ”Bra, men vanskelig og uvant. Trenger mer trening. Men dette lærer jeg mye av, får meg til å tenke hvordan jeg jobber. Jeg MÅ tenke gjennom hvordan jeg jobber når vi gjør dette.” ... ”..men jeg syntes det var en litt rar måte å jobbe på. For vi var i en gruppe, men vi jobbet ikke sammen, da blir det jo ikke noe gruppearbeid.” ... ”Jeg liker egentlig best forelesning.” ”Egentlig er det jo et bra forslag (at elevene skal være med å planlegge, gjennomføre og vurdere eget læringsarbeid), men det virker liksom ikke i praksis.” ... ”OK, men litt uvant. Jeg lærer mer av et stoff hvis en lærer går gjennom det med notater og repetisjonsoppgaver” (Gjølterud s. 123 – 124).

Lærerforskeren beskriver konklusjonen i forhold til prosessen videre slik: ”..dersom elevene nå ikke hadde likt PBL – tilnærmingen, måtte vi ha sluttet, fordi medbestemmelse var en av de viktigste styrende verdiene. Men jeg opplevde disse tilbakemeldingene som så positive at vi valgte å gå videre med den problembaserte tilnærmingen” (ibid s. 125). Det ble samtidig lagt vekt på å forbedring og videreutvikling med grunnlag i elevenes synspunkter, for eksempel å styrke veiledningen i forhold til gruppesamarbeidet. En hovedhensikt er å forankre utviklingsprosessen i elevenes og lærernes opplevelser av hva som er effektivt og riktig.

Lærerforskeren beskriver også hvordan hun lager forslag til planer for arbeidet, som så blir lagt fram for elevene og diskutert i fellesskap: ”Elevene hadde ikke så mange kommentarer som jeg hadde håpet. ... Likevel, den videre planen **ble** endret på noen punkter. Noe stoff jeg hadde tenkt å gjennomgå syntes de var unødvendig å ta opp igjen fordi de hadde hatt det året før, og noe stoff ville de heller undervise hverandre i. Kanskje den mest interessante tilbakemeldinga var at alle var positive til å arbeide med situasjonsbeskrivelser, og at de hadde en del synspunkter på hvordan de skulle dele den kunnskapen de hadde oppnådd med hverandre. Nesten alle uttrykte ønske om å få lov til å stå fritt for eksempel til å lage plakater eller liknende, som en presentasjon av det de kommer fram til” (ibid s. 132).

Lærerforskeren legger vekt på å styrke elevenes aktive medvirkning i planleggingsarbeidet, med henblikk på å styrke normativ forankring og gyldighet, og elevene uttrykker litt seinere i prosjektet følgende etter en ny planleggingssekvens: ”Planleggingsarbeidet synes jeg ble lagt opp på en bra måte. Det at vi først fikk samarbeidet i mindre grupper, og etter hvert lot alle komme med forslag til planer, synes jeg var en meget fin måte å planlegge på. Det at elevene får være med å bestemme iblant ser jeg på som positivt.” ”Planleggingsarbeidet som vi hadde om psykosomatiske lidelser, sorg, mobbing og omsorgssvikt var veldig ålreit. For da fikk vi komme med masse egne forslag, og har dermed sjansen til å bestemme en hel del angående dette arbeidet. Det vi skal jobbe med nå er veldig interessant.” ”Jeg føler at jeg lærer stoffet lettere og at vi også lærer oss å planlegge et arbeid. Jeg synes det er bra at du lar oss få være med på å bestemme arbeidsformer.” ”Jeg synes det er vanskelig å lage en plan for hvordan jeg vil jobbe, så jeg må nok øve meg mer på det.”

Lærerforskeren beskriver realiseringen av planene, og forteller bl.a.: ”Flere elever ønsket å se video. Dette var emner det ikke er så lett å få erfaringer med i praksis, derfor opplevde de at videoer kunne gi virkelighetsnære opplevelser. En gruppe foreslo å bruke situasjonsbeskrivelser. En elev tok ansvar for å få en person fra Røde Kors til å ha en hel dag

sammen med dem om mobbing. Et utdrag fra min logg: ”H. har fått tak i en person fra Røde Kors kontakttelefon for barn som kommer til klassen hele onsdag. Da skal han vektlegge mobbeproblematikken. H. var stolt over at administrasjonen også ønsket et møte med denne mannen som hun hadde fått til klassen. Jeg blir glad av så engasjerte elever, som virkelig tar ansvar og ordner opp!”

Og videre: ”Flere av elevene planla å gå på et seminar om mobbing som skulle avholdes en helg. Dette vitner om virkelig engasjement. En annen elev hadde vært på et seminar om omsorgssvikt. Hun tok selv initiativ til å renskrive notatene sine fra dette seminaret og dele ut til alle elevene. Dette var meget positivt, da temaet nærmest bare var berørt med en bisetning i læreboka. Elevene tok altså virkelig ansvar også for gjennomføringen av undervisningen, de tok ansvar både for sin egen læring og for hverandres læring” (ibid s. 140).

Også beskrivelsen av hva som blir gjort i forlengelsen av planene sier noe om gyldigheten i utviklingsprosessen – om oppriktigheten i elevenes og lærernes handlinger, om deres opplevelse av normativ gyldighet og forpliktelse i sin felles praksis, og om deres oppfatning av relevant måloppnåelse og effektivitet i utdanningen. Læreren har som leder et spesielt ansvar for å ivareta disse gyldighetskravene på en systematisk måte underveis. Eksempelet ovenfor gir et glimt av hvordan lærerforskeren forsøker å legge til rette for å møte gyldighetskravene, og hvordan hun dokumenterer kommunikasjonsprosessen i et prosjekt om å utvikle begynnende yrkeskompetanse gjennom bl.a. bruk av PBL i en samarbeidende aksjonsforskningsprosess.

Den pedagogiske aksjonsforskningen framhever nødvendigheten av at læreren leder og dokumenterer utdannings- og læreprosesser som samarbeidende, sirkulært strukturert aksjonsforskning, hvor prosessens gyldighet blir fokusert av deltakerne underveis (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1998, McNiff 2002). Dette er nødvendig på bakgrunn av utdanningens grunnleggende normative karakter, og for å utvikle og dokumentere utdanning fra et indre deltakerperspektiv. Å kunne lede læring med grunnlag i aksjonsforskningsprinsipper kan anses som en viktig side ved lærerens profesjonalitet.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt gyldighetskravene har noen mening hevet over kultur og historie. De kan også anses som prinsipper læreren trenger å erfare, ta del i og utvikle gjennom et mangfold av situasjoner og eksempler med ulike betydninger, relatert til utdanning. Lærerforskningen kan bidra med slike eksempler, som gyldighetskravene også kan diskuteres i forhold til.

Å belyse utviklingsprosesser ut fra et livsverden \ system – perspektiv

Habermas framhever at livsverden som begrep er relatert til en subjektivistisk innenfra – forståelse. Han kritiserer som nevnt systemteorien for å redusere alt til systemer som kan betraktes ”objektivt” utenfra. Kjernen i kritikken er at systemteorien bygger på et ensidig erkjennelsesbegrep, relatert til en teknologisk, instrumentalistisk forståelse av handling og en objektiv relasjon mellom aktør og verden, hvor for eksempel elevenes ønsker ville bli oppfattet som irrelevante eller omfortolket til egenskaper ved systemet. Forholdet mellom system og livsverden er for Habermas en flerdimensjonal relasjon, en relasjon som innebærer flere verdensrelasjoner. Oppgaver i livsverden, som utdanning, blir på den ene siden utdifferensiert og effektivisert i systemer og strukturer med sine egne dels automatiserte mål på effektivitet, for eksempel karakterer og gjennomstrømming. Det er en tendens til at utdanningssystemene framstår som noe som ”finnes”, noe objektivt, som har lite å gjøre med diskuterbare normer og subjektive opplevelser. På den annen side har systemene sitt utspring i

livsverden, og er dermed relatert til krav om hensiktsmessighet og gyldighet i forhold til sosiale normer og verdier fra enkeltindivider og grupper. Utvikling av utdanningssystemer på ulike nivå må derfor forankres i livsverden, noe som bare er mulig gjennom kommunikativ handling og institusjonalisering av systemer.

Dette representerer viktige metodologiske perspektiver i forhold til pedagogisk aksjonsforskning og vår strategi. I alle lærerforskningsprosjekter vil det være viktig å forstå endrings- og utviklingsarbeid i et system \ livsverden – perspektiv. I prosjektet om opplevelsesbasert utdanning i samfunnsfag var kritikk av det tradisjonelle systemet for utdanning i dette faget, slik det bl.a. kom til uttrykk gjennom etablert undervisningspraksis og lærebøker, utgangspunktet. Det tradisjonelle systemet for innholdsvalg, undervisnings- og læringsmetoder tilfredsstilte ikke utdanningsdeltakernes krav om livsrelevant og meningsfylt utdanning, og man forsøkte derfor å endre det gjennom kommunikative handlingsprosesser og institusjonalisering av til dels nytt innhold og nye metoder. I prosjektet om likestilling for jenter i guttedominert utdanning kritiserte involverte lærere og elever det etablerte systemet for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til jenter som minoritet, og forsøkte å foreslå og gjennomføre endringer, for eksempel i forhold til inntaksordninger, garderobeforhold, særlig oppfølging fra klassestyrer, osv. I prosjektet om utvikling av begynnende yrkeskunnskap gjennom PBL ble både læreplanen og etablert praksis på utdanningsfeltet kritisert for å mangle yrkesrelevans, personlig relevans og medbestemmelse, og man forsøkte gjennom et kommunikativt fellesskap å gjennomføre og institusjonalisere endringer som gjaldt dette. I alle prosjektene medførte nye erfaringer at man så nye muligheter for å forbedre og videreutvikle systemer, både på de nivåene man hadde direkte innflytelse over, og på overordnet nivå.

Systemkritikk og institusjonalisering av systemendring eller av nye systemer som vokser fram innenfra, representerer et vesentlig aspekt ved lærerforskerens og elevenes kompetanse for sosial endring, som er et hovedanliggende i lærerforskningen. Dette innebærer at det er viktig å ha oversikt over ulike nivåer i utdanningssystemet, og innsikt i tolkningsmuligheter og handlingsrom når det gjelder læreplaner. Sett fra Habermas' innfallsvinkel er det nødvendig å se utdanning både i et subjektivistisk livsverden – perspektiv og i et objektivistisk system – perspektiv, og å ”transformere” disse to perspektivene inn i hverandre. Det flerdimensjonale begrepet om kommunikativ handling innebærer en slik transformasjon, og bidrar til å klargjøre læreres, elevs og andre deltakers muligheter for å påvirke utdanningssystemer gjennom systematisk organiserte kommunikative utviklingsprosesser.

Frakobling av system og livsverden innebærer kolonisering av livsverden. Et ensidig systemperspektiv innebærer at individet forstås og eventuelt forstår seg selv i systemtermer – som elev slik elevrollen er objektivt definert av systemet, for eksempel en kunnskapsmottaker som skal oppnå gitte resultater i form av karakterer, hvilket igjen gir grunnlag for kategoriseringen god \ dårlig. Begrepet om kolonisering av livsverden, relatert til tingliggjørende forståelse, byråkratisering og ensidig instrumentell rasjonalitet gir viktige perspektiver i forhold til forskning i læreryrket. Utdanning er som system preget av mediestyrt interaksjoner, hvor språkets handlingskoordinerende funksjon dels blir erstattet av formelle retningslinjer, som bl.a. nasjonale planer for den enkelte utdanning med ambisjoner om hierarkiske, kontrollerbare, målbare mål, vurdering av måloppnåelse gjennom tallkarakterer, standardiserte prøver, krav om gjennomstrømming av elever, osv. Dette medfører tendenser til at elever og lærere oppfatter og omtaler seg selv og sin virksomhet i systemtermer, noe som innebærer en deformering av kommunikative infrastrukturer og – prosesser. Makten i systemet omfatter både språket, deltakernes oppfatning av seg selv, og sin virksomhet og selve samarbeidsstrukturene, på en måte som innebærer at lærings- og

dannelsesprosesser dels blir deformert til instrumentelle prosesser. Spenningsforholdet mellom livsverden og system innebærer at denne typen makt og deformering i en viss forstand er uunngåelig og nødvendig. Sett fra Habermas' perspektiv er det imidlertid et hovedanliggende at den ikke blir enerådende, å være bevisst på tendenser til kolonisering og å bidra til å styrke den kommunikativ makten i utdanningsprosesser.

Et utdrag fra lærerens refleksjoner i prosjektet om yrkesrelevant utdanning og PBL kan illustrere hvordan spenningsforholdet mellom system og livsverden blir belyst. Lærerforskeren er opptatt av å undersøke læreplanen og eksamensforskriftene som rammer for å utvikle begynnende yrkeskunnskap og en mer yrkesrelevant og personlig relevant utdanning. Hun skriver bl.a.: "Karakterer skal gis i forhold til grad av måloppnåelse. Det innebærer at elevenes grad av måloppnåelse skal graderes i en skala fra null til seks. ... Har de kunnskaper som danner grunnlag for videre opplæring i bedrift i barne- og ungdomsarbeiderfaget skal de altså ha seks, og har de delvis det skal de ha to, tre, fire eller fem. Det sier seg selv at her er det snakk om den enkelte lærers skjønn, dette er egentlig ikke målbart. I tillegg foregår den endelige sluttevalueringen ved at elevene i en eller annen form skal gjengi sine kunnskaper skriftlig. Bedømmelsen av måloppnåelsen skal foregå ut fra et skriftlig produkt. Kunnskaper som innebærer tause aspekter, ferdighetskunnskaper, kan det være umulig å uttrykke skriftlig. Det er altså bare visse aspekter ved kunnskapen elevene får vist på en slik prøve. Ekstra viktig blir det da å arbeide med oppgaveformen også i prøvene. Oppgavene må formuleres slik at det ikke bare spørres om faktaopplysninger, de må gi muligheter for å gjenspeile elevenes praktisk – teoretiske yrkeserfaringer. ... Når det gjelder standpunktarakterene har vi anledning til å legge også andre kriterier til grunn for målingen. For eksempel vil det være mulig å trekke inn ulike aspekter ved praktisk dyktighet ved utplasseringen. Imidlertid er heller ikke dette helt enkelt. ... Kjernen i dette er at det er den rene faktakunnskapen det er lettest å måle, dermed er det en fare for at undervisningen fokuserer på denne kunnskapsdimensjonen. Den fortrolige kunnskapen som kan innebære tause dimensjoner er det ikke i samme grad mulig å måle, men disse kunnskapsdimensjonene er viktige elementer i en yrkeskompetanse (Gjølterud 1997 s. 57 - 58).

Lærerforskeren reflekterer i fortsettelsen: "Men læreplanmålene er i mange tilfeller vide, og gir både lærere og elever et visst handlingsrom. ... Dersom en ser på læreplanmålene som rammefaktorer, gir de mulighet for å legge større vekt på noen emner og mindre vekt på andre. Ettersom barne- og ungdomsarbeiderfaget har lokalt gitt eksamen, var det mulig for oss å bruke mer tid på enkelte emner ut fra elevenes ønsker." ... Hun reflekterer videre over forankringen i deltakernes livsverden: "Mitt utviklingsarbeid var initiert innenfra ved at det var et opplevd behov fra meg som lærer, og ved at elevene hele tiden var med i bestemmelsesprosessen. Ideelt sett skulle det i enda større grad vært initiert innenfra ved at elevene hadde uttrykt ønske om en bedre sammenheng mellom teori og praksis i yrkesutdanningen. Når de ble "dratt inn i" utviklingsarbeidet var det ekstra viktig at de i størst mulig grad fikk anledning til å påvirke den kontinuerlige prosessen gjennom skoleåret." ... Lærerforskeren viser til kritisk teori, og siterer bl.a.: "I utviklingsarbeid basert på et kritisk grunnsyn vil man prinsipielt solidarisere seg med de menneskene prosjektet angår og også inndra disse aktivt i arbeidet" (Filtenborg 1990)." Og videre: "Elevenes læreprosesser sto i sentrum for arbeidet, og det var viktig at de var med på å planlegge sitt eget læringsarbeid, som var gjenstand for vår felles interesse og utforskning" (Gjølterud 1997 s. 62-63).

Spenningsforholdet mellom system og livsverden blir på ulike måter belyst i alle lærerforskningsprosjektene, for eksempel relatert til kritikk av den nasjonalt gitte utdanningsstrukturen i to pluss to – modellen, av læreplaner og retningslinjer for vurdering, av

skolens inntaksordninger for jenter i guttedominert utdanning, av byråkratiske kommunikasjonsstrukturer som vanskeliggjør elevmedvirkning, osv.

Fra et Habermas – orientert utgangspunkt er det viktig å forholde seg kritisk til utdanningsforskning som bare forholder seg til ett rasjonalitetsaspekt – instrumentelt eller forståelsesorientert. Den britiske pedagogiske aksjonsforskningsbevegelsen har kritisert tradisjonell utdanningsforskning for å ha et ensidig teknologisk grunnlag (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1998, McNiff 2002). Sett i lys av Habermas er det nødvendig å forholde seg kritisk til instrumentell deformering og maktbruk, og til den maktbruken som kan ligge i tradisjonell forståelse av utdanningspraksis. Kritisk utdanningsteori skal ikke bare beskrive tradisjonelle livsformer i elever og læreres verden, men angripe den kommunikative infrastrukturen i deres rasjonaliserte livsverdener. Selve kommunikasjonsstrukturen er ofte preget av en instrumentell forståelse av utdanning, noe som kommer til uttrykk gjennom en hierarkisk organisert skole – og klasseorganisasjon preget av enveiskommuniserende målstyring. I de ulike lærerforskningsprosjektene er det som nevnt ovenfor et hovedanliggende å utvikle kommunikasjonsstrukturer som gir muligheter for kritisk demokratisk medvirkning og endring – for eksempel gjennom systematisk bruk av felles planleggings- og vurderingsmøter hvor lærere og elever sammen blir enige om utdanningsopplegget, nettverksgrupper for jenter og klassestyrere som arbeider med jenters muligheter for å fullføre utradisjonell utdanning, osv.

Det er fra et Habermas – orientert perspektiv nødvendig å forholde seg kritisk til utdanningsforskning eller lærerforskning som ikke kan klarlegge paradoksene ved rasjonalisering. Forskningen må kunne bidra med en flersidighet av rasjonalitetsaspekter. Det er viktig at forskningen tar utgangspunkt i en historisk refleksiv forståelse av lærerens utdanningsoppgaver, som innebærer kritikk av gitte strukturer og forutsetninger i utdanningsarbeidet, i lys av utopier om sosial endring. I prosjektet om yrkesrelevant utdanning og PBL kritiserer læreren rasjonalisering som gjelder forutsetningene for utdanningsvirksomheten, og sier bl.a.:

”..betydningen av sammenheng mellom teori og praksis begynner nå å bli vidt anerkjent. Likevel legger skolereformen ... opp til et større skille mellom teori og praksis. ... Alle de yrkesfaglige studieretningene har også fått noe mer allmennfag. Men det viser seg at det ikke er i allmennfagene de fleste stryker, det er i studieretningsfagene (Berg 1997). Dette ser jeg som et paradoks. Det er ikke dermed sagt at allmennfagene oppleves som mer meningsfulle enn studieretningsfagene. Men det er studieretningsfagene de fleste elevene har størst interesse av, og de skulle dermed være lettere å lære dersom undervisninga hadde vært knyttet opp mot yrkesutøvelsen. Med 2+2- modellen er avstanden mellom skolelæringa og yrkesutøvelsen blitt lengere enn tidligere. Dermed blir det vanskeligere å oppdage nytten av det man lærer på skolen. Teorien forblir teori, uten mulighet til å bli integrert i en levende, praktisk yrkeskunnskap. Faren for at elevene skal gå to år på skole og lære for eksamen og så glemme teorien de ikke ser nytten av, er betydelig. Utfordringen ligger i å legge til rette for læreprosesser som kan gi en begynnende yrkeskompetanse, og se muligheter for tilknytninger til yrkets praksis, innenfor de rammene som læreplanene gir. Det er en økende tendens til å forstå læring som en grunnleggende prosess hvor forståelse, vilje, følelser og handling er integrert i et helhetlig samspill med omgivelsene. ... Denne forståelsen bygger på et utvidet kunnskaps- og vitenskapssyn. God utdanning må søke å ivareta denne helhetlige prosessen, og ikke ensidig forholde seg til elevenes intellektuelle utvikling og teoretiske forståelse. I dette hovedfagsarbeidet er det nettopp denne utfordringen jeg ønsker å ta, gjennom et utviklingsprosjekt i en barne- og ungdomsarbeiderklasse” (Gjølterud 1997 s. 9).

Habermas' begreper om systemisk makt, deformering av kommunikasjon og fremmedgjøring bidrar sammen med begrepene om ulike rasjonalitetsformer til å belyse problemer knyttet til ensidig instrumentell forståelse av utdanning og utdanningsforskning. Nødvendigheten av kritikk, endring av utdanningsprosesser, utdanningsstrukturer og – systemer, med grunnlag i felles visjoner, kan framheves fra et Habermas – orientert synspunkt. Problemstillingene i lærerforskningsstrategien tar som jeg har vært inne på utgangspunkt i visjoner om endring og spørsmål om hvordan ønsket utvikling kan oppnås. Kritikk av grunnleggende forutsetninger i utdanningsvirksomheten, relatert til strukturelle betingelser, kunnskapssyn, gitte læreplaner, etablert faglig innhold og vanlig utdanningspraksis er en vesentlig del av utgangspunktet, relatert til endringsvisjonene. Strategien innebærer i seg selv kritikk og endring av kommunikative strukturer i utdanning, gjennom et grunnleggende prinsipp om systematisk, sekvensielt organisert medbestemmelse, relatert til didaktiske kategorier om mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser. Systematisk fokus på didaktiske kategorier bidrar til å sikre elevenes medvirkning i vesentlige forhold som gjelder lærings- og undervisningsarbeidet, knyttet til tolkninger av læreplanmål, valg av faglig innhold, vurderingskriterier og vurderingsformer, osv., og blir vektlagt i de ulike lærerforskningsprosjektene.

En rasjonalisert livsverden er likevel en av utgangsbetingelsene for videre utvikling av utdanning på ulike områder. Det er derfor spesielt viktig at bruk av medier knyttet til makt – for eksempel læreplaner, karakterer og organisasjonsstrukturer – blir forankret i læreres og elevers livsverden. Bruken må institusjonaliseres og kritiseres gjennom positiv, demokratisk rett, sett ut fra Habermas. Bruken av medier som er institusjonalisert på samfunnsnivå må institusjonliseres på organisasjonsnivå gjennom kommunikative prosesser som omfatter dem det gjelder. Det er viktig at lærerkolleger og elever i fellesskap tolker og kritiserer læreplaner og retningslinjer for vurdering, og blir enige og hvordan de skal konkretiseres. Dette kan bidra til felles definering av handlingsrom, medbestemmelse og deling av makt, og virke bevisstgjørende i forhold til utdanningssystemet. I de ulike lærerforskningsprosjektene er dette et viktig aspekt. Elevene er som en del av medbestemmelsesprosessen med på å diskutere mål og innhold i læreplanene og mulige vurderingskriterier og vurderingsformer. I prosjektet om elevmedvirkning i vurdering er dette spesielt tematisert, og lærerforskeren sier bl.a. følgende om hvordan elevene blir kjent med læreplanen i starten av prosjektet:

”Enten elevene kom rett fra ungdomsskolen eller fra et annen VK1 – kurs, hadde de aldri før jobbet med læreplaner og læreplanmål. Elevene ga uttrykk for følgende:

- Noen mål i læreplanen er det vanskelig å forstå innholdet i. Det er lettere å forstå hva de ulike målene kan inneholde etter at vi har jobbet med en oppgave.
- Fint at vi kan lage og bestemme læringsmål selv, men det er vanskelig å velge ut egne mål
- Det er viktig å være klar over mål og vurderingskriterier i en oppgave før en begynner å løse oppgaven. Hva er det ved oppgaven som skal vurderes, hele oppgaven eller deler av den?
- Arbeidsformen blir et mål i seg selv
- Bra at vi kan jobbe med yrkesvalget og interesser samtidig med læreplanmålene”
(Gran 2001 s. 70)

Lærerforskeren framhever at læreplanen har mange unødig kompliserte formuleringer, og mener dette gjør det vanskeligere for elevene å ta selvstendig stilling til vesentlige faglige rammer for sitt læringsarbeid. Mot slutten av prosjektet sier elevene bl.a. følgende om sine

erfaringer med elevmedvirkning, relatert til mål og vurdering: ”Elevmedvirkning gjør det slik at vi kan være med å formulere en oppgave og mål selv, det er veldig bra siden oppgaven da blir mer spennende å jobbe med.” ”Hvis vi får lage egne mål blir det helt klart enklere å gjennomføre oppgaven.” ”Når jeg lager egne vurderingskriterier oppnår jeg det at lærerne er nødt til å vurdere meg i det jeg ønsker å bli vurdert i.” ”Jeg merker også at det er viktig å bli trygg på vurdering av egne oppgaver. Å få selvtillit er veldig viktig. Uten den tror jeg ikke du kommer særlig langt. Å kunne planlegge og jobbe etter tidsfrister er viktig også for mange av yrkene” (ibid s. 118 - 120).

System - ubalanser og styringskriser i utdanningssystemet, både på generelt samfunnsnivå og på organisasjonsnivå, kan framkalle kriser i deltakernes livsverden. Sentrale utdanningsproblemer kan forstås som tendenser til kolonisering, og manglende forankring hos deltakerne i systemet. Når for eksempel en stor andel av elevene i norsk yrkesutdanning slutter før de har oppnådd formell kompetanse, kan dette ha sammenheng med at den generelle modellen med to år i skole fulgt av to år i bedrift, og modellens tradisjonelle innhold, innebærer en ubalanse i systemet, som bunner i at modellen ikke er tilstrekkelig i samsvar med behov og ønsker hos de som er involvert. For elever og lærere kan dette innebære både personlige belastninger og manglende lojalitet til systemet. Lærerforskningen kan bidra med kritikk av erfarte ubalanser og forslag til endringer, noe som er et viktig anliggende i mange av lærerforskningsprosjektene, hvor det bl.a. foreslås ulike innfallsvinkler til oppmyking og endring av to pluss to – modellen.

Teorien om kommunikativ handling er ifølge Habermas ikke overordnet – den viser snarere hvilke gyldighetskrav som må stilles. Kravene peker mot en ikke – dogmatisk form for utdanningsteori og ikke – dogmatiske systemer som stadig utvikles gjennom kommunikativ handlingskoordinering og felles forståelse av praksis. Strukturer i praktisk kunnskap, for eksempel i praktisk lærerkunnskap, kan ifølge Habermas primært synliggjøres under press fra problemer i objektive livssammenhenger. Grunnlaget for begreper og teorier som gjelder praktisk lærerarbeid er fra en slik innfallsvinkel praktiske problemer i læreres og elevers livsverden, som man gjør eksplisitt, reflekterer over og generaliserer ut fra.

Dette er langt på vei i tråd med oppfatninger i vår strategi. Grunnlaget for begrepsutviklingen i lærerforskningsprosjektene er praktiske problemer, som for eksempel dreier seg om hvordan man kan gjennomføre likestilling for jenter i guttedominert utdanning, eller hvordan man kan utvikle en relevant utdanning på ulike fagområder. Men forholdet mellom det generelle og det konkrete i begrepsutviklingen er som jeg tidligere har vært inne på problematisk. Habermas presiserer på den ene siden nødvendigheten av å unngå at generelle begreper blir ”selvoppyllende”, og framhever betydningen av ”å bringe dem fram for sin gjenstand” (jfr. kapittel tretten). Men samtidig er han opptatt av de generelle begrepenes kunnskapsverdi. Generaliseringer om for eksempel hvordan man kan gjennomføre relevant skolebasert yrkesutdanning, kan bidra til å institusjonalisere nye strukturer og systemer. Men samtidig vil det være en fare for at generaliserte begreper og systemer stivner og blir selvtilstrekkelige, uten kontakt med ”gjenstander” i den livsverden de springer ut fra. Faren øker jo mer generaliserte begreper blir oppfattet som noe absolutt og overførbart på tvers av situasjoner, og noe som kan fylles med et gitt innhold. Forholdet mellom det generelle og det konkrete kan på den annen side bli oppfattet som flytende, med flytende begrepsgrenser, ut fra nødvendigheten av begrepsmessig forankring i det konkrete. Dette vil også peke mot nødvendigheten av flytende systemer.

Et av lærerforskningsprosjektene handler om etablering av nettverk mellom skoler og lærebedrifter på fylkeskommunalt nivå. Prosjektet fokuserer på spenningsforholdet mellom å utvikle en fast, generalisert organisasjonsstruktur, og å ivareta opplevde, konkrete behov i deltakernes livsverden (Børke 2001). Et av hovedmålene for prosjektet er ”Å finne prinsipper for – og vinner erfaringer med – hvordan en kan etablere faglige nettverk som fremmer en helhetlig opplæring innen lærefag, og som styrker og forbedrer fagmiljøet på en slik måte at det sikres tilstrekkelig gode læreplasser og framtidige yrkesmuligheter.” Det er også et mål ”at de nettverk som etableres i prosjektperioden skal videreføres også etter at prosjektgruppa er oppløst” (ibid s. 10). Lærerforskeren sier videre om målene for arbeidet: ”Som det framgår over er det altså et mål at nettverket skal fremme en helhetlig opplæring. For å få dette til, vil det slik jeg ser det være nødvendig å få til et meget tett samarbeid mellom de som har den daglige opplæringa av lærlinger og elever. Dette målet må altså gå på et samarbeid om opplæringas mål, innhold og prosess. De som er involvert innen faget må med andre ord komme sammen for å diskutere disse didaktiske kategoriene og hvilken filosofi opplæringa skal bygge på.”

Og videre: ”Når det settes som et mål at nettverkene skal videreføres etter at prosjektperioden er over, vil dette på mange måter være et mål for en prosess like mye som et resultatmål. Jeg tenker da først og fremst på at prosessen må være lagt til rette slik at deltakerne får et virkelig eierforhold til nettverket. Dette betinger at prosjektet legger opp til stor deltakerstyring allerede fra første stund. Bare gjennom ansvarliggjøring av deltakerne kan dette bli et virkelig nettverk. Som tidligere nevnt skal og må faglige nettverk drives av personer som har interesse av det, og som ser fordelene av det både som enkeltperson og for egen organisasjon (ibid s. 11). Lærerforskeren sier i fortsettelsen følgende om behovet for en organisasjonsstruktur: ”Det nytter lite å arbeide for en helhetlig opplæring og styrking av fagmiljøet dersom det ikke finnes en organisasjon som er egnet for denne typen arbeid. Derfor er det viktig å konsentrere arbeidet rundt etableringen av en slik organisasjon. En slik etablering er ikke noe som kan vedtas og settes i gang over natta. Dette må skje som en prosess hvor deltakerne har interesse for organisasjonens hovedmål, og hvor delmålene må utarbeides i en utviklingsprosess ... Deltakerne må selv kunne definere arbeidsoppgaver, sette delmål og bestemme hvordan oppgavene skal løses” (ibid s. 75).

Det blir i første omgang i regi av fylkesskolesjefen opprettet en midlertidig prosjektgruppe, med mandat å etablere en nettverksorganisasjon for samarbeid mellom skoler og lærebedrifter i omsorgsarbeiderfaget. Gruppa tar først kontakt med potensielle skoler og bedrifter for å kartlegge deres interesse. Med bakgrunn i denne kartleggingen blir det gjennomført en oppstartkonferanse, hvor fokuset er på de potensielle deltakernes ønsker og behov i forhold til oppgaver for et eventuelt nettverk, og nettverkets organisering. Lærerforskeren refererer bl.a. følgende fra oppstartkonferansen: ”Oppstartkonferansen fikk, slik prosjektgruppa vurderer det, meget bra deltakelse. Totalt deltok tett oppunder 30 personer, og både skoler, lærebedrifter, prøvenemnder, opplæringskontor og lærlinger var representert” (ibid s. 102). Deltakerne ble delt inn i sammensatte grupper som diskuterte spørsmål som gjaldt oppgaver for og organisering av et nettverk: ”Gruppene ble stort sett enige om hvem som bør delta i et nettverk, og trekker fram ledere innen helse- og sosialsektoren, faglige ledere, representanter fra skolene og lærlinger. Saker som de mener det er viktig å ta tak i er først og fremst informasjon og markedsføring til kommunene. Dette har fått topp prioritet, mens andre saker som blir nevnt er samarbeid om utplassering, arbeid mot en felles forståelse av læreplaner og mulighet for lærlinger til samling i skolen for refleksjon og erfaringsutveksling før fagprøven. ... Det var stor enighet på konferansen om at det burde opprettes et arbeidsutvalg som skulle arbeide videre med sakene nevnt over. Deltakerne mente dessuten at dette arbeidsutvalget

senere skulle deles i to, slik at det ble et arbeidsutvalg med utgangspunkt i hver av de to videregående skolene. Av de som deltok på konferansen var det flere som var interessert i å delta i et slikt arbeidsutvalg, og fem medlemmer ble utpekt der og da, mens representanter fra kommuner som ikke var til stede skulle "verves" senere". Dessuten skulle to lærlinger forespørres, slik at det totalt kunne bli snakk om elleve personer til to arbeidsutvalg" (ibid s. 104).

Lærerforskeren er også opptatt av spenningsforholdet mellom nettverket som system og forankringen i deltakernes livsverden i relasjon til validitet i utviklingsprosessen og generalisering av resultater. Han sier i sin oppsummering av prosjektet følgende om validiteten: "I gjennomføringen av dette prosjektet har vi allerede fra første stund vært opptatt av at alle deltakerne skal ha innsyn i alt som foregår. Et konkret eksempel er at vi etter gjennomføringen av de innledende samtaler sendte referat fra alle samtaler til alle deltakere og ba om tilbakemeldinger. Dette var avtalt med de involverte, og var et ledd i en prosess som skulle vise at alle avgjørelser ble tatt i åpenhet. Avgjørelser skulle heller ikke fattes uten at det først hadde vært gjennomført en debatt. Jeg tror at det var vellykket at vi allerede fra første stund gjorde dette prinsippet så tydelig. Også gjennom hele prosessen for øvrig har deltakerne hatt tilgang til all informasjon vedrørende det nettverket de selv er en del av. Også prosjektgruppas avgjørelser har vært debattert, først i arbeidsutvalget og deretter i gruppa. Alle referater har vært sendt til alle deltakerne, og det har alltid vært mulig å kommentere referatene. Gjennom redegjørelsene tidligere i dette kapitlet og gjennom dette avsnittet håper jeg å ha vist at prinsippene for prosjektet har sikret en høy grad av validitet" (ibid s.158).

Når det gjelder generalisering, sier lærerforskeren bl.a.: "Hvorvidt aksjonsforskningen er generaliserbar, vil være avhengig av at en kan få fram det generelle gjennom det spesielle." Han understreker betydningen av å ha fokus på prosesser: "En av mine viktigste erfaringer med dette prosjektet er nettopp hvor viktig det er å legge til rette for gode prosesser. Dette krever at en har en problemstilling som er vesentlig for dem som involveres, tilstrekkelig romslige hovedmål og grupper som selv definerer handlingsrom og setter mål for de enkelte faser." Han håper forskningsarbeidet "også kan være et bidrag i en diskusjon om hvordan samarbeid mellom skoler og lærebedrifter bør være" (ibid s. 159). Yrkesopplæringsnemda i fylkeskommunen vedtok etter prosjektperioden at etablering av nye nettverk mellom skoler og lærebedrifter innen flere fagområder skulle være en prioritert oppgave framover. Børke understreker imidlertid at generaliseringer og systemer som er utviklet innen ett nettverk ikke uten videre kan overføres til andre områder, og at videreføringen av de nettverkene som er etablert er avhengig av stadig ny forankring hos deltakerne. Han framhever at det gjennom prosjektet ikke er utviklet teori om gitte strukturer og innhold i nettverksystemer for samarbeid skole \ arbeidsliv. Den viktigste erfaringen i arbeidet handlet om betydningen av deltakerstyring med grunnlag i konkrete behov i deltakernes livsverden, og hovedprinsipper for hvordan deltakerstyring kunne ivaretas.

Diskurs- og demokratiprinsippene i lærerforskning

Et hovedanliggende for Habermas er å bidra med en teori om kommunikativ koordinering av sosiale handlinger, basert på enighet om handlingsnormer. Det er sett fra Habermas' utgangspunkt viktig at lærere og lærerforskere er bevisst på forskjellen mellom eksistensen av kjensgjerninger og eksistensen av normer, relatert til forskjeller mellom naturens orden og samfunnsmessig orden. Begrepene i teorien om kommunikativ handling bidrar til å klargjøre den samfunnsmessige virkelighetens iboende, uomgjengelige normativitet. Utøvelse av læreryrket og forskning i læreryrket har nødvendigvis et normativt aspekt, som betyr at det er nødvendig å kunne vurdere normative gyldighetskrav i det daglige samarbeidet med elevene,

sammen med elevene. Det er viktig å være bevisst på forskjellen mellom at en norm er anerkjent, og å anerkjenne den – for eksempel en norm som gjelder mål og innhold i elevenes arbeid og \ eller vurdering av arbeidet. Dette har sammenheng med å se rekkevidden og dybden av det normative aspektet i læreres yrkeskunnskap. Det som blir oppfattet som objektivt gitte kjensgjerninger i læreres og elevers arbeid kan vise seg å være faktiske, men sosialt foranderlige normer. Det er viktig at elevene får anledning til å anerkjenne eller å ikke anerkjenne normer som gjelder deres arbeid. Det er gitt eksempler på dette i omtalen av de ulike prosjektene foran. Elevene i prosjektet om fagdidaktikk og opplevelsbasert læring i samfunnskunnskap får anledning til å anerkjenne eller forkaste normer som gjelder arbeids- og vurderingsformer i utdanningen. Elevene i prosjektet om likestilling for jenter i guttedominert yrkesutdanning får muligheten til å påvirke normer som gjelder deres situasjon som minoritet. Elevene i prosjektet om PBL og utvikling av begynnende yrkeskompetanse er med på å ta stilling til normer relatert til arbeidsmåter og innhold. Deltakerne i prosjektet om nettverksamarbeid mellom skoler og lærebedrifter definerer i stor grad normene for sitt arbeid.

Normativ bevisstgjøring kan først og fremst skje ved at lærere, elever og andre deltakere i et demokratisk samarbeid tar stilling til, anerkjenner eller forkaster normer som gjelder det daglige læringsarbeidet. Et vesentlig aspekt er å reflektere over hvordan enighet om moralsk – praktiske spørsmål ikke lar seg framtvinge, og lære å ta andres perspektiv, for eksempel de ulike elevenes eller kollegenes perspektiv. Et annet aspekt er å erkjenne maktforhold, knyttet til for eksempel læreplanen som forpliktende ramme, formelle retningslinjer for vurdering, etablerte organisasjonsstrukturer, tradisjonelle tolkninger av utdanning eller lærerens rolle som formell myndighetsperson og som leder, og lære å se både begrensninger og muligheter relatert til maktforholdene. F.eks. i prosjektet om PBL og utvikling av begynnende yrkeskompetanse, eller i prosjektet om elevmedvirkning i vurdering, legger lærerforskerne vekt på å klargjøre læreplanen og vurderingsordningene som maktfaktor, og på å klargjøre sammen med elevene hvilke tolkningsmuligheter og hvilket handlingsrom som kan finnes under gjeldende rammebetingelser.

Universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet kan anses som grunnleggende argumentasjonsregulerende prinsipper for reelt gjennomførte diskurser i pedagogiske aksjonsforskningskontekster. Prinsippene skal bidra til konsensbasert regulering av handlinger. Begrunnelser for felles handlemåter i en utdanningsprosess krever ut fra Habermas' perspektiv felles beslutninger, ut fra et diskursetisk prinsipp om at konsekvenser av generaliserte normer skal være akseptable for alle det gjelder. Dette er nødvendig for å ivareta medvirkning i praksisbasert lærerforskning. Dokumentasjonen av forskningen må ut fra dette perspektivet synliggjøre felles diskusjoner og beslutninger som begrunnelse for felles handlinger. Dette er et viktig anliggende i lærerforskningsstrategien og i prosjektene som er nevnt ovenfor. I de ulike prosjektene blir det lagt vekt på å dokumentere eksempler som viser hva deltakerne har diskutert, blitt enige om og gjort. I prosjektet om opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag får vi del i elever og læreres diskusjoner om arbeidsmåtene, hva de ble enige om, hvilke erfaringer de gjorde og hvordan erfaringene ble vurdert. I prosjektet om likestilling for jenter i guttedominert utdanning får vi del i hvordan klassestyrerne blir enige om å etablere en kollegaveiledningsgruppe, og i gruppas diskusjon og handlingskoordinering med henblikk på å legge forholdene til rette for jenter. I prosjektet om elevmedvirkning i vurdering blir det dokumentert hvordan lærere og elever diskuterer og tar beslutninger om arbeids- og vurderingsmåter og vurderingskriterier, hva de gjør og hvordan arbeidet oppleves, osv.

Habermas understreker at formen for argumentasjon skal bidra til å sikre autonomi ved viljesdannelse. Normative diskusjonsregler kan bidra til å nøytralisere maktforhold og sikre mulighetene for gjennomslag for den enkelte elev, lærerkollega eller andre deltakere. Eksempler på slike regler kan være at alle det gjelder skal slippe til, alle skal kunne begripe det som sies, alle argumenter må ha en representant, osv. (Gustavsen 1988). Det varierer i hvor stor grad det er gjort eksplisitt bruk av slike regler i de ulike lærerforskningsprosjektene, og det varierer nok også hvor systematisk man har arbeidet for å nøytralisere maktforhold og sikre de ulike deltakernes muligheter for innflytelse. De hermeneutiske prinsippene som ble nevnt i tilknytning til prosjektet om begynnende yrkeskunnskap og PBL, har imidlertid spilt en betydelig rolle i strategien og i de ulike prosjektene. Her blir det bl.a. lagt stor vekt på at de ulike deltakerne i prosjektet skal bli hørt, på å få fram ulike opplevelser og meninger som et felles ressursgrunnlag for utvikling, og på at konsensus også kan innebære å være enige om å være uenig og forsøke å forstå ulikheter. Hovedpoenget er at alle involvertes interesser blir tatt hensyn til, og at alle moralsk – praktiske valg som gjelder for eksempel opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag, eller utprøving av PBL for å utvikle begynnende yrkeskompetanse, blir vurdert i lys av universaliseringsprinsippet. Lærerforskerne i disse prosjektene legger som vi ser i eksemplene vekt på at det ikke vil være mulig for eksempel å benytte mappevurdering eller å fortsette med PBL dersom dette ikke kan godtas som akseptabelt av de ulike deltakerne, ut fra deres interesser.

Både i grunnutdanning og i forskerutdanning av lærere er det vesentlig at deltakerne lærer å lede moralsk – praktiske diskurser som en del av sitt arbeid. Reelle diskurser handler om reelle valg av hva som skal gjøres i konkrete undervisnings- og læringssituasjoner, og et hovedanliggende vil være å lære å avveie ulike interesser i forhold til hva som bør gjøres. Eksemplene ovenfor viser små utdrag fra slike prosesser, og i prosjektene som helhet er det lagt vekt på å tilrettelegge utviklingen som en diskursiv prosess. Sett fra Habermas' perspektiv kan ikke resultatet av utdanningsdiskurser anses som endelige teorier eller "dogmer" – det ville i så fall bidra til å undergrave og stanse videre diskurs på det aktuelle feltet. Resultatene må heller anses som foreløpige argumenter som må utfordres i nye kontekster. Også dette blir det lagt vekt på i lærerforskningsprosjektene, og det blir kanskje særlig eksplisitt framhevet i eksempelet om etablering av nettverk mellom skoler og lærebedrifter. Gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet kan anses som grunnleggende i forhold til framgangsmåten for kommunikasjon, mens bestemte resultater eller teorier må anses som bidrag i fortsatt kommunikasjon. Dette betyr på den ene siden at læreren \ lærerforskeren ikke kan være verdinøytral, på den annen side at normative læreplaner og prinsipper, eller eventuelt generaliserte "resultater" fra praktiske diskurser, ikke kan betraktes som en form for prosedyrer som skal iverksettes. Dette perspektivet er vektlagt i alle prosjektene som eksemplene over er hentet fra, og i selve forskningsstrategien.

Anvendelse av den diskursetiske grunnregelen om at bare normer som anerkjennes av alle berørte, anerkjennes som gyldige, krever "klok tilpasning", ifølge Habermas. Det kan som jeg har vært inne på tidligere gis inntrykk av at det er snakk om å anvende en generell, gitt regel i ulike situasjoner. Fra at mer Wittgenstein – orientert utgangspunkt kunne man hevde at regelen er innleiret i bruken; det man lærer gjennom bruken er regelen, ikke tilpasning av den. Det vil bety at det for lærere er viktig å erfare og dokumentere mange forskjellige konkrete utdanningssituasjoner og eksempler hvor man bruker den diskursetiske regelen, det er ikke tilstrekkelig å tilegne seg en abstrakt forståelse. Lærerforskningen kan bidra med slike eksempler, som blant annet konkret viser hvordan det kan legges til rette for at elever og kolleger deltar i reelle utdanningsdiskurser, hvordan man forsøker å håndtere maktfordeling, hva slags handlingskoordinering man kommer fram til, hva slags endringer som blir

gjennomført, hva de ulike deltakerne gjør og opplever, osv. Å dokumentere eksempler på utdanningsdiskurser er et viktig anliggende i lærerforskningsstrategien, noe jeg har forsøkt å få fram både i eksemplene foran og i tidligere eksempler. Utdanningsdiskurser knyttet til utviklingsarbeid og forskning i læreryrket må ta hensyn til både moralske, kognitive og ekspressive sider som en helhet i deltakernes livsverden, både i gjennomføring og dokumentasjon. Habermas fokuserer imidlertid mest på det moralske og kognitive.

En vesentlig hensikt med utdanning er et godt liv – også mens utdanningen pågår. Denne hensikten er en grunnleggende drivkraft i lærerforskningen og i de ulike prosjektene som er nevnt, relatert til visjoner om relevant utdanning, likestilling, elevmedvirkning, osv. Sett fra Habermas' utgangspunkt vil et viktig aspekt i utdanningsdiskurser også være å problematisere eksisterende forestillinger om det gode liv – for eksempel om god utdanning på ulike felt – og å bidra til å utvikle en postkonvensjonell moral, hvor det å ivareta den enkeltes og fellesskapets beste er overordnet konvensjonelle normer. Utviklingsprosessene og dokumentasjonen i lærerforskningen skal fra et Habermas – orientert utgangspunkt bidra til å belyse og overkomme tap av mening og mangel på rettferdighet. I prosjektet om relevant yrkesutdanning gjennom arbeid med nøkkelkvalifikasjoner og bevisstgjøring av yrkesvalg, retter lærerforskeren søkelyset mot det hun har erfart som et grunnleggende meningstap for elevene (Ekelund 2005). Hun uttrykker kjernen i problemet på følgende måte:

”Mange elever som starter på grunnkurs helse- og sosialfag blir skuffet når de opplever at skoleåret hovedsakelig består av teori, og at klasserommet er læringsarenaen. Noen av våre elever har gjort et bevisst yrkesvalg. De forventer at de skal lære mer om yrket de har valgt og at det skal være mer praksis i forhold til dette yrket enn det som er realiteten. De opplever at mye av det de lærer ikke har betydning for ”deres yrke”. Teorien oppleves derfor ofte som fremmed og lite meningsbærende. Manglende følelser av relevans i opplæringen kan føre til svekket motivasjon. Dette kan igjen føre til stort fravær og dårlige karakterer” (ibid s. 9 – 10).

Lærerforskeren reflekterer over hvordan utdanningen kan legges til rette på en måte som gir større mening for elevene: ”Vil elevene kunne oppnå en begynnende yrkeskompetanse ved å oppleve yrket i praksis og reflektere over ulike sider ved yrket? Vil de bli mer bevisste i sitt yrkesvalg om de får praksis i det yrket de ønsker å velge? Hvilke arbeidsformer i skolen kan bidra til et reflektert yrkesvalg og en begynnende yrkeskompetanse?” Disse spørsmålene blir utgangspunkt for et utviklingsprosjekt med problemstillingen: ”Hvordan kan opplæringen tilrettelegges for at elever på grunnkurs helse- og sosialfag skal oppnå en begynnende yrkeskompetanse og gjøre et bevisst og reflektert yrkesvalg?” (ibid s. 10 -11). En hovedhensikt med prosjektet er at elevene skal oppleve utdanningen som relevant og meningsfylt, ut fra rettferdig hensyn til den enkeltes interesser.

Lærerforskeren belyser hvordan problemer som gjelder elevenes tap av mening i yrkesutdanningen har sammenheng med konvensjoner knyttet til et teknologisk, teoretisk kunnskapssyn, som kommer til uttrykk gjennom utdanningens struktur, gjennom læreplanene og gjennom vanlige arbeids- og vurderingsformer. Hun sier bl.a.: ”Arbeidsformer og vurderingsformer i den videregående skole er preget av det teknologiske kunnskapssynet, og elevene blir premiært i forhold til hvor mye faktakunnskap de har klart å produsere på prøver og eksamener. Modellen vi har på yrkesfag i dag med to pluss to; to år i skole og to år i bedrift er et annet eksempel på i hvilken grad dette kunnskapssynet dominerer. På skolen lærer man teorien de to første årene, denne teorien skal elevene benytte når de etter to år kommer ut som lærlinger. Det teknologiske kunnskapssynet innebærer at teori læres for praksis; har man tilegnet seg nok teori og regler, er det bare å omsette denne teorien når man

kommer i praksis. Den fagspesifikke læreplanen på helse- og sosialfag grunnkurs er i stor grad preget av dette kunnskapssynet. Mål og hovedmomenter handler om hva elevene skal kunne gjøre rede for, kjenne til, beskrive og forklare” (ibid. 19). Konvensjonelle oppfatninger om hva som er til elevenes beste blir videre problematisert, bl.a. knyttet til diskusjoner om ulike tolkninger av kunnskap. Lærerforskeren konkluderer bl.a. med at det vil være ønskelig i langt større grad å bygge innholdet i utdanningen på utplassering i praksis i det yrket den enkelte elev er interessert i, og å relatere dette til sentrale nøkkelkvalifikasjoner i helse- og omsorgsyrker. Hun foreslår dette for elevene, som gir uttrykk for at de tror det vil bli mer motiverende å arbeide med oppgaver knyttet til yrket de er interessert i, og ønsker å prøve.

Det blir videre i prosjektet lagt stor vekt på at elevenes opplevelser og synspunkter på hva de oppfatter som meningsfylt kommer til uttrykk, bl.a. gjennom elevlogger, utviklingssamtaler og klassemøter, og at dette legges til grunn for videre felles handling. Lærerforskeren sier bl.a. følgende i sin oppsummering av første utdanningsbolk, hvor elevene har arbeidet med å skaffe seg informasjon om yrker de er interessert i, og hvor muligheten for utplassering er blitt nærmere diskutert: ”De fleste opplevde å ha lyktes i noe, og de var kreative i sin søking på kunnskap. Flere av elevene opplevde å få viktig informasjon om yrket sitt ved å gå ut av skolen og intervjuere yrkespersoner. Jeg opplever at elevene har fått en begynnende innsikt i yrket de har tenkt å velge. ... De fleste gir uttrykk for at de gleder seg til praksis” (ibid s. 103).

Etter praksisutplasseringen blir elevene bedt om å gi uttrykk for sine opplevelser. En elev som har vært utplassert i ambulansetjenesten forteller: ”Jeg har vært med å hente pasienter. Det sto ikke om livet, men likevel. Jeg har snakka med de som kjørte. Lærte ganske mye av å snakke med dem, om utstyr i bilen og erfaring som de har. Hva man skal gjøre når man kommer til et sted det har vært en bilulykke for eksempel. Alt er lettere å huske når man er i praksis, det blir på ordentlig” (ibid s. 108). Eleven sier videre: ”Jeg vil ha neste praksis i ambulansetjenesten også. Det er ikke nødvendig å prøve noe annet” (ibid s. 114). Noen av elevene uttrykker at de er sikre på sitt yrkesvalg, andre ønsker å prøve noe annet i neste periode: ”Den tidligere ”helsesekretæren” har skiftet mening: ”Jeg vil prøve tannhelsesekretær. Hvis det går bedre, tror jeg at jeg kommer til å bli tannhelsesekretær.” Jenta som hadde sykehjemspraksis er også sikrere i sitt valg: ”Jeg lærte mye i praksis som førte meg nærmere målene mine. Jeg har lyst til å ha praksis på sykehus i neste bolk. Helst barneavdeling.” Lærerforskeren oppsummerer diskusjonen slik: ”De aller fleste elevene gir uttrykk for meget positivt utbytte av praksis, og uttaler at de i neste termin ønsker å ha så mye praksis som mulig. En av elevene, som har vært i barnehage, uttaler at hun ikke har hatt utbytte av praksis i det hele tatt. Hun ønsker ikke mer praksis” (ibid s. 114 – 115). Dette blir fulgt opp med at elevene i neste periode så langt det er mulig blir utplassert i den typen praksis de ønsker, og elever som ikke ønsker praksis får tilbud om undervisning på skolen.

I tilknytning til praksisutplasseringen arbeider elevene også på skolen systematisk med begrepene omsorg, empati, samarbeid og etisk bevissthet. Alle elevene gir uttrykk for at dette er meningsfylt. Elevaktive arbeidsformer i form av bl.a. PBL, egne studieøkter, mappemetodikk og planleggings- og vurderingsrapporter blir benyttet, og elevene kommer med forslag til endringer underveis. Lærerforskeren konkluderer etter andre bolk i forhold til elevenes og lærernes vurdering av arbeidsmåtene: ”I klassen er det stort flertall for å fortsette med PBL – oppgaver, studieøkter og praksisutplassering. Den ene eleven som mistrives med studieøkter på grunn av mye uro, foreslår selv å benytte et grupperom eller lesesal på biblioteket. Vi blir også enige om at klasserommet skal være et stille arbeidsrom i disse

øktene, og at lærerne stort sett skal være tilgjengelige der. I forhold til praksisutplassering, er det kun to elever som ikke vil ha praksis i denne bolken” (ibid s. 121).

I oppsummeringen av erfaringene som er gjort gjennom prosjektet, sier lærerforskeren bl.a. følgende om betydningen av at elevene får mulighet til å arbeide med oppgaver relatert til sitt yrkesvalg: ”Elevene har opplevd det som motiverende å få lov til å arbeide med oppgaver relatert til det yrket de har bestemt seg for. De har studert læreplaner for ulike VK1 og VK2 – kurs, og de har undersøkt hvilke muligheter de har for videre- og etterutdanning i det aktuelle yrket. De har også satt seg inn i aktuelle arbeidsoppgaver for yrkesutøveren, og hvor man kan arbeide med denne utdannelsen. Ikke minst har de arbeidet med å finne ut av hvilke egenskaper som er viktige i yrket de vil velge, og reflektert over hvilke egenskaper de selv har, som gjør at de passer til dette yrket. Dette arbeidet har gitt elevene kunnskap og læring. Men som sagt ovenfor, denne kunnskapen kan aldri erstatte den kunnskapen de får når de opplever yrket i praksis.

Og videre: Gjennom skoleåret har enkelte av elevene gitt uttrykk for at første praksisutplassering har bidratt til å gjøre dem sikre i sitt yrkesvalg. Likevel har de ytret ønske om å forsøke et annet yrke, bare for å bli enda sikrere i sitt opprinnelige valg. Begge elevene som skulle bli ambulansarbeider ville prøve seg i annen praksis, jenta som hadde valgt hjelpepleier ville forsøke apotek og en av jentene som ville søke barn- og ungdom ville prøve seg på et sykehjem. De kom alle tilbake etter endt praksis med en overbevisning om at deres første valg var riktig. Når man er 16 år er det ikke så lett å være skråsikker på hva man vil arbeide med resten av livet. Det er et avgjørende valg de skal foreta, og det er derfor viktig at de kan få muligheten til å prøve ut flere yrker gjennom grunnkursåret. Jeg mener også det er viktig at de selv får bestemme hvilket yrke de ønsker praksis i, og at ikke vi lærere styrer denne prosessen ved å plassere dem i tilfeldige praksisplasser innen helse- og sosial.” Lærerforskeren sier dessuten følgende i forhold til elever som sikter mot studiekompetanse og er usikre på om de ønsker utplassering: ”For disse elevene vil det være viktig med fleksibilitet i forhold til utplassering, og de bør ikke presses ut i lange utplasseringsperioder som de ikke er motivert for. Det vil kunne medføre uheldige konsekvenser både for elev og praksisplass” (ibid s. 157 – 158).

Prinsipper om demokrati og et godt liv er et hovedanliggende i lærerforskningen, noe som også kommer til uttrykk i eksempelet over. Et godt liv og en demokratisk utdanning kan forstås i lys av relasjonen mellom menneskerettigheter og folkesuverenitet. Frihet, ansvar og like muligheter for den enkelte er sammen med fellesskapets beste grunnleggende i utdanningslovverk og læreplaner, for eksempel knyttet til retten til tilpasset opplæring. Sett fra Habermas’ utgangspunkt er imidlertid refleksjon over og problematisering av vår livshistorie og våre kulturtradisjoner nødvendig for å unngå dogmatisk overføring av tradisjoner i utdanning. Dette ble det lagt stor vekt på i den britiske tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning, blant annet knyttet til prinsipper for kritiske diskusjoner i samfunnsfag og humanistiske fag (Elliott 1991, 1998, Stenhouse 1975). Det er imidlertid særlig viktig at kritisk refleksjon blir fokusert direkte mot læreres og elevers daglige undervisnings- og læringspraksis, og mot kritikk av tradisjonelle mønstre i denne praksisen, slik vi ser i eksempelet ovenfor. Refleksjonen må gjelde konkret utvikling og endring av undervisnings- og læringspraksis, slik den kommer til uttrykk i utdanningsmålene, faglig innhold, arbeidsformer, vurderingsmåter og rammebetingelser. Det er denne praksisen som er den nærmeste for elevene, som de daglig er involvert i sammen med lærerne, og hvor det er reelle muligheter for felles demokratisk handlingskoordinering. Det er først og fremst i denne daglige praksisen lærere, elever og studenter har muligheter for å utvikle refleksive normer og

universalistisk verdiorientering. Her kan normer som gjelder læreres og elevers arbeid legitimeres gjennom diskurser, i en indre relasjon mellom den enkeltes og fellesskapets vilje. Lærerforskningen kan bidra til å tilrettelegge og dokumentere slike demokratiske prosesser.

Elevdemokrati og elevmedvirkning vil i lys av Habermas framstå som en kommunikasjonsform, som kommunikative arrangementer som sikrer reelle diskurser, hvor tilslutning til normer blir prøvd ut. Det er viktig at lærerforskningen bidrar til å synliggjøre hvordan slike kommunikative arrangementer konkret blir utviklet og hvordan de fungerer, slik vi har sett antydning i eksemplene foran. I prosjektet om fagdidaktikk og opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag ble det for eksempel dokumentert hvordan det ble etablert styringsgrupper, hvor elevene i jevnlig samarbeid med lærer tok stilling til forhold som gjaldt arbeidsmåter, innhold og vurderingsformer. Prosjektet om begynnende yrkeskunnskap og PBL dokumenterer hvordan det ble etablert felles planleggingsstrukturer, og hvordan elever og lærere samarbeider ut fra disse strukturene. Også i prosjektene om elevmedvirkning i vurdering, likestilling for jenter i guttedominert yrkesutdanning og etablering av nettverk mellom skoler og lærebedrifter, er dokumentasjon av kommunikative arrangementer og hvordan de fungerer sentralt. Det er det også i prosjektet om relevant utdanning gjennom arbeid med nøkkelkvalifikasjoner og yrkesvalg som er omtalt over. Sett fra Habermas' utgangspunkt er vi alle moralsk ansvarlige i forhold til den offentlige praksisen vi deltar i, for eksempel en utdanningspraksis. Men muligheten til å ta ansvar forutsetter diskurser hvor alle deltar, for eksempel i en klasse, på en skole eller en arbeidsplass, for å legitimere og videreutvikle normer for den daglige praksisen.

Teori og praksis, og lærerforskningens resultater

Habermas hevder at det er problematisk å overføre internaliserte generelle moralprinsipper til moralsk handling. Sett fra dette utgangspunktet kan for eksempel "elevens demokratiske rett til relevant og tilpasset opplæring" anses som et spørsmål om å oversette kunnskap til handling, eller teori til praksis. Kunnskap og teori framstår her som generelle, abstrakte prinsipper, mens praksis innebærer anvendelse av prinsipper i konkrete situasjoner, for eksempel anvendelse av prinsipper om "tilpasset opplæring", "relevant og meningsfylt opplæring", "elevmedvirkning", osv. Hovedutfordringen vil fra denne innfallsvinkelen være å "gjenkjenne" det generelle i det konkrete. Kjernen i problemer dreier seg ifølge Habermas om at man ikke greier å oppdage og beskrive relevante kjennetegn ved situasjonen i lys av konkurrerende, men ubestemte norm \ regel – kandidater (jfr. kapittel tretten). Det er altså relasjonen mellom en gitt, abstrakt regel (teori) og anvendelse av regelen (praksis) som ifølge Habermas er problematisk, fordi det kreves for stor analytisk kapasitet. Dette peker mot en oppfatning av at den generelle regelen med dens grenser i en viss forstand fins og kan forstås løsrevet fra situasjonen. Dette innebærer en form for splittelse mellom teori og praksis, som representerer et stort problem i lærerutdanning og i utdanning generelt (Molander 1997, Stenhouse 1975). Det innebærer også en oppfatning av at den generelle, abstrakte kunnskapen på sett og vis er den "høyeste" kunnskapen. Dette kan komme til å medføre uklarheter i forhold til hva som skal dokumenteres og hvordan i lærerforskningen, og hva som egentlig er viktige resultater, for eksempel hvorvidt prosedyreliknende presisering av regler for eksempel for "tilpasset opplæring", "relevant utdanning" eller "likestilling for jenter i guttedominert utdanning" kan være nødvendig for å avhjelpe kravene til analytisk kapasitet.

En alternativ innfallsvinkel kan som jeg har vært inne på være at regelen primært eksisterer i anvendelsen, og bare kan forstås gjennom erfarte, "ufullkomne" eksempler i ulike situasjoner som gjelder for eksempel "relevant utdanning", "likestilling", elevmedvirkning, osv., eventuelt gjennom å få del i dokumenterte eksempler. Begreper, regler og normer kan bare

forstås gjennom eksempler som viser hva de kan bety. Prinsippene for eksempel for relevant utdanning, likestilling, elevdemokrati osv. har ingen absolutte grenser, det finnes ingen absolutt ideelle situasjoner, og ingen gitte løsninger som folk med særlige analytiske ferdigheter kunne bidra med. Det er ikke slik at vi først blir enige om og lærer normene, og så anvender dem. Regelkunnskapen kan anses for å være i anvendelsen av regelen eller normen, men kan være mer eller mindre eksplisitt. Enhver anvendelse av regelen – for eksempel ”likestilling for jenter”, eller ”relevant utdanning” – er i en viss forstand unik, og bidrar med mer differensiert forståelse. Praktisk erfaring er derfor minst like viktig som analytisk kapasitet i forhold til klok regelbruk. Lærerforskningen skal ut fra en slik innfallsvinkel bidra til å dokumentere praktisk erfaring i forhold til vesentlige utdanningsnormer. Hensikten er ikke å utvikle normsystemer i form av prosedyrer, men å vise eksempler på mulige tolkninger og tolkningssystemer av for eksempel ”relevant utdanning”, ”likestilling”, ”tilpasset opplæring”, osv. Og mens Habermas framhever viljestyrke som grunnlag for fornuftige handlinger og konsensusløsninger, kan man fra en annen innfallsvinkel framheve betydningen av involvering i den aktuelle praksisen, og betydningen av å utvikle og dokumentere involvert praksis.

Vi er her inne på et mulig paradoks i teorien om kommunikativ handling. Habermas’ argumentasjon framhever på den annen side at hans fornuftsmoral og teorien om kommunikativ handling ikke angir noen positive normer, idet den tiltror subjektene å danne sin egen mening og utforme sin egen praksis. Han understreker at eksisterende normer og praksiser som er der i utgangspunktet må kritiseres, og at normer og prinsipper i nye praksiser som er utviklet ikke uten videre kan overføres mellom kontekster. De kan snarere oppfattes som bidrag i en løpende diskurs, for eksempel om relevant utdanning, og må eventuelt legitimeres i nye kontekster. Sett fra denne innfallsvinkelen kan dokumentasjon av praktiske diskurser, knyttet til konkret utvikling av utdanningsvirksomhet, være viktig som bidrag i en løpende, utvidet diskurs. En slik dokumentasjon kan gjøre det mulig å kritisere utdanningspraksis, for eksempel hvordan lærere sammen med elever gjennomføre elevmedvirkning, relevant utdanning eller likestilling for jenter, med utgangspunkt i konkrete beskrivelser.

Et hovedanliggende i teorien om kommunikativ handling er å klargjøre de sosiale, normative og kommunikative aspektene i praksis – for eksempel i utdanningspraksis. Forholdet teori – praksis i utdanning dreier seg om normative samfunnsforhold som kan gjøres til gjenstand for refleksjon i kritiske kommunikasjonsprosesser. Teknologiske innfallsvinkler til utdanningsforskning drar ikke det genuine praksisområdet inn i de metodiske drøftingene, sett ut fra Habermas’ perspektiv. Han kritiserer dessuten oppfatninger om at utvikling primært skjer gjennom endring av materielle betingelser, og ser utviklingsprosesser på det menneskelige området som læreprosesser som handler om et refleksivt forhold til virkeligheten. Dokumentasjonen av utviklingsprosesser i utdanning må fra dette utgangspunktet vise hvordan yringer og handlinger begrunnes, og hvilke muligheter for begrunnelse og kritikk som ligger i den aktuelle utdanningskonteksten. Det er viktig at deltakere i utdanningskontekster ytrer seg om hva som er problematisk, som grunnlag for visjoner om handlingsendring og endring av systemer, at de prøver ut, vurderer og fortsetter å kritisere endringene, og at denne prosessen blir dokumentert. Dokumentasjon av slike prosesser er viktig for å få innsikt i læreres og elevers egne praktiske begrunnelser og erfaringer med endringsmuligheter. Betydningen av å vise hvordan handlinger utøves gjennom ulike former for eksempler er mindre i fokus hos Habermas, men står så langt jeg kan se egentlig ikke i noen direkte motsetning til hovedperspektiver i teorien om kommunikativ handling.

Sett fra et Habermas – orientert utgangspunkt er det også vesentlig at lærerforskningen dokumenterer erfarte spenninger mellom skolen som system og læreres og elevers livsverden, slik jeg har vært inne på i eksemplene foran. Spenningene kan være relatert til formelle retningslinjer, læreplaner og strukturer i skoleorganisasjonen, og andre lærere kan ha nytte av å få del i hvordan spenningene ble møtt. Generaliserte normer som det blir felles enighet om gjennom en kommunikativ prosess, kan institusjonaliseres og bidra til systemendring i den aktuelle konteksten. I prosjektet om relevant utdanning gjennom arbeid med nøkkelkvalifikasjoner og yrkesvalg, oppsummerer lærerforskeren sentrale normer som ble utviklet gjennom prosjektet i noen generelle didaktiske prinsipper, som kan oppfattes som kjernen i en strategi for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Hun sier bl.a. i innledningsdelen til boka som ble utarbeidet med grunnlag i erfaringene fra prosjektet:

”Det er viktig at våre elever på helse- og sosialfag reflekterer over de generelle kvalifikasjonene og egenskapene som er sentrale i alle omsorgsykker. De skal relatere disse kvalifikasjonene til sitt yrkesvalg, og benytte refleksjonen som bevisstgjøring til å videreutvikle disse egenskapene hos seg selv. ... Mulighet for praksis i det yrket man ønsker å velge kan bidra til et mer bevisst yrkesvalg. ... Det å få oppleve yrket i praksis vil også bidra til at elevene kan bli sikrere i yrkesvalget, og mer motivert for utdanningen. Elever som er usikre i sitt yrkesvalg kan få muligheten til å oppleve ulike yrker, og gjøre et mer bevisst valg ut fra praksiserfaringene” (Ekelund 2006 s. 8 - 9).

Generaliserte normer for utdanningspraksis kan oppfattes som en form for utdanningsteori, men kan altså sett ut fra Habermas’ perspektiv ikke uten videre overføres mellom ulike kontekster. De må dessuten etter min oppfatning gjøres forståelige gjennom beskrivelser som viser grunnlaget for generaliseringen. For å forstå hva for eksempel utplassering i praksis kan bety som et normativt prinsipp, er det nødvendig å få del i hva slags handlinger og begrunnelser som kan ligge til grunn for prinsippet. Dette vil også gjelde normer eller teori som dreier seg om å institusjonalisere rom for felles refleksjon, for eksempel ulike former for systematiske, dialogbaserte planleggings- og vurderingsmøter for lærere, elever og andre involverte. Generaliserte normer og systemer for utdanning må ifølge Habermas forankres og legitimeres i forhold til de aktuelle deltakernes konkrete livsverden. Utdanningsteoriens normative aspekter innebærer at den aldri kan oppfattes som prosedyrer som angir læreres og elevers praksis.

Et hovedanliggende i utdanningsforskning og i dokumentasjon av forskningen er å ta utgangspunkt i et utvidet rasjonalitetsbegrep, og ivareta en helhet av gyldighetsaspekter. Utvikling mot felles visjoner kan foregå som en systematisk forskningsprosess, hvor selve beskrivelsen av hva som blir gjort og hvorfor kan utgjøre en form for utdanningsteori. Å dokumentere selve utviklingsprosessen med dens mer og mindre koordinerte handlinger og begrunnelser kan være vel så viktig som å presentere resultater i form av prinsipielle konklusjoner, siden en grunnleggende hensikt med lærerforskningen er å gi lærere anledning til å lære av hverandres erfaringer. Å få del i hva som skjer i selve utviklingsprosessen mot en mer relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag, eller bedre tilrettelegging for jenter i guttedominert utdanning, kan være mer lærerrikt enn å få del i generaliserte normer og prinsipper.

Et grunnleggende krav til egentlig kunnskap om utdanning og utøvelsen av læreryrket er sett ut fra Habermas’ perspektiv at den er verbalt eksplisitt og kritiserbar – den må kunne kritiseres av de som er involvert i forskningsprosesser og av andre lærere (jfr. kapittel tretten).

Dette kan anses som et noe forenklet standpunkt, som kan komme til å medføre et ensidig fokus. Kunnskap som gjelder utøvelse av læreryrket kan ha mange dimensjoner som kommer bedre til uttrykk på andre måter enn verbalt, for eksempel gjennom kunstneriske eller håndverksmessige uttrykk, som også eventuelt kan kritiseres, både verbalt og gjennom andre uttrykksformer. Verbale kunnskapsuttrykk kan dessuten som jeg har vært inne på ha mange former, og kravet om eksplisitt og kritiserbarhet kan komme til å bli oppfattet som et krav om påstandsform.

Frigjøring, og synliggjøring av makt

Teorien om kommunikativ handling bidrar til bevisstgjøring på utdanningsvirksomhetens normative aspekter, på en måte som synliggjør en fundamental frihet. Denne friheten er det nødvendig å ivareta i lærerforskningen og dens resultater. Utdanningsprosesser kan ikke styres gjennom endelige teoretiske dogmer, gitte prosedyrer eller metodikker. Organisasjonssystemer og læreplaner er ikke noe "endelig gitt". Et hovedanliggende i lærerforskningen, både i selve forskningsprosessen og i dokumentasjonen, er å bidra til at elever og lærere frigjør seg fra systemtvang, tradisjonelle, selvfølgeliggjorte normer og objektiviserende forståelse av seg selv.

Habermas framhever i sin kritikk av hermeneutikken at vante språkspill og vanlig praksis har et vesentlig makt – aspekt. Makt er knyttet til systematisk forvrengte, maktbaserte tolkninger og til systemtolkninger. Vi er på sett og vis "fanget" i forforståelsen. Læreren \ lærerforskeren er for eksempel uunngåelig forutinntatt av konteksten hvor hun først har tilegnet seg sine tolknings skjemaer. Det er viktig at lærerforskeren – og elevene – gjennom kritisk selvrefleksjon blir klar over sin fundamentale avhengighet av språk, tradisjonelle tolkninger og maktstrukturer. Dette kan skje når lærere og elever reflekterer over erfaringer de gjør under bruken av sin kommunikative kompetanse, i lys av relevante gyldighetskrav, universaliserings- og demokratiprinsippet, og i lys av sine ønsker og visjoner for utdanningsprosessen. Systematiske misforståelser eller forvrengninger av utdanning og av læreres yrkeskunnskap er i høy grad mulig, og viktig å avsløre. Flere av lærerforskningsprosjektene bidrar for eksempel fra ulike innfallsvinkler til å avsløre hvordan yrkesutdanningen på en misforstått måte er basert på teoretiske kunnskapstradisjoner. Habermas' tilnærming kan bidra med kritisk perspektiver på overleveringens gyldighet, hvor nødvendigheten av stadig ny utprøving og forankring av gyldighet i utdanning som en sosial prosess blir framhevet. Hermeneutisk kritikk må ifølge Habermas ta opp i seg betingelser for og muligheter av forvrengt kommunikasjon. Idealiserte betingelser om uinnskrenket og maktfri kommunikasjon og handlingskoordinering er et retningsgivende prinsipp som bare kan forstås i forhold til en demokratisk praksis. Prinsippet kan ikke fjerne makt og forvrengning, men kan bidra til å synliggjøre og håndtere den.

Oppsummering av metodologiske prinsipper i lærerforskning i lys av Habermas

En hovedhensikt med forskning i læreryrket vil ut fra Habermas' perspektiv være å legge til rette for utdanning som en kritisk prosess, hvor utdanningens strukturelle rammer, mål, innhold, arbeids- og vurderingsformer blir systematisk kritisert av alle deltakerne i fellesskap. Hensikten med kritikken er å gjennomføre utvikling og endring i utdanningskontekster, basert på alle deltakernes synspunkter og argumenter. Utgangspunktet er et praktisk problem som bidrar til å gjøre læreres og andre deltakers fortrolige erfaring med utdanning eksplisitt, og som ses i forhold til utopiske perspektiver om en demokratisk, meningsfylt og rettferdig utdanning. Å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk

kommunikasjon og en demokratisk utdanningspraksis, vil være et viktig mål i seg selv. Dette er knyttet til en grunnleggende hensikt om at lærere og elever utvikler en kritisk kommunikativ kompetanse og rasjonalitet, som innebærer en grunnholdning av at ytringer og handlinger i utdanningsarbeidet må kritiseres og begrunnes ut fra relevante gyldighetskrav om saklighet, effektivitet, rettferdighet og oppriktighet.

Aksjonsforskning i læreryrket kan i lys av Habermas anses som en grunnleggende innfallsvinkel til læring og utdanning som samarbeidende prosesser, hvor et hovedanliggende er at den enkelte har makt og selvstendig ansvar sammen med meddeltakere. Makten fordeles gjennom praktiske utdanningsdiskurser, ut fra et diskursetisk prinsipp om at bare normer som alle berørte aktører kan akseptere konsekvensene av, er gyldige. Fokuset på praksis' normativitet, som bl.a. kommer til uttrykk i det diskursetiske prinsippet, bidrar til å framheve at hensikten med lærerforskningen ikke kan være å utvikle teoretiske dogmer eller prosedyrer for utdanning som sosial praksis. Hensikten vil snarere være å utvikle prinsipper, strukturer og handlinger som kan gjøres til gjenstand for fortløpende diskusjon og videre utvikling. Hensikten med dokumentasjon av lærerforskning er altså å skape grunnlag for videre diskusjon om hvordan sentrale praktiske utfordringer kan møtes i utdanningskontekster, for eksempel hvordan man kan gjennomføre relevant grunnutdanning i yrkesfag. Det vil imidlertid også være et vesentlig anliggende i seg selv å dokumentere eksempler på hvordan utdanning kan tilrettelegges som en kritisk prosess, hvor struktur og innhold blir utviklet gjennom demokratisk samarbeid, og eksempler på hvordan kommunikative infrastrukturer kan etableres og hva kritisk kompetanse hos elever og lærere kan innebære.

Habermas' handlingsbegrep bidrar til bevisstgjøring på normer som noe det kan være mulig å slutte seg til eller endre i fellesskap, og klargjør sammen med det diskursetiske prinsippet muligheter for demokratisk frigjøring. Diskurser som handler om ulike konkretisering av normer og endring av normer er grunnleggende i lærerforskningen, knyttet til spørsmål om hvordan for eksempel relevant utdanning, likestilling, elevmedvirkning osv. kan praktiseres. Enhver utdanningsnorm og enhver tolkning kan imidlertid bestrides, og må forankres kommunikativt hos nye deltakere i nye kontekster. En lærerforsker som deltar i prosessen må fortløpende gjøre alle gyldighetsvurderinger i et samarbeid med deltakerne og deres gyldighetsvurderinger. Hun må derfor legge til rette for å utvikle kommunikative strukturer og kommunikasjonsregler som bidrar til å sikre felles vurdering av gyldighetskrav, for eksempel sekvensiell, sirkulær bruk av felles, dialogbaserte planleggings- og vurderingsmøter hvor alle det gjelder skal ha anledning til å uttale seg.

Sett fra Habermas' innfallsvinkel er det nødvendig å se utdanning, utviklingsarbeid og lærerforskning både i et subjektivistisk livsverden – perspektiv og i et objektivistisk system – perspektiv, og å "transformere" disse to perspektivene inn i hverandre. Systemkritikk, og institusjonalisering av systemendring eller av nye systemer som vokser fram innenfra, representerer et vesentlig aspekt ved lærerforskerens kompetanse for sosial endring i samarbeidet med kolleger og elever. Frakobling av system og livsverden innebærer kolonisering av livsverden. Dette medfører tendenser til at lærere og elever oppfatter og omtaler seg selv og sin virksomhet i systemtermer, og en deformering av kommunikative prosesser og infrastrukturer, hvor læring og dannelse dels blir til instrumentelle prosesser. Sett fra Habermas' perspektiv er det viktig at lærerforskningen bidrar til å bevisstgjøre på tendenser til kolonisering, og til å styrke den kommunikative makten i utviklingsprosesser.

Sett fra et Habermas – orientert perspektiv er det nødvendig å forholde seg kritisk til utdanningsforskning og lærerforskning som ikke kan klarlegge paradoksene ved

rasjonalisering i spenningsforholdet mellom utdanningssystemet og elever og læreres livsverden. Det er vesentlig at forskningen tar utgangspunkt i en historisk refleksiv forståelse av lærerens utdanningsoppgaver, som innebærer kritikk av gitte strukturer og forutsetninger i utdanningsarbeidet, i lys av visjoner om sosial endring. Strategien for å forske i læreryrket innebærer i seg selv kritikk av kommunikative strukturer i utdanning, gjennom et grunnleggende prinsipp om systematisk medbestemmelse, relatert til utdanningens mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og rammebetingelser. En rasjonalisert livsverden er imidlertid en av utgangsbetingelsene for videre utvikling av utdanning på ulike områder. Det er derfor spesielt viktig at bruk av medier knyttet til makt – for eksempel læreplaner, karakterer og organisasjonsstrukturer blir kritisert, og at bruken av slike medier blir tolket, konkretisert og institusjonalisert gjennom demokratiske prosesser.

Universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet kan ses som grunnleggende argumentasjonsregler som skal bidra til konsensbasert regulering av handling. Begrunnelser for felles handlemåter i en utviklingsprosess krever ut fra Habermas' perspektiv felles beslutninger, ut fra det diskursetiske prinsippet om at konsekvensene av generaliserte normer skal være akseptable for alle det gjelder. Dette er nødvendig for å ivareta medvirkning i praksisbasert lærerforskning. Dokumentasjon av forskningen må ut fra dette perspektivet synliggjøre felles diskusjoner og beslutninger som grunnlag for felles handlinger. Det er nødvendig å dokumentere vesentlige forhold som viser hva deltakerne har diskutert, blitt enige om og gjort. En grunnleggende side ved lærerforskningen dreier seg om å lede reelle moralsk – praktiske diskurser i konkrete lærings- undervisnings- og utdanningssituasjoner, og å avveie ulike interesser i forhold til hva som bør gjøres. Et vesentlig aspekt ved utdanningsdiskurser er å problematisere eksisterende forestillinger om god utdanning på ulike felt, og belyse og overkomme urettferdighet og tap av mening.

Det er ifølge Habermas problematisk å overføre internaliserte generelle moralprinsipper, for eksempel om elevenes rett til like utdanningsmuligheter, til moralsk handling. Denne innfallsvinkelen til forholdet mellom gitte, abstrakte regler og anvendelse av regelen synes å innebære en paradoksal splittelse mellom teori og praksis. Et annet utgangspunkt er at regelen primært eksisterer i anvendelsen, og bare kan forstås gjennom "ufullkomne" eksempler i ulike situasjoner. Lærerforskningen skal fra en slik synsvinkel bidra til å dokumentere praktisk erfaring og mulige tolkninger i forhold til vesentlige utdanningsnormer, med henblikk på å gjøre det mulig å lære av hverandres erfaring. Habermas understreker på den annen side at eksisterende normer må kritiseres, og at nye normer og praksiser som er utviklet ikke uten videre kan overføres mellom kontekster, men må oppfattes som bidrag i en løpende diskurs. Teknologiske innfallsvinkler til utdanningsforskning \ lærerforskning drar ikke det genuine praksisområdet inn i de metodiske drøftingene, sett ut fra Habermas' perspektiv. Dokumentasjonen av utviklingsprosesser i utdanning må vise hvordan ytringer og handlinger begrunnes, og hvilke muligheter for demokratisk kritikk og begrunnelse som ligger i den aktuelle utdanningskonteksten.

Generaliserte normer for utdanningspraksis kan oppfattes som en form for utdanningsteori, men kan altså ikke uten videre overføres mellom kontekster, og må dessuten forstås på bakgrunn av beskrivelser av begrunnelses- og handlingsprosesser som viser grunnlaget for generaliseringene. Dokumentasjon av selve utviklingsprosessen med dens mer og mindre koordinerte handlinger og begrunnelser kan være vel så viktig som resultater i form av prinsipielle konklusjoner, med henblikk på å lære av hverandres profesjonelle lærererfaring.

Teorien om kommunikatív handling bidrar til bevisstgjøring på utdanningsvirksomhetens normative aspekter på en måte som synliggjør en fundamental frihet. Denne friheten er det nødvendig å ivareta i lærerforskningen som prosess og i dens resultater. Utdanningsprosesser kan ikke styres gjennom endelige teoretiske dogmer, gitte prosedyrer eller metodikker. Et hovedanliggende i lærerforskningen er å bidra til at lærere og elever frigjør seg fra systemtvang, selvfølgeliggjorte normer og objektiviserende forståelse av seg selv. Idealiserte betingelser om uinnskrenket og maktfri kommunikasjon kan ikke fjerne makt og forvrengning, men kan bidra til å synliggjøre og håndtere den.

DEL FEM

Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket – en sammenfatning

Kapittel atten. Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket, med perspektiver fra pedagogisk aksjonsforskning, pragmatisk og kritisk filosofi

Fokus i del fem

Mangel på relevant forskningsbasert kunnskap er et problem i forhold til lærerprofesjonen og lærerutdanningen (NNR 2002, NOKUT 2006, Elliott 1991, 1998). I den seinere tid er en i Norge blitt stadig mer opptatt av å styrke praksisbasert forskning i forhold til læreryrket (St. meld. 30, 2003-2004). Mangel på relevant forskning har imidlertid sammenheng med uklare oppfatninger av det epistemologiske grunnlaget i læreres profesjonskunnskap og i profesjons- og yrkeskunnskap som en type praksiskunnskap (Janik 1996, Molander 1997). Dette er bakgrunnen for hovedspørsmålene i prosjektet "Læreren som forsker":

Hvordan kan læreres yrkeskunnskap videreutvikles og komme til uttrykk gjennom profesjonsbasert forskning?

Hva er det kunnskapsfilosofiske fundamentet i læreres yrkeskunnskap, sett i lys av pragmatisk og kritisk filosofi, og hvilken sammenheng kan det være mellom dette fundamentet og profesjonsbasert forskning?

Det har vært et hovedanliggende å klargjøre det kunnskapsfilosofiske fundamentet i læreres yrkeskunnskap som en type praksiskunnskap, med henblikk på å få fram mulige sammenhenger mellom dette fundamentet og metodologiske prinsipper for å utvikle lærerkunnskap gjennom profesjonsbasert forskning. De metodologiske prinsippene er relatert til grunnleggende spørsmål om forskningens hensikt, forskerrollen og forholdet mellom forsker og profesjonsutøver, problemstillinger og forskningsspørsmål, forskningsmetoder og forskningsresultater. Utgangspunkt og referanse i forhold til analysene som er gjennomført er en strategi for å forske i læreryrket som er utviklet i samarbeid med studenter på hovedfag i yrkespedagogikk i løpet av en tiårsperiode, og som er inspirert av den britiske tradisjonen for lærerforskning (Hiim og Hippe 2000, 2001). En hovedhensikt i arbeidet har vært å klargjøre og videreutvikle metodologisk fundament og prinsipper i en strategi for profesjonsbasert lærerforskning.

Jeg vil i denne siste delen oppsummere metodologiske hovedprinsipper i forskningsstrategien, med bakgrunn i beskrivelsene, analysene og eksemplene i delene foran. Jeg vil først kort presentere grunnprinsipper i strategien med bakgrunn i presentasjonen i del en, og se disse i forhold til metodologiske perspektiver på pedagogisk aksjonsforskning som ble diskutert i del to. Hovedprinsippene i profesjonsbasert lærerforskning blir så videre utdypet i forhold til en pragmatisk og en kritisk innfallsvinkel til læreres yrkeskunnskap, med grunnlag i analysene i del tre og fire. Hensikten er å forsøke å sammenfatte et mønster av prinsipper for hva som kan være relevante krav til lærerforskning.

Metodologiske grunnprinsipper i en strategi for pedagogisk aksjonsforskning

Forskningens hensikt: å utvikle og dokumentere lærerkunnskap med grunnlag i yrkesutøvelsen

En kjerne i læreres arbeid dreier seg om ”praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdanning \ undervisning og læring”, dvs. om didaktikk (Hiim og Hippe 1989). Dette kommer også klart til uttrykk i de yrkesfokusede nasjonale rammeplanene for lærerutdanning som ble utviklet under siste utdanningsreform (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, 2006). Mens tidligere rammeplaner i større grad bygde på en oppfatning av didaktikk som ”teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning (Gundem 1984, 1998), så anses didaktikk nå i langt større grad som en praktisk – teoretisk prosess, hvor lærerstudenter og lærere gjennom systematisk praktisk gjennomføring og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid utvikler didaktiske begreper. Profesjonsbasert lærerforskning eller pedagogisk aksjonsforskning kan med dette utgangspunktet defineres slik: ”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning \ læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim 2003).

Praksisbasert lærerforskning tar dermed utgangspunkt i profesjonelle lærerfunksjoner som gjelder utdanningsprosesser. Den handler om å utvikle kvaliteten på sentrale utdannings- og lærerfunksjoner, gjennom å lede et demokratisk, systematisk samarbeid mellom de som er involvert, og om å dokumentere en slik utvikling på ulike arbeidsfelt, relatert til samfunnsmessige rammer og strukturer i utdanningen.

Problemstillinger: spørsmål om hvordan sentrale, erfarte utfordringer i læreryrket kan møtes

Problemstillingene eller forskningsspørsmålene i pedagogisk aksjonsforskning som en samarbeidende, didaktisk prosess handler om **hvordan** utfordringer som gjelder sentrale utdanningsoppgaver kan møtes av lærere og elever i samarbeid. Bakgrunnen for problemstillingene er praktiske utfordringer og ønsker om endring – hos lærere, elever og andre utdanningsdeltakere. Utfordringene kan som vi har sett for eksempel gjelde lite yrkesrelevant eller livsrelevant utdanning innen et bestemt fagområde, behov for likestillingsarbeid, osv. Alle det angår er med på å definere de aktuelle problemstillingene. Som en del av arbeidet med de aktuelle utfordringene blir det lagt vekt på å gjøre eksplisitt lærernes og andre deltakeres forforståelse, knyttet til erfaringer med problemet og visjoner for endring.

Krav til eksempler som viser hvordan – sirkulære, samarbeidende erfaringsprosesser, erfaringsbeskrivelser og begrunnelser for valg

Spørsmålet om hvordan sentrale utfordringer i utdanning og i lærerens arbeid kan møtes, peker mot ”svar” i form av et eksempel. Strategien legger vekt på å utvikle profesjonelle eksempler som kan **vis**e andre lærere eller lærerstudenter hvordan vesentlige oppgaver i utdanningsarbeidet kan gjennomføres sammen med kolleger og elever. Det er snakk om å vise eksempler på didaktiske utviklingsprosesser, ikke om å komme fram til gitte prosedyrer eller absolutte prinsipper, noe som ville stå i motsetning til utdanning som en samarbeidende sosial virksomhet. Didaktikk som en systematisk samarbeidende, sosial prosess innebærer at det blir lagt til rette for en sirkulær, sekvensiell struktur, hvor det i fellesskap blir utviklet en

grovplan, delplaner og observasjons- og refleksjonslogger. Disse er strukturert av didaktiske kategorier, for å sikre felles fokus på vesentlige forhold som gjelder utdanning, undervisning og læring, knyttet til deltakernes læreforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. En didaktisk relasjonsmodell fungerer som en type samarbeids- refleksjons- og forskningsmodell i prosessen av planer, gjennomføring og refleksjon, på en måte som innebærer refleksjon over didaktiske kategorier i konkrete situasjoner.

Planer og ikke minst observasjons- og refleksjonslogger skal beskrive læreres, elevers eller andre deltakers handlinger, sentrale hendelser og opplevelser. Det kreves også vurderinger og begrunnelser – for hvorfor det er viktig å utvikle kunnskap om de aktuelle oppgavene, og for valg som blir gjort underveis. Det er et hovedprinsipp at alle som deltar i et prosjekt fortløpende skal få del i hverandres erfaringer, gjøre felles refleksjoner og ta beslutninger om prosessen videre. Planene er et felles organ for subjektivt pregede samarbeidsprosesser. Observasjoner og vurderinger av hva som gjøres og skjer underveis er en felles aktivitet, utført av lærerforsker(e), elever og andre deltakere i fellesskap. Logger er systematisk nedtegnelse av subjektive intensjoner, observasjoner, opplevelser, refleksjoner, osv. Samtaler eller ”intervjuer” vil her si et aktivt møte mellom ulike livsanskuelser, hvor hensikten er å påvirke og endre felles utviklings- og læringsprosesser, i en prosess hvor man lærer av hverandre gjennom felles refleksjon over erfaring. Dette står dels i motsetning til tradisjonelle krav om objektivitet, nøytralitet og distanse. Alle de ulike deltakernes stemme hører med i planer, beskrivelser, vurderinger og begrunnelser for prosessen, men lærerforskeren (- forskerne) har som leder og lærer et særlig profesjonelt ansvar.

En viktig del av lærerforskerens ansvar er dessuten å benytte relevant litteratur eller andre kilder som kan bidra til å belyse det aktuelle problemet og – prosessen, for eksempel om relevant grunnleggende yrkesutdanning i helse- og sosialfag eller relevant utdanning i samfunnsfag, likestilling for jenter som minoritet i guttedominert utdanning. Lærerforskeren har dessuten et spesielt ansvar for at problemet og prosessen blir sett i lys av læreplaner og andre styringsdokumenter som angir samfunnets rammer for lærernes og elevenes arbeid, og for at prosessen bidrar til å kritisere og videreutvikle disse rammene.

En vesentlig utfordring er å få fram kvalitativt gode beskrivelser av elevenes, andre deltakers og lærerens egne aktiviteter, opplevelser og vurderinger (Walker 2007). En annen utfordring er å få fram spennvidden og den helhetlige sammenhengen mellom konkrete eksempler på handlinger, opplevelser og uttalelser på den ene siden, for eksempel knyttet til relevant utdanning, og mer prinsipielle vurderinger og begrepsstrukturer på den andre. Konkrete eksempler kan gi mening til mer generelle strukturer og omvendt.

Teori og praksis, og forskningens resultater – praktiske eksempler som viser profesjonelle prosesser og begrepsmønstre

Mer prinsipielle svar på spørsmål om hvordan kan altså ikke løsrives fra konkrete eksempler i prosessbeskrivelser. Det vil alltid være en fare for reduksjon til generelle prinsipper og prosedyrer uten forankring i livsverden. Oppsummerende diskusjon kan bidra til å klargjøre mønstre, men må forstås i sammenheng med utviklingsprosessen for ikke å forfalle til fargeløse og intetsigende strukturer. Det er i prinsippet umulig å finne endelige ”svar” på utfordringer i læreryrket – forskning i læreryrket må nødvendigvis være samarbeidende forskning, som primært kan bidra med eksempler som kan fungere som et delt erfaringsgrunnlag i forhold til lærerprofesjonen.

Eksempler som er utviklet med utgangspunkt i strategien, har felles at de fokuserer på konkrete muligheter for erfaringsbasert læring og begrepsutvikling innen ulike fagområder – for eksempel innen samfunnsfag eller helse- og sosialfag. Dette betyr at det er nær sammenheng mellom elevenes læring og lærernes læring. Relevant, involvert erfaring anses som grunnleggende i læreprosesser, og i elevens så vel som læreres kunnskapsutvikling. Eksempelene har også felles at det blir lagt vekt på konkrete muligheter for elev- eller deltakermedvirkning. Dette har sammenheng med det grunnleggende synet på læring som en menneskelig, sosial prosess. Kritikk og endring av eksisterende utdanningsstrukturer på ulike nivå – undervisnings- organisasjons- og samfunnsnivå – er et vesentlig aspekt i forhold til demokratisk medvirkning. Også her er det en nær sammenheng mellom elevens og læreres læring. Læreryrket kan ikke utøves eller læres som iverksettelse av teoribaserte prosedyrer. Det foregår i samarbeid med andre subjekter, og dialog og medvirkning er en grunnleggende side ved utdanning og læring. Dette peker mot en kritisk hermeneutisk forståelse av kunnskap og læring som et nødvendig utgangspunkt for læreres yrkeskunnskap.

Refleksjon over lærerens arbeid blir i strategien ansett som et nødvendig grunnlag for profesjonell utvikling og utvikling av relevante begreper. Bare noen aspekter ved den profesjonelle kunnskapen kommer til uttrykk gjennom skriftlig dokumentasjon, andre kunnskapsuttrykk er nødvendig. Det gir for øvrig større mening å se utvikling av læreres yrkeskunnskap som utvikling av profesjonelle begreper og begrepsmønstre på ulike generaliseringsnivå, med grunnlag i praktisk erfaring og eksempler, enn som utvikling av teori i betydningen generelle lovmessighetssystemer eller generelle forståelsessystemer.

Grunnprinsippene i strategien kan utdypes nærmere i lys av perspektiver fra de tre ulike hovedtilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning som ble omtalt i del to.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av East Anglia – tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning

Hensikt: å utvikle lærerkunnskap gjennom å integrere undervisning, læreplanutvikling, utvikling av lærerprofesjonen og forskning

East Anglia – tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning, som i stor grad har inspirert vår strategi, er svært opptatt av å utvikle og dokumentere lærerkunnskap med grunnlag i profesjonsutøvelsen (jfr. del to, Stenhouse 1975, Elliott 1991, 1998). Det blir argumentert med at lærere gir uttrykk for at tradisjonell, disiplinbasert forskning og forskningsresultater har liten relevans i forhold til deres daglige utøvelse av sin virksomhet, noe som også gjenspeiles i undersøkelser av norsk lærerutdanning (NNR 2002, NOKUT 2006). Elliott framhever det som problematisk at undervisning og forskning er blitt ansett som atskilte prosesser, hvor forskning skal utvikle kunnskapsstrukturer som skal anvendes i praktisk undervisningsarbeid. Han framhever behovet for større nærhet mellom undervisning som en reflekterende, undersøkende prosess og reflekterende praksis – forskning.

Et viktig utgangspunkt for undervisning og forskning i læreryrket er også for Elliott at utdanning, undervisning og læring ikke er instrumentelle prosesser, men samarbeidende, demokratiske prosesser som må ta utgangspunkt i elevenes erfaring og opplevelser – i deres "livspraksis". Dette innebærer at læreplaner og utdanningsinnhold primært blir å anse som en samarbeidende utviklingsprosess – ikke som noe gitt som skal "iverksettes". En vesentlig hensikt ved lærerforskningen kan med dette utgangspunktet handle om å utvikle eksempler på tolkninger av rammebetingelser, valg av utdanningsinnhold, arbeidsformer, vurderingsformer, osv., noe som er sentralt i vår strategi. Relevant lærerkunnskap kan ifølge Elliott kun utvikles

gjennom systematisk refleksjon over og endring av profesjonell praksis. Den didaktiske relasjonsmodellen har vist seg å være til hjelp i refleksjon og endring av utdanning, og didaktikk og aksjonsforskning blir i vår strategi definert som felles refleksjon og utvikling av utdannings \ undervisnings- og læringsprosesser.

Et av problemene med tradisjonell utdanningsteori er ifølge Elliott at den er ”ideell” uten at lærere har vært med å utvikle idealene. Den omhandler for eksempel teorier om tilpasset, likeverdig undervisning som kan ha en tendens til å få lærere til å framstå som ”syndebukker” i forhold til prinsipper og normer de ikke har bidratt til å utvikle innholdet i. Elliott framhever at enhver praksis bygger på samfunnsverdier som må prege prosessen. Verdier er alltid åpne for ny fortolkning i nye kontekster, og etisk refleksjon over verdier i konkrete kontekster er viktig i utøvelsen av læreryrket og i lærerforskningen. Aksjonsforskning integrerer ifølge Elliott undervisning, utvikling av lærerprofesjonen, utvikling og evaluering av læreplaner \ utdanningsinnhold, filosofisk refleksjon over verdier og forskning, i et enhetlig begrep om reflekterende utdanningspraksis. Hensikten med lærerforskning som aksjonsforskning er å utvikle profesjonskunnskap, ut fra en grunnleggende oppfatning av utdanning som en erfaringsbasert, sosial, verdiforankret virksomhet. Dette representerer viktige perspektiver i vår strategi.

Problemstillinger som spørsmål om hvordan - snarere enn praktiske hypoteser?

Elliott mener undervisning kan anses som en forskningsprosess hvor utdanningsverdier ”oversettes” til praksis - som hypoteser eller påstander som prøves ut og evalueres. Dette er etter min oppfatning et problematisk metodologisk utgangspunkt for lærerforskningen, som dels kan se ut til å bære preg av en tradisjonell forskningstilnærming. Verdier, for eksempel verdier om lik rett til utdanning, om likestilling for jenter, om meningsfylt og relevant utdanning osv., er ikke noe ”gitt” som kan ”oversettes” til praksis og ”prøves ut”. Det er snarere snakk om generelle begreper som må forstås i lys av konkrete situasjoner, og kan praktiseres ulikt og ha ulik mening i ulike sammenhenger. Hypoteser gir dessuten assosiasjoner om noe som skal bekreftes etter avkreftes. Det er problematisk å tolke generelle verdier som noe som skal bekreftes eller avkreftes, eller noe som kan praktiseres riktig eller galt. Det vil være mer i tråd med læreryrkets praktiske, normative karakter å tolke sentrale utfordringer som et spørsmål om hvordan vesentlige oppgaver som omfatter grunnleggende utdanningsverdier kan utføres i samarbeid med kolleger og elever.

Krav til eksempler – å vise hvordan gjennom samarbeidende erfaringsprosesser, snarere enn å dokumentere utprøving av hypoteser

Elliott hevder at praktisk kunnskap er lagret som eksempler snarere enn som teoretiske påstander, og at lærere kan lære av hverandres dokumenterte eksempler. Dette er i tråd med grunnleggende premisser i vår strategi, men står samtidig i en viss motsetning til å definere forskningsspørsmålene som hypoteser som skal prøves ut. Elliott påpeker også selv at hans konkrete forskningsmetodiske tilnærming bærer preg av teknologiske tradisjoner som det er vanskelig å frigjøre seg fra. Også East Anglia – tradisjonen strukturerer imidlertid forskningen som en sirkulær, sekvensiell prosess, og framhever betydningen av å endre ideer underveis, siden forskningen ellers vil foregå som en rasjonalistisk, lineær prosess hvor planer styrer handling. Utgangspunktet er en generell plan, delplan for første aksjonstrinn, osv. Mer konkrete metoder for datainnsamling kan ifølge Elliott være logger, møtereferater, video, spørreskjemaer, intervju, sjekklister, prøver, elevoppgaver, osv. Det hele munner ut i en casebeskrivelse eller et eksempel, i form av en historie om hvordan hypoteser om utøvelse av læreroppgaver ble prøvd ut – for eksempel ”elevene lærer bedre hvis undervisningen i samfunnsfag tar utgangspunkt i temaer som angår deres dagligliv”. Elevene blir i stor grad

oppfattet som en informasjonskilde, og lærerens refleksjon anses som utprøving av hypoteser som kan ha sideeffekter. Kolleger synes å være mer i fokus som samarbeidspartnere enn elever. Selve innfallsvinkelen til datainnsamling har et visst instrumentelt preg, som har sammenheng med at utgangspunktet er definert som utprøving av hypoteser. Det er vesentlige fellestrekk med vår strategi, knyttet til en sirkulær struktur hvor data inngår i prosessen underveis. Elevmedvirkningen er imidlertid mindre direkte i fokus, og metodiske utfordringer relatert til å beskrive utdanning, undervisning og læring som erfaringsprosesser blir lite utdypet. Dette kan paradoksalt nok komme til å medføre at læreres yrkeskunnskap blir ”forvrent” av tradisjonelle, instrumentelle undersøkelsesmetoder, hvor elevene framstår som objekter det blir forsket på, som nettopp er det Elliott søker å unngå.

Teori og praksis, og forskningens resultater - profesjonelle utviklingsprosesser og eksempler på skjønnsmessig utøvelse

Elliott advarer mot politisk styring av lærere i form av teknokratisk kontroll, og framhever at dette vil føre til en avprofesjonalisering. Læreres profesjonelle kompetanse kan ikke reduseres til målbare ferdigheter. Den kan heller ikke utøves som iverksettelse av teoretiske prosedyrer, men handler primært om skjønnsmessig utøvelse, refleksjon og utvikling. Utdanning er fundamentalt sett en moralsk, normativ praksis som krever kritisk, felles refleksjon i og over konkrete praksissituasjoner. Lærerforskningen må bære preg av dette, og dokumentere eksempler som viser refleksjon over praktiske utdanningsoppgaver og skjønnsmessig utvikling, noe som er en grunnleggende forutsetning i vår strategi. East Anglia – tradisjonen bygger på en oppfatning om at bare lærere kan utvikle og dokumentere lærerkunnskap med grunnlag i profesjonell utøvelse, noe som også har nær sammenheng med hensikten om frigjøring fra teknokratisk styring, og myndiggjøring av lærere. Eksterne forskere eller lærerutdannere som er involvert i pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter vil primært kunne dokumentere **sin** profesjonelle praksis, relatert til å stimulere og legge til rette for lærerforskning. Dette kan gjennomføres som aksjonsforskning på ”annen orden – nivå” (Elliott 1991). En slik klargjøring av forskerrollen er vesentlig også i forhold til vår tilnærming.

Den grunnleggende hensikten med lærerforskningen i vår strategi samsvarer i stor grad med hensikten i East Anglia – tradisjonen, og de metodologiske prinsippene i vår tilnærming kan langt på vei ses som en utvikling med basis i denne tradisjonen. Å integrere undervisning \ ledelse av læreprosesser, utvikling av lærerprofesjonen, utvikling og vurdering av læreplaner og forskning er et metodologisk grunnprinsipp også i vår strategi. Gode, samarbeidende utviklingsprosesser kan anses som et viktig resultat i seg selv, men det er også vesentlig å dokumentere eksempler på skjønnsmessig ledelse av slike prosesser slik at andre kan lære av dem.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av den australske tradisjonen for pedagogisk aksjonsforskning

Hensikt: å utvikle og dokumentere lærerkunnskap - med grunnlag i kritiske utdanningsprosesser

Carr og Kemmis har en god del felles med East Anglia – tradisjonen og med vår strategi (jfr. del to, og Carr og Kemmis 1986, Kemmis 2002). De framhever imidlertid at lærerforskningens hensikt ikke først og fremst eller bare gjelder forbedring av utdanning eller videre utvikling av lærerens profesjonelle forståelse og begreper, men kritikk av utdanningsarbeid og arbeidssettinger. En grunnleggende hensikt er å overkomme tradisjonens makt, systemenes makt og fremmedgjøring gjennom kritikk og demokratisk medvirkning, noe

som er viktig også i vår tilnærming. Lærerforskningen skal bidra med å utvikle kritisk forståelse av utdannings situasjoner, og med intervensjon. En sentral hensikt er å utvikle kritiske teorier som har grunnlag i problemer og perspektiver i utdannings praksis. Utgangspunktet vil være et ”gap” mellom forventninger og realiteter – for eksempel når det gjelder likestilling eller relevant og meningsfylt utdanning. Den kritiske utdanningsteoriens oppgave er å skape grunnlag for videre kritikk og utvikling. Det er behov for at utdanningen av lærere \ lærerforskere gir lærere ferdigheter og ressurser som gjør dem i stand til å reflektere over og vurdere kritisk utilstrekkeligheten i sine begreper og praksis, med henblikk på å utvikle større rasjonalitet og vitenskapelighet, ut fra relevante krav. Dette er vesentlige prinsipper også i vår strategi.

Problemstillinger som kritiske spørsmål om hvordan – snarere enn kritiske teoremer?

Carr og Kemmis understreker at problemstillingene i lærerforskning ikke kan forutbestemmes av formell teori, som vil være irrelevant på grunn av sin tradisjonelle vitenskapelige basis og manglende utspring i læreropp gaver, noe som også er et viktig perspektiv i vår strategi. Grunnlaget for problemstillingene må være læreres egne tolkningskategorier. Men det er vesentlig for Carr og Kemmis å skjelne mellom forvrengte og ikke – forvrengte tolkninger, og se aspekter ved sosial orden som gjør det vanskelig å følge rasjonelle mål, og klargjøre hvordan hindringene kan møtes. Problemstillingene utformes som kritiske teoremer, dvs. kritiske påstander eller hypoteser om utdannings praksis, som stiller spørsmål ved etablerte tolkninger og former for sosial orden. For eksempel: ”Elevene lærer bedre når de får medvirke aktivt i forhold til å velge utdanningens innhold, arbeids- og vurderingsformer”. Dette har fellestrekk med problemstillingene i vår strategi, som i relativt stor grad innebærer kritikk av grunnleggende forutsetninger i utdanning og i læreryrket på ulike områder, relatert til visjoner om endring. Men å teste teoremers holdbarhet gir likevel et annet perspektiv, mer i slekt med Elliotts hypoteser, enn å undersøke fenomeners betydning – for eksempel å undersøke hva elevmedvirkning i forhold til innhold, arbeids- og vurderingsformer kan bety i en bestemt kontekst, dvs. hvordan det kan utøves. I vår strategi er det å undersøke praktiske utdanningsfenomeners betydning, ut fra kritikk av grunnleggende forutsetninger, et hovedperspektiv på problemstillingene.

Krav til eksempler – å vise hvordan kritisk utdanningsreform kan gjennomføres i samhandlings- og refleksjonsprosesser

Carr og Kemmis bygger som nevnt sin tilnærming direkte på Habermas’ teori om erkjennelsesinteresser og om system og livsverden. De anser teorien om kommunikativ handling for å kunne virke avslørende og frigjørende i forhold til lærer praksis, og for å kunne utgjøre et metodologisk grunnlag i lærerforskningen. Teorien blir derfor viktig i utdanning av lærere og lærerforskere, med henblikk på kunnskap om objektive rammer som kommunikasjon forekommer under, og som kan bidra til å forvrengte den. Habermas’ rasjonalitetsbegreper og begrepene om system og livsverden gir svært viktige perspektiver også i forhold til vår strategi, men er ikke som hos Carr og Kemmis alene et hovedgrunnlag i lærerforskningen. Undersøkelse av kritiske teoremer kan ifølge Carr og Kemmis foregå som en kritisk reflekterende prosess, utført av lærere og elever, hvor de sammen tolker motsetninger i utdanning og hvordan disse kan overkommes – for eksempel motsetninger som gjelder relevans eller elevmedvirkning. Kritisk utdanningsvitenskap handler om å gå fra kritikk til kritisk praksis i konkrete utdannings situasjoner, hvor deltakernes opplysning har direkte betydning for å transformere sosial handling. Endret forståelse utvikles gjennom samtale, som fører til endret praksis, som gir grunnlag for nye samtaler, osv. Dette kan som jeg har vært inne på kritiseres for å innebære en kognitivistisk oppfatning av verbalspråk som grunnlag for endring. Forskningen foregår som organisert verbal opplysning gjennom

sirkulære, sekvensielle læreprosesser i grupper. Vår strategi fokuserer mer på diskurser med elevgrupper enn Carr og Kemmis, som sier mest om lærergrupper, og mer på å samhandle så vel som å samtale.

Kriterier for lærerforskning som kritisk aksjonsforskning er ifølge Carr og Kemmis rasjonalitet i kommunikasjonen, rettferdighet i beslutninger og tilgang til et interessant og tilfredsstillende liv. Forskningsprosessen handler om å finne ting som begrenser dette, og om å møte hindringene. Spenningene mellom muligheter og hindringer kan belyses gjennom forholdet mellom livsverdens kommunikative rasjonalitet og systemets instrumentelle rasjonalitet, et perspektiv som er vesentlig også i forhold til vår tilnærming. Forskningen gjennomføres som felles, frigjørende refleksjon og handling, og utdanningsreform hvor man utforsker og overkommer vaner og kontrollstrukturer. Utdanningsreform må nødvendigvis gjennomføres som problemløsning og endringer i daglig praksis. Forskningen blir med andre ord gjennomført som en kritisk, reflekterende, sirkulær prosess, ut fra prinsipper og perspektiver i teorien om kommunikativ handling. Det er imidlertid som nevnt er en tendens til at samtalen, det verbale og det argumenterende blir overfokuserert hos Carr og Kemmis. De understreker for øvrig at det er forskjell på diskurs ut fra gyldighetskrav, og ”samtaler om praksis”. For Carr og Kemmis vil det være vesentlig at eksempler på utdanningsreform som kritisk, reflekterende praksis blir dokumentert på en måte som gjør det mulig for andre å lære av prosessen. Også i vår strategi er dette vesentlig, men det er her et sterkere fokus på erfaringsbeskrivelser i videre forstand i eksemplene.

Teori og praksis, og forskningens resultater - eksempler som viser kritisk handling, bedømmelse og teori, og helhetlig erfaring

Kritisk teori kan anses som et resultat av en kritisk reflekterende prosess. Carr og Kemmis understreker at teori må være bevisst, verbalt eksplisitt og kritiserbar. De framhever et dialektisk syn på kunnskap og rasjonalitet, inspirert av virksomhetsteori og konstruktivisme. Dette innebærer et dialektisk forhold mellom individ og samfunn og mellom teori og praksis, relatert til sekvenser av praktisk bedømmelse og praktisk handling. Både Dreyfus (1991) og Molander (1997) kritiserer som jeg tidligere har vært inne på konstruktivisme og dialektikk for en splittelse mellom bevissthet og ytre realitet i sitt kunnskapsfundament, noe som kan knyttes til en splittelse mellom kunnskap og handling, til et kognitivistisk kunnskapsbegrep og til teori overordnet praksis. En kognitivistisk tolkning av kunnskap og endring innebærer en tendens til å legge overvekt på verbal refleksjon, ut fra en oppfatning av at forståelsen styrer handling. Carr og Kemmis er relativt lite eksplisitte når det gjelder krav til dokumentasjon. Det er imidlertid nærliggende å tolke dem slik at lærerforskningen skal beskrive kritisk reflekterende prosesser i vesentlige, konkrete utdannings situasjoner, som munnner ut i kritisk teori i form av mer generelle mønstre og prinsipper med bakgrunn i de konkrete situasjonene. Dette kan oppfattes som en form for kritiske case, eller eksempler som viser kritisk reflekterende utøvelse av sentrale utdanningsoppgaver. Carr og Kemmis understreker dessuten at rasjonell forståelse av praksis bare er mulig gjennom systematisk refleksjon, utført av den som handler. Bare læreren kan studere lærerpraksis – pedagogisk aksjonsforskning kan bare utføres og dokumenteres ved at lærere forsker i egen praksis, sammen med kolleger og elever.

Det er altså en fare for at dokumenterte eksempler på kritisk lærerpraksis, utviklet fra et Carr og Kemmis – orientert perspektiv, legger for ensidig vekt på kognitive, verbale og generelle aspekter, på bekostning av det emosjonelle, konkrete og handlingsmessige. Å ivareta en helhet av erfaringsdimensjoner i paradigmatisk eksempler på profesjonsutøvelse er en fundamental utfordring i lærerforskningen, og et hovedanliggende i vår strategi. Kritik av

utdanningspraksis gjennom demokratiske utviklings- og endringsprosesser er et grunnleggende metodologisk prinsipp, men må ses i sammenheng med prinsippet om å ivareta helhetlig erfaring, som også er grunnleggende.

En kritisk tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning retter oppmerksomheten mot hensikten om å kritisere tradisjonell og systemisk makt i utdanningsvirksomhet og i lærerens arbeid, gjennom demokratiske endringsprosesser som er et mål i seg selv. I vår strategi er hovedperspektivet på problemstillingene å undersøke utdanningsfenomeners betydning, dvs. å undersøke hvordan de kan praktiseres, med grunnlag i kritikk av etablerte forutsetninger og visjoner om endring. Eksempler som utvikles skal vise hvordan utdanningsreform på sentrale områder kan gjennomføres som kritiske, demokratiske samhandlings- og refleksjonsprosesser i daglig praksis med elever og lærerkolleger, og beskrive både handlinger, opplevelser og samtaler. Dokumenterte eksempler kan oppfattes som kritiske case som omfatter kritisk handling, refleksjon og generelle begreper eller teori.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien i lys av Bath – tradisjonen for aksjonsforskning

Hensikt: å utvikle lærerkunnskap - med grunnlag i helhetlige, deltakende erfaringsprosesser

Bath – miljøet arbeider som nevnt både med lærerforskning og med praktiker – forskning i andre profesjoner og praksiser. De grunnleggende metodologiske innfallsvinklene er uavhengige av hvilke profesjoner det dreier seg om. Aksjonsforskning blir definert som en deltakende, praktisk prosess, hvor hensikten er å utvikle praktisk og frigjørende kunnen i vesentlige menneskelige anliggender, for eksempel i forhold til lærervirksomhet (jfr. del to, Reason og Bradbury 2002). Utviklings- og undersøkelsesprosessen blir ansett for å være like viktig som resultater i form av dokumentasjon. Også i denne tradisjonen blir det framhevet at aksjonsforskningen bygger på andre oppfatninger av kunnskap enn tradisjonell akademisk forskning, og at en vesentlig hensikt er å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter. Et grunnleggende perspektiv på kunnskap og erfaring har ifølge Reason utspring i en framvoksende metafor om verden som deltakelse. Mennesker og samfunn anses som del av sin verden, som værende i og skapende av sin verden. Menneske og kosmos kan anses som en helhet, hvor kosmos er relasjonell og økologisk, og hvor mennesket er en del av kosmos' selvrefleksjon. Vi er alltid allerede situert, deltakende og refleksive, som for eksempel lærer. Vi er alltid allerede engasjert og handlende. Aksjonsforskning dreier seg om å undersøke, utvikle og gjøre eksplisitt hensikten og meningen i vår praksis - som lærer, elev, osv. Dette er en grunnleggende side ved aksjonsforskningen også i vår strategi. En viktig hensikt med aksjonsforskningen er at individer og samfunn – elever, lærere og skolesamfunn – utvikler seg og "blomstrer".

Bath – tradisjonen er opptatt av å nå utover det tradisjonelle, empiriske, rasjonalistiske vestlige kunnskapsbegrepet, og av å "hele" splittelsen i moderne erfaring. Dette blir relatert til utvikling av praktisk kunnskap gjennom demokratisk samarbeid hvor aksjon og refleksjon, praksis og teori utgjør en helhet, og hvor kunnskap kan uttrykkes i et mangfold av former.

Et hovedanliggende i vår strategi er å utvikle praktisk lærerkunnskap med grunnlag i deltakende, helhetlige erfaringsprosesser. Det er store fellestrekk med Bath – tradisjonen i forhold til aksjonsforskningens hensikter og holistiske kunnskapssyn, selv om denne tradisjonen legger særlig vekt på et økologisk perspektiv. Et hovedanliggende i dette prosjektet har nettopp vært å forsøke å klargjøre det filosofiske grunnlaget i et helhetlig

erfarings- og kunnskapsbegrep, og hvilken metodologisk betydning det kan ha i forhold til lærerforskningen.

Problemstillinger – felles involvering i spørsmål om hvordan

Reason framhever nødvendigheten av å involvere alle som praksisen gjelder i å definere forskningsspørsmål. Dette er en viktig forutsetning for å sikre at undersøkelsen tar utgangspunkt i for eksempel utdanningspraksisens deltakende, relasjonelle karakter, og for å sikre at alle ser muligheter for personlig utbytte og nytte av forskningsarbeidet, noe det også blir lagt vekt på i vår strategi. Det er dessuten et viktig prinsipp at forskningsspørsmålene åpner for og eventuelt stimulerer til pluralitet i kunnskapsformer og ”svar” i form av ulike kunnskapsuttrykk. Forskningsspørsmålene skal bidra til å fokusere på de praksisfenomenene man prøver å klargjøre og utvikle meningen med, gjennom å undersøke hvordan de kan praktiseres og forbedres.

Krav til eksempler - å vise hvordan deltakende, meningsfylte og nyttige prosesser med varige konsekvenser kan gjennomføres, og pluralitet i kunnskapsformer

Også i Bath – tradisjonen framstår situasjonsavhengige prosesser og eksempler som viser utøvelse av praksis som et metodologisk grunnprinsipp, selv om dette ikke er like eksplisitt som hos Elliott og Carr og Kemmis (Heron og Reason 2002, McNiff 2002). Sentrale kvaliteter ved aksjonsforskningsundersøkelser er for det første knyttet til kvaliteten av deltakende, relasjonell praksis, som kommer til uttrykk gjennom at elever og lærere som deltar får energi og føler seg styrket og myndiggjort. Utbytte og nytte for den enkelte, praksisfellesskapet og profesjonen er en annen viktig kvalitet. Dette har også sammenheng med at lærere og elever opplever å delta i betydningsfullt arbeid. Det er dessuten et kvalitetskriterium at utviklings- og undersøkelsesprosesser vokser gradvis fram, gir varige konsekvenser og stimulerer til videre utvikling og vekst. Pluralitet i kunnskapsformer kan framheves som et kvalitetskriterium, med henblikk på nødvendigheten av å ivareta et holistisk, flerdimensjonalt erfaringsbegrep. Pluralitet i kunnskapsformer kan knyttes til begrepsmessig – teoretisk integritet, som handler om at generelle begreper eller teori må ha forankring i felles erfaring, og ha til hensikt å bringe orden til komplekse fenomener. Alle disse kriteriene er viktige i vår strategi og i prosjektene som er utført. Mer konkrete metoder må vurderes i forhold til hvorvidt de i tillegg til å ivareta forskningsspørsmålenes anliggender sikrer deltakelse og medvirkning, opplevd mening, nytte og varige konsekvenser.

Sirkulære sekvenser av planer, gjennomføring og vurdering er vanlig også i Bath – tradisjonen, med henblikk på å sikre medvirkning og gyldighet. Det blir også her lagt vekt på organisasjons- og systemendring. De forskningen angår er ideelt sett involvert både i formulering av forskningsspørsmål, design på og styring av forskningen. Alle handler, gjør erfaringer og er med på å trekke konklusjoner, noe som er et hovedpoeng også i vår strategi. Sirkler av refleksjon og handling bidrar til å rette oppmerksomheten mot validitet. Det blir dessuten lagt vekt på at ulike kunnskapsformer utfyller hverandre og hører sammen. Reason framhever at det er den dypt involverte deltakelsen som kanskje først og fremst skiller aksjonsforskning fra andre typer forskning.

Teori og praksis. Forskningens resultater som uttrykk for helhetlig kunnen

Bath – tradisjonen bygger ifølge Reason på en radikal epistemologi, som innebærer fire former for kunnen. For det første erfaringskunnen, som har utspring i vår fortrolige erfaring med fenomener, for eksempel relevant utdanning eller elevmedvirkning, men som ikke uttrykkes. For det andre presentasjonskunnen, som gjelder ekspressive kunnskapsuttrykk med grunnlag i erfaring, for eksempel historier, bilder, ulike former for ekspressive og

ferdighetsmessige handlinger, osv., relatert til de aktuelle fenomenene. For det tredje proposisjonskunnen, som dreier seg om informative påstander om fenomenene, og til slutt praktisk kunnen, som omfatter alle de tre andre formene. Helheten av disse formene for kunnen gir uttrykk for et holistisk, utvidet kunnskapsbegrep, som er grunnlaget i aksjonsforskningen, og som forskningen skal gi uttrykk for. Forskningens og resultatenes gyldighet kan vurderes på bakgrunn av kongruens mellom de ulike kunnskapsformene – mellom fortrolig erfaring, ekspressive kunnskapsuttrykk og informative påstander som gjelder sentrale praksisfenomener. Kongruens mellom de ulike kunnskapsformene gir uttrykk for helhetlig, gyldig praktisk kunnen i forhold til for eksempel relevant utdanning eller elevmedvirkning. Dette vil også innebære at teori og praksis framstår som en helhet. Bath – tradisjonen framhever at bare praktikere kan studere praksis – gjennom systematisk erfaringslæring.

I strategien for å forske i læreryrket er utvikling og dokumentasjon av helhetlig, gyldig praktisk lærerkunnskap, med grunnlag i et utvidet kunnskapsbegrep, et hovedanliggende. Det er her vesentlige fellestrekk mellom Bath – tradisjonen og vår tilnærming, relatert til å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter. Det er imidlertid noe uklart hva begrepene erfaringskunnen, presentasjonskunnen og proposisjonskunnen egentlig betyr, og hva forholdet mellom dem består i. Begrepene synes å ha røtter i pragmatisk filosofi, og sier noe om nødvendigheten av fortrolig, primær erfaring med fenomenene forskningen gjelder, om nødvendigheten av ekspressive kunnskapsuttrykk i forskningen, og om nødvendigheten av å uttrykke kunnskap i form av ordnende, generaliserende påstander, på en måte som utgjør en helhet.

Metodologiske hovedprinsipper i strategien, utdypet i lys av ulike tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning. En oppsummering

Forskningens hovedhensikt i vår tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle kvaliteten på utdanningsarbeid på ulike felt sammen med deltakerne i en didaktisk prosess, og å dokumentere ny kunnskap som gjelder praktiske utdanningsprosesser i skole og arbeidsliv. Hensikten er læring for alle som deltar i prosessen og for den involverte skolen \ arbeidsplassen som organisasjon, og utvikling av lærerprofesjonen på ulike felt. Det anses som vesentlig å integrere undervisning, læreplanutvikling og forskning, med henblikk på å utvikle relevant kunnskap med grunnlag i profesjonell praksis. Utdanning blir oppfattet som en erfaringsbasert, sosial og verdiforankret virksomhet. Kritikk av grunnleggende forutsetninger og tradisjoner ut fra visjoner om endring er et vesentlig aspekt ved lærerforskningens hensikt, og frigjørende endringsprosesser er et viktig mål i seg selv. Hensikten med lærerforskningen er ikke å utvikle teori i form av prosedyrer eller gitte prinsipper for praksis, noe som vil stå i motsetning til utdanning som en sosial, verdiforankret, erfaringsbasert virksomhet. Profesjonell lærerkunnskap kan snarere utvikles og dokumenteres som kontekstpregede eksempler og prinsipper som kan skape grunnlag for felles forståelse, inspirasjon og videre utvikling.

Problemstillingene eller forskningsspørsmålene må ses på bakgrunn av forskningens hensikt. De er i vår strategi definert som spørsmål om hvordan utfordringer som gjelder sentrale utdanningsoppgaver kan møtes av lærere og elever eller andre læringsdeltakere i samarbeid. Alle det gjelder er ideelt sett med å definere forskningsspørsmålene, for å sikre at prosessens utgangspunkt og hensikt er meningsfylt for alle.

Spørsmål om hvordan sentrale utfordringer i utdanning og lærerarbeid kan møtes, peker mot ”svar” i form av et profesjonelt eksempel som kan vise andre lærere eller lærerstudenter

hvordan vesentlige oppgaver kan gjennomføres i samarbeid med kolleger og elever. Eksempelet utvikles gjennom en sirkulær, sekvensielt strukturert didaktisk prosess, hvor det i fellesskap blir utviklet en grovplan, delplaner og observasjons- og refleksjonslogger. Også andre former for erfaringsuttrykk kan utgjøre ”data” eller ”dokumentasjon” av samarbeidende utviklingsprosesser. Eksemplene skal gi uttrykk for læreres, elevers eller andre deltakers handlinger, sentrale hendelser og opplevelser, og for felles refleksjon og beslutninger. Lærerforskeren har dessuten et spesielt ansvar for at det aktuelle problemet blir sett i lys av læreplaner og andre styringsdokumenter som angir samfunnets rammer for arbeidet, og i lys av relevant litteratur og andre kunnskapskilder. Eksemplene kan vise hvordan kritisk utdanningsreform blir gjennomført i samhandlings- og refleksjonsprosesser, hvor en vesentlig side også er å kritisere systemer og tradisjonell praksis, og institusjonalisere systemendringer. Vesentlige krav til eksemplene er at de viser hvordan deltakende, meningsfulle og nyttige prosesser med varige konsekvenser kan gjennomføres, og at dette kommer til uttrykk gjennom en pluralitet av kunnskapsformer.

Dokumenterte resultater av forskningen vil dreie seg om praktiske eksempler som viser profesjonelle prosesser og begrepsmønstre. Generelle mønstre og prinsipper kan ikke forstås løsrevet fra konkrete eksempler i prosessbeskrivelsen, idet læreres yrkeskunnskap ikke kan reduseres til generelle prinsipper. Lærerforskningens oppgave er å dokumentere eksempler som viser refleksjon over praktiske utdanningsoppgaver og situasjoner avhengig av skjønnsmessig utvikling. Generelle begreper og prinsipper skaper orden i erfaringer, og kan bidra til å fokusere på kritiske perspektiver og muligheter for systemendring, men må forstås med grunnlag i konkret erfaring. Et vesentlig krav til forskningen gjelder kongruens mellom konkrete og generelle begreper og mellom ulike former for begrepsuttrykk, i et uttrykk for helhetlig kunnen.

Pedagogisk aksjonsforskning handler om systematisk erfaringslæring, i prosesser hvor elever og lærere, og eventuelt tilknyttede lærerutdannere \ universitetsforskere, lærer av sin erfaring i deltakende, samarbeidende utdannings- og utviklingsprosesser. En grunnleggende hensikt dreier seg om å vise hvordan alle parter kan lære systematisk i og av erfaringsprosesser, hvor alle i en viss forstand forsker i sin praksis. Et begrep om undersøkelser på ulike praksisnivå – på første, annen og tredje ordens nivå, kan bidra til å klargjøre ulike roller. Elevene undersøker sin praksis som elever, lærerforskeren sin lærerpraksis, mens lærerutdanneren \ den eksterne forskeren som eventuelt er involvert, undersøker sin praksis med å legge til rette for lærerforskning. Både Elliott, Carr og Kemmis og Reason framhever at det bare er mulig å forske i egen praksis (jfr. del to). Eksterne forskere kan ikke utvikle eller dokumentere læreres praksis uten å overta lærerens rolle og slik sett avprofesjonalisere og umyndiggjøre læreren. En slik overtakelse vil dessuten ha en tendens til å innebære en form for relevansproblemer som det er lærerforskningens hensikt å overkomme. Også i vår strategi er det et grunnleggende prinsipp å forske i egen praksis med utgangspunkt i praksisens samfunnsmandat og oppgaver.

Å utvikle pedagogisk aksjonsforskning som erfaringsvitenskap krever klargjøring av erfaringsbegrepet og av et utvidet kunnskapsbegrep. Å forsøke å klargjøre sammenhenger mellom erfaringsbegrepet, læreres yrkeskunnskap som en form for praksiskunnskap og lærerforskning, har vært et hovedanliggende i dette arbeidet. Jeg vil i fortsettelsen utdype den foreløpige oppsummeringen av metodologiske hovedprinsipper i strategien, på bakgrunn av analysene av erfaringsbegreper i pragmatisk og kritisk filosofi, relatert til læreres yrkeskunnskap, som er gjennomført i del tre og fire.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et pragmatisk kunnskapsbegrep

Hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid

Å beskrive hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt og utviklet i kontekster

En hovedhensikt i strategien for å forske i læreryrket er å utvikle læreres praktiske profesjonskunnskap. Problemstillinger i form av spørsmål om ”hvordan” viser tilbake på lærerens utdanningsoppgaver. Janik (1996) framhever at praktisk kunnskap først og fremst kommer til uttrykk gjennom handling og eksempler. Forskning som har til hensikt å rekonstruere læreres yrkeskunnskap kan uttrykkes gjennom **eksempler som viser hvordan, i form av læreres beskrivelse av og refleksjon over handling og erfaring**, i samspill med deltakere i utdanningssituasjonen og deres beskrivelser og refleksjon over handling og erfaring.

Molander (1997) hevder på sin side at den praktiske kunnskapstradisjonen ikke skiller mellom begrep og arbeid – begrepet virkeliggjøres i arbeidet. Kunnskapen – for eksempel læreres kunnskap om relevant utdanning, PBL (problembasert læring) eller elevmedvirkning, er i hvordan – prosessene. Forskning som har til hensikt å rekonstruere og utvikle læreres yrkeskunnskap handler om **å klargjøre hva utdanningsarbeidet består i, hvordan det erfares og utføres**. Problemstillingene vil gjelde utfordringer i yrkesutøvelsen – som for eksempel kan handle om relevant utdanning på ulike fagområder, elevmedvirkning, likestilling, osv.

Både Janik og Molander bygger som nevnt sine analyser av praktisk yrkeskunnskap dels på Wittgenstein og Heidegger. I lys av Wittgensteins erfaringsbegreper er det nærliggende å oppfatte utvikling av eksempler som et vesentlig anliggende i forskning som gjelder praktisk kunnskap. En hovedhensikt med lærerforskningen kan fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt anses som **å klargjøre hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt og utviklet i kontekster, gjennom hvordan de kommer til uttrykk i handling og ord**. Å forstå læreres yrkesbegreper er å ta del i utdanningsarbeid som livsform. Hensikten med forskningen kan anses som å beskrive ulike utdannings- eller lærer – ”spill” slik de kan spilles. Dette vil si å studere begrepene (reglene) slik de brukes, slik de kommer til uttrykk i handling og ord, i læreres egne handling og ord i samspillet med kolleger og elever. Språk og begreper – for eksempel om læreres yrkesutøvelse, forstås i den konkrete bruken, i brukssammenhenger, og hensikten med lærerforskningen kan anses som å undersøke og dokumentere yrkesutøvelsen gjennom eksempler som viser hvordan sentrale læreroppgaver blir utført.

Sett i lys av Wittgensteins spillmetafor er det nødvendig å **vise** hvordan et spill – for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering” – kan spilles, spill kan ikke ”forklares” teoretisk. Ord og begreper, for eksempel ”elevmedvirkning” eller ”relevant utdanning”, har ingen absolutt betydning eller idealbetydning. Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan de faktisk brukes. Regler for setninger og begreper er inneleiret i deres funksjon i sammenhenger. Det er nødvendig å vise bruken av regelen \ begrepet gjennom eksempler, og å vise mangfoldet, ikke først og fremst det generelle. Forenklede, reduksjonistiske oppfatninger av språk skaper problemer både i lærerutdanningen og i læreryrket, og er knyttet til en overdreven tro på læring gjennom ord, løsrevet fra relevant erfaring. Hensikten med lærerforskningen kan i vår strategi defineres som å utvikle mønsterdannende eksempler på profesjonsutøvelse preget av skjønn. Gode eksempler viser sentrale begreper og sammenhenger på ulike utdanningsfelt, ut

fra en klar forståelse av hensikten eller ”vitsen” som begrepene gjelder. Kunnskapsutvikling gjennom levende, erfarte eksempler vil være et hovedperspektiv også i forhold til elevenes læring.

Å klargjøre mening og grunnstrukturer i fenomener som gjelder utfordringer i daglig lærerpraksis

Heidegger framhever gjennom verkstedmetaforen nødvendigheten av å studere menneskelig daglig praksis som utspring for forståelighet. Sett fra et Heidegger – orientert perspektiv kan lærerforskningens hensikt defineres som **å gjøre tolkninger av yrkesutøvelsen eksplisitt gjennom å undersøke utfordringer i dagligdags praksis**. Hans kritikk av reduksjonistisk ontologi innebærer en avvisning av at vi vet og handler gjennom å anvende implisitte prinsipper og antakelser i en form for taus teori som vi bør gjøre eksplisitt, og av ideen om mental representasjon, knyttet til erfaring som en relasjon mellom bevissthetsinnhold og et uavhengig objekt. Han avviser at det kan utvikles teoretisk kunnskap i betydningen formell, lovmessig, nøytral kunnskap på ethvert område. Sett i lys av Heideggers verkstedmetafor er det nødvendig å studere utfordringer i læreres dagligdagse praksis for å kunne forstå deres profesjonelle arbeid. Grunnlaget for å se det som ikke fungerer, og refleksjon over det, vil alltid være en tolkning fra innsiden, ut fra lærererfaringer som allerede er der. Læreres erfaring og praksis er fundamentalt sett ikke representert og formaliserbar, den må komme til uttrykk slik prosessen viser seg i det daglige arbeidet, og må undersøkes i og som en del av det daglige arbeidet. Det som må undersøkes er faktiske uttrykk og strukturer i praktisk lærer- og elevaktivitet. Den grunnleggende hensikten med forskningen er å gjøre læreres yrkespraksis og forståelse eksplisitt gjennom læreres møter med vesentlige, daglige utfordringer, hvor de utvikler og dokumenterer sine profesjonelle handlinger, sine profesjonelle ”hvordan”, i kulturelle og sosiale kontekster. Utgangspunktet er profesjonelt gjenkjennelige utfordringer i læreryrket som man arbeider med i en fortløpende prosess, hvor nye del – utfordringer gir basis for videre refleksjon og eksplisittgjøring. Det er viktig å forholde seg aktivt til grunnleggende forutsetninger i yrket, slik de kommer til uttrykk i vanlig, daglig praksis og i lærerens mandat.

Lærerforskningens hensikt kan fra et Heidegger – inspirert perspektiv også defineres **som å klargjøre mening og grunnstrukturer i fenomener som gjelder læreres yrkesutøvelse**. Fenomenologiens oppgave er å vise – gjennom systematisk utlegning av det som viser seg. Fenomener kan aldri utlegges ”fullstendig” – det er ingen endelig tolkning av for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering”. Fenomener i læreres yrkesutøvelse kan klargjøres gjennom en sirkelstruktur, fra foreløpig bruk av for eksempel begrepet ”elevmedvirkning i vurdering” til en utlegning hvor begrepet gjøres stadig mer eksplisitt og konkret i møte med daglige utfordringer, og ses fra ulike perspektiver. Undersøkelser av konkret praksis må forankres i den praksisen vi vil fortolke. Dette innebærer å beskrive hendelser, handlinger og mønstre i læreres yrkespraksis i et eksistensielt perspektiv, hvor læreres livsverden kommer til uttrykk i medtilværelse med elevenes livsverden. Dette vil si å forske i lærerpraksis innenfra som en daglig, levende prosess. Hensikten er å klargjøre lærerforståelsen i utfordrende situasjoner i daglig praksis. Det er å identifisere og beskrive konkrete praktiske utfordringer, beskrive handlinger, hendelser og refleksjoner. Dette forutsetter at lærerpraksis også kan komme til uttrykk og bli sett gjennom verbale og skriftlige beskrivelser, og at disse kan vise vesentlige strukturer i lærerpraksisen. Det forutsettes at dette er mulig gjennom sirkulære beskrivelser som veksler mellom mer generell forforståelse og mer partikulære hendelser. Man begynner med foreløpige helhetsbeskrivelser som utdypes i beskrivelse av konkrete situasjoner i et historisk tidsspenn. Forståelsen blir i utgangspunktet uttrykkelig gjort ved at brukssammenhengen forstyrres – lærere og elever opplever for eksempel at

vurderingsarbeidet ikke fungerer godt. Den eksplisitte forståelsen gir grunnlag for videre undersøkelser av fenomenet.

Verden er sett fra et Heidegger – perspektiv strukturert av praktisk forståelse, av betydningssammenhenger, hvor enheter forstås i forhold til sin egnethet. Det tradisjonelle synet på praksis er representativt – mentale tilstander ”fører til” handling (Dreyfus 1991). Heidegger ser intensjonalitet som ”rettethet”, som innebærer at både handling og viten er intensjonal. Noe forstyrres – det krever overveielser, som ikke er frakoblet teoretisk refleksjon. Lærerforskerens overveielser er preget av involvert praktisk engasjement - ikke av nøytrale teoretiske perspektiver. Problemstillingene har et praktisk utgangspunkt – de har ikke sitt primære grunnlag i teorier om for eksempel vurdering eller elevdemokrati. Lærerforskerens forståelse er ikke ”i bevisstheten” eller i ”teoretisk innsikt”, men i kompetent utøvelse. Kompetent utøvelse gjør det mulig å identifisere vesentlige profesjonelle utfordringer og problemstillinger som det kan forskes på.

Intensjonalitet er grunnleggende sett verken subjektiv eller objektiv, men konstituerende for å være – i – verden. Enheter er i en viss forstand kontekstavhengige. Læreres verden er en bruks- betydnings- og involveringssammenheng, overlevert av tradisjonen. Vi ser og møter betydningshelheter, ikke isolerte enheter som syntetiseres. Fortrolighet med læreryrkets grunnleggende hensikt og betydning - et ”praktisk blikk” - er en forutsetning for å oppdage utfordringer. Erfarne lærere kan oppdage viktige og komplekse utfordringer, og utforske dem. Lærerforskningens hensikt er ikke å produsere en form for viten overordnet handling, men **å beskrive og vise eksempler på handling og refleksjon**. Intensjonalitet eller ”rettethet” omfatter handlinger, følelsesmessige opplevelser, forståelse og situasjonen som helhet. Utdannings \ undervisningssituasjoner er meningsbærende i utøvelsen av læreryrket og i forskning i læreryrket. Utfordringer i situasjoner – som gjør det mulig å oppdage aspekter – må identifiseres og takles sammen med andre som er involvert i situasjonen, dvs. med elever, lærerkolleger og andre deltakere. Forskingen dreier seg om å beskrive felles involvering i utdanningssituasjoner, sett fra ulike deltakers perspektiv. Læreren \ fortelleren av historien har ansvar for at ulike perspektiver blir ivaretatt, men tar samtidig selv ansvar for hovedperspektivet. Hensikten er å gjøre fenomener og mønstre i utdanningspraksis eksplisitt, i møte med konkrete utfordringer eller ”forstyrrelser” som man samarbeider om.

En viktig hensikt med forskning i læreryrket og med eksempler som blir utviklet gjennom forskningen er **å invitere til praktisk og eksistensielt engasjement**, bl.a. gjennom å ta tydelig utgangspunkt i det som forstyrrer. Det kan for eksempel være forstyrrelser i forhold til relevant utdanning på et fagområde. Forskingen foregår som prosesser av engasjert involvering og aktivitet, overveielse, abstraherende, generaliserende refleksjon, videre overveielse og involvert aktivitet, osv. Vanlig, offentlig, felles praksis muliggjør forståelse – **slik** gjør vi det, for eksempel i læreryrket. Villet endring og kreative innspill er bare mulig på bakgrunn av dagligdags forståelighet og praksis, som aldri kan bli helt eksplisitt og rettferdiggjort. Forskingens hensikt kan beskrives som å synliggjøre læreres møte med seg selv, sine utfordringer og andre eksistenser i dagligdagse oppgaver, hvor elevenes opplevelse og forståelse av utdanningen kommer til uttrykk slik den viser seg i daglige, konkrete læringssituasjoner.

Enighet og mening har grunnlag i delte praksiser. Det er derfor nødvendig å dele praksiser og profesjonelle erfaringer gjennom forskning i læreryrket – å uttrykkeliggjøre, dokumentere og dele profesjonell erfaring. Å vise meningsfylt praksis og praktisk bedømmelse er i fokus – mer enn teoretisk argumentasjon om læreryrket. Forskingen belyser – hva har vi gjort på det

aktuelle utdanningsområdet, hva opplever ulike deltakere, hvordan oppfattes mening og hensikt, hva vil vi gjøre videre, for eksempel i forhold til vurdering av elevenes arbeid. Kommunikasjonen foregår gjennom felles handling, gjennom å vise for eksempel ulike måter å vurdere elevarbeidet på, og gjennom å uttrykke opplevelser, vel så mye som gjennom å forklare og begrunne i tradisjonell teoretisk forstand. Forskningen viser eksempler på hvordan oppgaver **kan** utføres.

Krav til eksempler - å uttrykke situasjonsavhengige, mangfoldige og helhetlige erfaringsprosesser

Å beskrive situasjonsavhengige erfarings- og refleksjonsprosesser som gjelder sentrale utfordringer i læreryrket

Et grunnleggende pragmatisk perspektiv i vår tilnærming til å forske i læreryrket er at rasjonell yrkeskunnskap er situasjonsavhengig, og at situasjonen er betydningsenheten. Dette innebærer at praksiskunnskap kan utvikles gjennom refleksjon over konkrete situasjoner i en kollektiv prosess. Refleksjon over konkrete situasjoner kan oppfattes som en grunnleggende metodologisk innfallsvinkel til læring og forskning hvor hensikten er å utvikle praksiskunnskap. Janik (1996) hevder at praksiskunnskap kan rekonstrueres gjennom fortellinger og ”praksishistorier” når disse har et indre perspektiv, noe som er en viktig forutsetning i vår strategi. Det er også en forutsetning at profesjonsbegreper utvikles gjennom å delta i, videreutvikle og snakke om praktiske oppgaver og deres hensikt. Læreres praksis foregår som ordnet, regel – messig handling, hvor problemer som krever nye innfallsvinkler kan bidra til å utvikle ny praksiskunnskap. Dette gjelder ikke minst problemer knyttet til virksomhetens grunnleggende forutsetninger, som det er særlig viktig å fokusere på. Ordnet handling og yrkesbegreper læres gjennom eksempelsituasjoner hvor man blir vist. Eksempler som utvikles i lærerforskningen skal beskrive, sette ord på og reflektere over ulike eksempelsituasjoner, som omfatter erfaringsprosesser som gjelder vesentlige utfordringer i yrket, og visjoner om god utdanning. Situasjoner som beskrives handler om utdannings- og utviklingsprosesser, hvor mindre del – situasjoner inngår i en mer omfattende eksempelsituasjon, som for eksempel kan handle om relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag eller elevmedvirkning i vurdering. Forskningen skal beskrive historiske prosesser – tolkninger av situasjoner, hendelser og dialoger (Molander 1997). Systematisk, fortløpende prosessdokumentasjon skaper et utvidet grunnlag for felles refleksjon og utvikling underveis. Eksempler fra ulike situasjoner kan gi grunnlag for sammenlikninger som kan bidra til å skape innhold i sentrale yrkesbegreper.

Å vise hvordan læring kan tilrettelegges – eksempler som viser læreres og elevers mangfoldige, fortrolige erfaring

Krav til eksemplene kan utdypes med grunnlag i Wittgenstein – orienterte perspektiver. Wittgenstein undersøker hvordan språket forholder seg til fornemmelser og følelser, og retter oppmerksomheten mot språkets ulike funksjoner, som må ses i sammenheng med det å uttrykke mangfoldet i menneskets erfaring og livsformer. Mangfoldet kan ikke reduseres til en form – til påstander. Verbalspråklige uttrykk kan oppfattes som direkte erfaringsuttrykk, snarere enn indirekte formidling av bakenforliggende saksforhold. Det er viktig og nødvendig å anvende et mangfold av språkformer og kunnskapsuttrykk i lærerforskningen, som uttrykker både forståelsesaspekter, handlingsaspekter, følelsesaspekter, verdiaspekter, osv. Mer generelle begreper, for eksempel om relevant utdanning, elevmedvirkning eller likestilling, har mening i forhold til konkrete, kontekstuelle beskrivelser. Forskning i læreryrket kan ikke reduseres til påstander om saksforhold, men må anvende ulike språkformer og erfaringsuttrykk.

Lærerforskningen handler om å undersøke sammen med elevene hvordan elevene lærer og hvordan utdanningen \ undervisningen kan tilrettelegges, og om å gi eksempler på dette. Forskningen viser hvordan læring og utdanning innen ulike felt kan foregå – for eksempel hvordan elever i grunntidning i helse- og sosialfag lærer faglige og sosiale begreper gjennom erfaring i konkrete situasjoner, som blir språkliggjort og reflektert over. Det er en nær parallell mellom elevenes og lærerforskerens læring – elevene reflekterer over sine erfaringer, lærerforskeren over sine. Wittgenstein viser oss språkets og erfaringens grunnlag i kontekster og livsformer. Dette peker mot at det er nødvendig å legge vekt på helhetlig livserfaring i relevante kontekster som grunnlag for både å legge til rette elevers \ studenters læring, og som grunnlag for å forske i lærerpraksis som en livsform. Fortrolighet med språket kan bare utvikles gjennom bruk av språket i et mangfold av ulike relevante kontekster. Erfarne lærere kan dokumentere fortrolig lærerkunnskap på sentrale områder gjennom eksempler.

Følelsene gir de språklige uttrykkene mening, de gir ordene betydning, mening og sannhet. Man må se og oppleve vitsen og den helhetlige sammenhengen for å utvikle fortrolighet med språket, for eksempel i forhold til elevmedvirkning eller relevant utdanning. Det er vesentlig at eksemplene som utvikles i lærerforskningen bidrar til å gjøre den grunnleggende hensikten og sammenhengen eksplisitt.

Å legge til rette for at elevene utvikler fortrolig erfaring kan anses som en fundamental side ved læreres yrkeskunnskap, og lærerforskningen kan bidra med eksempler som viser hvordan dette kan skje. Dette innebærer et perspektiv i eksemplene som handler om å vise hvordan elevene kan gjøre erfaringer i konkrete arbeids- eller livssituasjoner som de setter ord på og reflekterer over, for eksempel i helse- og omsorgsfag, tekniske fag eller samfunnsfag. Det handler om å se og lytte til hva slags vilje og engasjement som kommer til uttrykk i elevenes aktivitet, og om å hjelpe elevene til ytterligere å se hensikten. Eksemplene viser hvordan læring kan foregå som en involvert, engasjert erfaringsprosess, og hvordan slike prosesser kan forstyrres.

Ordnes mening er i bruken og konteksten; språket som livsform er uløselig knyttet til å være menneske. Å anvende språk er å ta del i komplekse menneskelige kontekster – for eksempel lærerkontekster, helse- og sosialfagarbeider - kontekster, samfunnsfaglige kontekster, osv. Lærerforskningen kan vise eksempler på hvordan elever gjør relevante erfaringer som de reflekterer over. Den handler dessuten om å gjøre erfaringer med, sette ord på og reflektere over sentrale oppgaver i læreres egen livsverden. Den viser med grunnlag i fortrolig erfaring hvordan læring kan tilrettelegges, den viser hensikten og den helhetlige sammenhengen på ulike sentrale utdanningsområder.

Språk og kommunikasjon handler om helheten og mangfoldet i menneskelige erfaringer. Verbalspråket er overflaten på dybden av fortrolig og mangfoldig erfaring, som omfatter en helhet av sansefølelser, følelser, iakttagelser, det å vite og tro, osv. i ulike sammenhenger, sett fra et Wittgenstein – orientert perspektiv. En tendens til å være ensidig oppmerksom på intellektuelle aspekter, og ensidig søken etter forklaring – også av erfaringer, gir et overdrevent forenklet bilde av kunnskap og læring. Handling, tenkning, forståelse, følelser og opplevelse henger nøye sammen, og kan ikke forstås som separate begreper. Oppsplitting mellom erfaringsbegrepene medfører oppsplittet læring og oppsplittet forskning. Et hovedanliggende både i læringen og i lærerforskningen er i vår strategi å ivareta helheten og mangfoldet i erfaringen. Eksempler som utvikles skal bidra til dette, bl.a. gjennom

fortellinger fra praksis som søker å uttrykke erfaringsmangfoldet. Også for eksempel bilder, video, modeller, utstillinger osv. vil kunne bidra til å uttrykke erfaringsmangfold og fortrolig erfaring.

Eksempelet som antropologisk undersøkelse av lærerpraksis

Helheten i vår erfaring springer ut av at det som allerede er gitt, er livsformer, sett ut fra et Wittgenstein – orientert perspektiv. Det gir ingen mening å analysere vår erfaring av verden ned til ”dens minste deler”, for eksempel ”objektive sansedata”. Det gitte er kontekstuellet. Dette innebærer at eksempelet gir spesielle muligheter for læring, at erfaringen på en grunnleggende måte er knyttet til å erfare eksempler. Begreper læres gjennom deltakelse, og har utspring i livsformer som omfatter helheten i erfaringen – med fornemmelser, følelser, mening, vilje, tenkning, handling, bedømmelse av sant og falskt, osv.

Språket har mange funksjoner. Også kunnskapsutvikling og forskning har mange funksjoner, og krever ulike ”redskaper” eller begreper. Undersøkelser av praksis, for eksempel lærerpraksis, er på en direkte måte knyttet til livsformer, kontekster og eksempler som også er knyttet til begrepsbruk og språk. Dette peker mot antropologiske undersøkelser, men ikke mot tradisjonell antropologisk metode. Det peker mot eksempler som viser hvordan elevenes erfaring og læring kan tilrettelegges på ulike felt, ut fra et vidt erfaringsbegrep, og som samtidig viser hvordan lærere lærer av sin erfaring.

Undersøkelser av læreres praksis kan gjennomføres ut fra et fortids- nåtids- og framtidsperspektiv. Nåtidige utfordringer, som man også har et fortidsblikk på, kan undersøkes gjennom konkret, løpende utførelse og utvikling, ut fra visjoner om endring.

Å uttrykke erfaringshelhet, med utgangspunkt i et vidt, mangfoldig erfaringsbegrep, er et metodologisk hovedprinsipp i vår tilnærming til lærerforskningen. Dette kan utdypes videre i lys av Heidegger – orienterte perspektiver på erfaringsbegrepet.

Å uttrykke emosjonalitet og engasjement

Sett fra et Heidegger – perspektiv kan forskningsprosessen handle om å tilrettelegge utdanning som en prosess hvor elever, studenter og lærere er ”der” i følelser, forståelse og absorbert handling – prosesser hvor en selv, de andre og tingene er til stede i en situasjon eller en ”lysning”, preget av felles og individuell involvering. Dokumentasjonen omhandler beskrivelser av slike prosesser, og av forstyrrelser som oppstår. Et grunnleggende problem i lærerutdanningen er sett fra et Heidegger – orientert utgangspunkt for lite involvering i profesjonspraksisen, noe som innebærer at selve hensikten tapes av syne, og manglende eksistensiell involvering, mening og emosjonelt engasjement. For å møte dette problemet er det nødvendig å strukturere utdanning og forskning omkring vesentlige yrkessituasjoner og – aktiviteter, hvor det er mulig å finne og videreutvikle profesjonell og eksistensiell involvering.

En hovedutfordring i all utdanning er å skape grunnlag for engasjement og mening, gjennom eksistensiell involvering i vesentlige situasjoner og oppgaver i livsverden. Lærerforskningen kan utvikle eksempler som viser hvordan en slik utfordring kan møtes, og som dokumenteres på en slik måte at elever og læreres engasjement kommer til uttrykk. Et bredt spekter av erfaringer kan komme til uttrykk gjennom beskrivelser av handlinger, hendelser og opplevelser i konkrete situasjoner. Engasjement og følelser har et grunnleggende kollektivt og kulturelt aspekt. De følelsene og stemningene vi er, kommer til uttrykk i hva vi som lærere og elever gjør og forstår, og det er dette lærerforskningen skal beskrive.

Refleksjonen kan gi nye perspektiver på erfaringen, men er også en form for reduksjon. I lærerforskningen kan det være behov for å være oppmerksom på ikke å overdrive å fortelle **om** og reflektere **over** situasjoner og fenomener, på bekostning av konkrete beskrivelser av lærings- og undervisningssituasjoner.

Å føle seg ”hjemme” eller trygg er avhengig av følelsesmessig involvering i noe vi ser hensikten med – som lærer, student eller elev. Utrygghet har sammenheng med mangel på eksistensiell involvering og mening. Å skape en kultur for felles og individuelt engasjement er et viktig anliggende i lærerforskningsprosjektene.

Å uttrykke praktisk forståelse

Lærerforskningen handler om å utvikle og dokumentere praktisk profesjonell forståelse. Forståelse er grunnleggende sett en sammenhengforståelse, som innebærer en forforståelse av for eksempel utdanningssituasjoner. Sammenhengforståelsen ”frigjør” ting eller begreper i deres mulige bruk. Det er vesentlig at forskningen gir uttrykk for den forforståelsen eller sammenhengforståelsen som er relatert til den kulturelle og historiske situasjonen man er ”kommet opp i”, for eksempel relatert til relevant utdanning i helse- og sosialfag, elevmedvirkning, osv.

Fortolkning vil si uttrykkeligjoring av forståelsens implisitte muligheter, for eksempel i forhold til elevmedvirkning i vurdering eller relevant helse- og sosialfagutdanning. Den har grunnlag i et forehavende som utgjør grensene for en sammenheng, for eksempel et forehavende som gjelder relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag. Mening artikuleres i en forstående avdekking av relevant helse- og sosialfagutdanning. Forståelsen er fra Heideggers perspektiv ikke primært et kognitivt fenomen – det handler om å vite eller kunne **hvordan**. Læreres profesjonelle forståelse kommer til uttrykk i hvordan læreroppgavene utøves. Det er denne forståelsen lærerforskningen skal gi uttrykk for, gjennom kunnskapsuttrykk og dokumentasjon som viser eksempler på profesjonell utøvelse og vurdering. Dreyfus (1991) presiserer at vi **er** vår forståelse, ferdigheter og følelser – det er ikke noe vi ”har” som gitte enheter. Mye utøvelse av for eksempel læreryrket kan ikke primært oppfattes som bevisst planlagte handlinger – vi gjør det situasjonen krever, noe som kommer til uttrykk gjennom å **vise**, snarere enn gjennom å fortelle om og forklare. Hva som er eksistensielt mulig i en utdanningssituasjon, er noe annet enn hva som er logisk mulig, og kan primært komme til uttrykk gjennom å **vise**, gjennom levende beskrivelser av handlinger, hendelser og opplevelser, som har en grunnleggende betydning i lærerforskningen.

Når noe ikke fungerer, må vi rette oppmerksomheten mot det og handle med overveielse. Begrepenes **som** hva kommer fram, for eksempel vurdering **som** aktiv medvirkning til faglig og personlig utvikling, eller relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag **som** utvikling av nøkkelkvalifikasjoner med grunnlag i praksiserfaringer i yrker elevene er interessert i. Primær fortolkning vil si at alle aspekter ses i forhold til helheten i en situasjon, for eksempel en situasjon som gjelder elevmedvirkning i vurdering eller relevant helse- og sosialfagutdanning. Å studere mennesket som selvfortolkende væren krever fortolkning innenfra den hermeneutiske sirkelen av felles, delt betydning, for eksempel i et prosjekt om elevmedvirkning i vurdering eller relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag. Situasjonens betydning avgjør hva som ”teller” som hendelser, og bare deltakerne i situasjonen vet hva som er relevante hendelser. Lærerforskningen skal synliggjøre hvordan begreper brukes og hva de betyr i praktisk lærerarbeid, gjennom å vise hva lærere og elever gjør i forhold til utfordringer i konkrete utdanningssituasjoner, hva de opplever, hva som overveies, hva som abstraheres i mer generelle begreper. Det kan utvikles generelle begreper og strategier basert

på overveielser i ulike konkrete situasjoner, men disse må forstås på bakgrunn av konkrete situasjonserfaringer.

Forståelsens sirkelstruktur handler ikke primært om intellektuell, kognitiv prosjektering – vi ”kaster oss” snarere ut i hensiktsmessige, fornuftige handlinger vi er følelsesmessig involvert i, for eksempel som lærer. Dette peker mot nødvendigheten av å lære gjennom hvordan – av å delta i eller få del i involveringssammenhenger som synliggjør hva som er relevant. Forståelse av begreper og begrepsmønstre i lærerprofesjonen utvikles gjennom praktisk handling og uttrykkelig strukturert av felles hensikter, ut fra profesjonens samfunnsmandat og tradisjoner. For – begreper kan tas for gitt i en overflateforståelse – man har for eksempel en overflateforståelse av målstyring eller av elevvurdering i utdanning. Det er derfor viktig og nødvendig å problematisere utdanningens og læreryrkets grunnleggende forutsetninger.

Lærerforskningen foregår som en samarbeidende, meningsskapende prosess, hvor det for eksempel skapes mening i ”elevmedvirkning i vurdering” eller i ”relevant utdanning” – det blir gjennom samarbeidende prosesser gjort gradvis mer eksplisitt hva dette kan bety. Et metodologisk hovedanliggende i lærerforskningen er å vise utvikling av praktiske begreper og praktisk forståelse gjennom utvikling av lærerpraksis. Forstyrrelse og forbedring i praktisk virksomhet er nødvendig for å gjøre forståelsen eksplisitt – gjennom en utvikling som foregår og dokumenteres over tid. Dokumentasjonen viser fram handlinger, mønstre og strukturer i utviklingsprosessen.

Metodologiske hovedprinsipper relatert til å uttrykke praktisk lærerforståelse handler ut fra dette om å uttrykke en forforståelse relatert til et utdanningsproblem, med bakgrunn i grunnleggende utfordringer i læreryrket. Forforståelsen utdypes i dialog med faglig litteratur, læreplaner og andre profesjonelle retningslinjer. Den videreutvikles gjennom dialog med deltakerne i et prosjekt, om for eksempel elevmedvirkning eller relevant utdanning, til et forehavende, som utdypes i en utviklingsplan eller en didaktisk grovplan. Denne struktureres i bolker som vurderes fortløpende. Videre fortolkning skjer gjennom konkret arbeid med de aktuelle utfordringene, hvor fenomenenes mening handler om hva som skjer, oppleves og overveies, og hvor begreper, for eksempel om elevmedvirkning eller relevant utdanning, gjøres eksplisitt i hvordan de brukes, gjennom forstyrrelser og forbedring av praksis. Utviklingen skjer gjennom skiftende kontekster som utgjør en form for eksempler i eksempelet, hvor generalisering av hovedprinsipper må forstås på bakgrunn av konkrete erfaringsbeskrivelser.

Å uttrykke mening i et mangfold av språkformer

Språk er for Heidegger å la noe vise seg; det som artikuleres er mening og betydningssammenhenger, hvor vi også bekjentgjør oss selv og vår eksistenshorisont. Ord høres som meningsfylte i felles livsverdener og praksiser som ikke fullt ut kan kommuniseres, og mening ”høres” på flere måter enn gjennom verbalspråk. Betydningsaspekter uttrykkes ikke bare gjennom praktiske påstander, og ikke primært i logisk – formelle påstandssystemer. Ulike typer språk er nødvendig i uttrykk for menneskelige lærings- utdannings- og utviklingsprosesser.

Forskning i læreryrket må fra et pragmatisk, Heidegger – orientert, perspektiv ivareta læring som en eksistensiell, menneskelig prosess som omfatter mange typer bruks- betydnings- og involveringssammenhenger, som innebærer og krever ulike språkformer. I verbal, skriftlig dokumentasjon av forskningen vil variasjon av ulike former for språklige uttrykk være hensiktsmessig. En form for ”fortelling” som omhandler eksempler på arbeid med praktiske

utfordringer er grunnleggende, med henblikk på å skape et felles erfaringsfundament i læreryrket. Fortellinger og eksempler kan inneholde mange ulike språk – og uttrykksformer: praktiske påstander om lærerarbeidet og om elevenes arbeid, uttrykk for elevenes og lærernes handlingsengasjement og følelsesmessige opplevelser, refleksjon over handling og opplevelser, osv. Ulike uttrykksformer har sammenheng med skifte i perspektiv og fokus, og vil dels gå over i hverandre. For å forstå eksemplene kreves en viss fortrolighet med læreropp-gavene og læreres livsverden, men fortellingen har samtidig til hensikt å bidra til å utvikle og styrke en slik fortrolighet. Beskrivelser, refleksjoner over konkrete situasjoner, klargjøring av mønstre og generaliseringer kan bidra til å utvikle yrkesbegreper og profesjonslitteratur.

Å uttrykke primær erfaring

Vår daglige praksis er strukturert av at vi er absorbert i en ”gjennomsnittlig”, kulturavhengig forståelse, for eksempel av å være lærer, og faller inn i opp-gavene slik ”man” gjør dem. Forutsetningene kan være lite eller relativt sett mer transparente. Språkets tendens til ”vanlig”, kulturavhengig fortolkning innebærer en tendens til at vi mister det primære forholdet til det som det er tale om, og erfarer en ”annenhånds” forståelse gjennom det Heidegger kaller ”snakk”. Vi går glipp av det personlige engasjementet, og av de ulike sidene ved ulike situasjoner. Dette peker mot viktigheten av primær erfaring med sentrale fenomener, for eksempel med sentrale praktiske læreropp-gaver i lærerutdanningen. Det er vesentlig at lærerforskingen gir nærmest mulig uttrykk for primær forståelse, gjennom konkrete og detaljrike beskrivelser som gir uttrykk for engasjert handling og opplevelse, som det går an å leve seg inn i. Særlig vesentlig er det å gi uttrykk for det som forstyrrer og skaper problemer i daglig praksis, på en måte som er gjenkjennelig og kan synliggjøre og skape engasjement. Dette vil også innebære at ”vanlig” forståelse av læreropp-gavene blir utfordret, og at denne forståelsens forutsetninger blir gjort mer synlig. Å gi uttrykk for primær erfaring, knyttet til forstyrrelser i daglig virksomhet, er en sentral side ved vår strategi.

Å være involvert og absorbert i dagligdagse læreropp-gaver er en forutsetning for å gjøre lærererfaringer som kan ”forstyrres”, undersøkes og klargjøres. Avskjæring fra primær erfaring vil innebære en form for ”grunnløshet” i læring og forskning som gjelder praktisk menneskelig virksomhet. Lærings- og forskningsprosessen må ha grunnlag i primær erfaring med sentrale fenomener, og gi uttrykk for denne erfaringen.

Forskerrollen i forhold til frihet og ansvar i læreprosessen og i utøvelsen av læreryrket

Omsorg, ansvar og frihet i forhold til sin væren er grunnleggende i å være menneske. Vi er alltid allerede i en felles verden, hvor vi vanligvis ”går opp i” dagligdags strev for å oppnå resultater, for eksempel som lærer. Rammene for friheten er satt av ”vanlige” måter å være lærer på. Andre er sosialisert inn i sin verden, som setter rammene for deres eksistensielle omsorg, ansvar og frihet. Forskning i læreryrket er en prosess hvor læreren ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, frihet og ansvar i forhold til å legge til rette, lede, utvikle og dokumentere utdannings- og læringsprosesser. Læreprosessen innebærer at elever og andre deltakere ut fra rammene i sin livsverden har omsorg, ansvar og frihet i et læringssamarbeid. Eksistens som omsorg forutsetter læring som en prosess av gjensidig ansvar, samarbeid og frihet, og forskning i læreryrket har i vår tilnærming dette utgangspunktet.

Egentlig eksistens – besluttsomhet – vil si å tilintetgjøre muligheter og ta ansvar for valg på bakgrunn av å være ”kastet inn i” sosiale og kulturelle rammer, for eksempel som lærer. Det forutsetter samvær med elever, kolleger og andre som respekterer deres muligheter for valg og ansvar, og gjensidig respekt hvor alle ut fra ulik livserfaring bidrar til fellesskapet. Dette er

en grunnleggende dimensjon i forhold til læring og forskning i læreryrket. Lærerforskerens profesjonsetikk kommer til uttrykk i de daglige valgene som blir gjort, for eksempel i forhold til et utviklingsprosjekt som gjelder elevmedvirkning i vurdering eller relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag. Valg og endring i lærerens arbeid og forskning innebærer ikke bare eller primært intellektuell refleksjon og innsikt, men følelsesmessig innlevelse i situasjonen og praktiske ferdigheter som muliggjør alternativ handling. Det kreves evne til å vurdere sosiale og kulturelle rammer, og til å finne ressurser i situasjonen sammen med elevene og andre deltakere.

Lærerforskningen omhandler konkrete, ”historiske” utviklingsprosesser hvor eksistensiell mening og besluttsomhet, sett fra ulike deltakers perspektiv, er hoveddimensjoner. Dette peker mot nødvendigheten av at forskningen foregår som en demokratisk prosess, dvs. som et samarbeid mellom ansvarlige subjekter. Det peker mot en forskning som nettopp viser faktiske muligheter eller eksempler, snarere enn å utvikle endelige tolkninger, prinsipper og prosedyrer. Endring og utvikling av utdanning er ikke primært en intellektuell og planlagt prosess, men en erfaringsprosess som omfatter alle aspektene i erfaringen. Endring av praksis handler om å gjøre nye erfaringer i og lære av praksis, i forhold til sentrale utfordringer i praksissituasjoner. Alle de som den praktiske situasjonen angår må ta del i og lære av erfaringene, ut fra sin plass i situasjonen. Ulik plass innebærer at perspektivene blir ulike. Lærerforskeren må ta ansvar for sitt perspektiv i dokumentasjonen av endringsprosesser, samtidig med at hun som leder har et hovedansvar for at de ulike deltakernes perspektiver kommer fram, både i selve prosessen og i dokumentasjonen.

Profesjonsbasert lærerforskning er i prinsippet lite forenlig med at eksterne forskere forsker i læreres yrkesutøvelse, siden det tilhører lærerens mandat å lede samarbeidende utdannings- og utviklingsprosesser, hvor læreren må ta et profesjonelt ansvar i forhold til valg som blir gjort. Enhver forsker som kommer utenfra vil nødvendigvis ha en annen rolle i situasjonen enn læreren, og et annet perspektiv. Eksterne forskere \ lærerutdannere kan imidlertid legge til rette for at lærere lærer å forske i og utvikle sin praksis, eventuelt knyttet til bestemte utfordringer og situasjoner hvor man har en felles interesse, for eksempel i forhold til å utvikle relevant utdanning innen et utdanningsområde. Deres prosjekt vil da handle om å utvikle og dokumentere en form for forskerutdanning i samarbeid med involverte lærere. Dette er i tråd med et prinsipp i de fleste andre pedagogiske aksjonsforskningstradisjoner om aksjonsforskning på ulike ”nivå”, som har grunnlag i en oppfatning om at det bare er mulig å forske i egen praksis.

Hermeneutisk metode – å utvikle sammenhenger og vise faktiske muligheter som lærer

Historisitet er uløselig knyttet til menneskelig eksistens. Å være egentlig historisk vil i lys av Heidegger si å være til stede i dagens situasjon på en slik måte at en tar ansvar for faktiske, kulturelle normer og fortolkninger, for eksempel i forhold til utdanningsarbeid, samtidig som en ser muligheter og gjør det situasjonen krever. Egentlig historisitet handler om å skape sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over – for eksempel som lærer. Hermeneutikk vil si å skape sammenheng i situasjoner og prosesser, og gjøre sammenhenger og fenomener som inngår eksplisitt. Det kan dreie seg om å skape sammenheng i en utdannings situasjon hvor en oppdager brudd som for eksempel gjelder relevans, og om å uttrykkelig gjøre fenomener og sammenhenger i situasjonen.

Forskning i læreryrket er en historisk prosess, hvor lærere sammen med deltakere i utdannings situasjoner kan handle med besluttsomhet i forhold til vesentlige utfordringer. Også læring er en historisk prosess, som handler om besluttsom deltakelse og valg. Et

vesentlig utdanningsproblem kan fra et Heidegger – orientert utgangspunkt defineres som uegentlig læring, hvor det som overlates har preg av og blir mottatt som forhåndenværende informasjon, ikke som egentlige muligheter, noe som innebærer oppstykkethet og mangel på eksistensiell sammenheng.

Analyse og utvikling av lærerkunnskap utført av lærere er nødvendigvis sirkulær – en utvikler kunnskap som gjelder utdanning mens en befinner seg i utdanningssituasjoner og – prosesser, og videreutvikler begreper mens en bruker dem. Grunnbegreper i læreres yrkeskunnskap er sett fra Heideggers perspektiv eksistensbegreper. Forskningen er historiologisk, og temaet er muligheter som er og har vært faktisk eksisterende, og som fungerer som eksempler som viser tolkninger av sentrale fenomener som andre kan lære av.

Gyldighet og avdekking av praksisfenomener - eksempler som viser skjønnsmessig utøvelse av begreper

Wittgenstein kritiserer oppsplittingen i en ytre og indre verden, som er relatert til oppfatninger av ”mentale prosesser” som ligger ”bak” ordene og språket. En slik oppsplitting henger sammen med et begrep om sannhet som ”korrespondanse mellom ytre hendelser og beskrivelser” og liknende. Slike grunnbegreper spiler en rolle for oppfatningen av validitet og reliabilitet som korrespondanse mellom hendelser og beskrivelser, knyttet til prinsippet om gjentakelse - barhet. Wittgensteins oppfatning av livsformer som noe gitt peker mot andre former for sannhet og sikkerhet som er vesentlige i forhold til lærerforskning. Gyldig og pålitelig lærerkunnskap har sammenheng med læreres erfaring, dømmekraft og evne til å utvise skjønn i forhold til sentrale utfordringer, og med læreres og elevers oppriktighet i situasjonen som blir undersøkt. Gyldig lærerforskning utforsker, viser og dokumenterer eksempler på hvordan begreper i og om utfordringer i lærervirksomheten brukes, og motsetninger i begrepene.

Også Heidegger kritiserer oppfatninger av sannhet basert på tradisjonell ontologi, hvor sannhet vil si overensstemmelse mellom objektive fakta og påstander, ut fra dikotomier subjekt – objekt og bevissthet – verden, noe som i sin tur krever ”nøytral” forskning som ivaretar overensstemmelsen. Også for Heidegger er sannhet relatert til verden som et organisert mønster av praksiser, for eksempel lærerpraksiser. Praksisen må **vises** gjennom forstyrrelser hvor fenomener eller begreper blir eksplisitt. Lærerforskningen kan for eksempel vise forstyrrelser som gjelder vurdering av elevene eller relevant utdanning, og hvordan vurderingsarbeidet eller arbeidet med å utvikle relevans kan praktiseres. Ulike praksiser ”frigjør” eller viser ulike fenomener \ begrepsenheter, eller viser dem på ulike måter – det kan for eksempel være ulike ”riktige” tolkninger av relevant utdanning i helse- og sosialfag eller vurdering og elevmedvirkning.

Betydningen av delt bakgrunnspraksis er undervurdert i utdanning. Ikke – kontekstuell utdanning og forskning representerer et vesentlig problem, som det i de seinere år har vært særlig fokus på i forhold til norsk lærerutdanning. Problemet har sammenheng med en dominans av tradisjonell teoretisk forskning med utgangspunkt i vitenskapelige disipliner som ikke direkte handler om utdanning og undervisning. Sett fra et pragmatisk utgangspunkt har denne forskningen begrenset gyldighet i forhold til lærerkunnskap. Måter fenomener avdekkes på må ha grunnlag i fenomenene selv. Forskning som gjelder utdanning og utøvelse av læreryrket må synliggjøre og bidra til å utvikle vesentlige utdanningsfenomener eller – begreper gjennom å vise hvordan de kan ”brukes”, hvilket vil si å vise deres mulige betydning i konkrete praktiske situasjoner.

Alle de metodologiske prinsippene som er nevnt, og som dels er overlappende – å beskrive situasjonsavhengige erfaringsprosesser som gjelder sentrale utfordringer i læreryrket, å vise hvordan læring kan tilrettelegges gjennom å uttrykke læreres og elevers fortrolige erfaring, å uttrykke emosjonalitet og engasjement, å uttrykke praktisk forståelse, å uttrykke mening i et mangfold av språkformer, å uttrykke primær erfaring, å ivareta frihet og ansvar i læreprosessen og i forskningsprosessen, å utvikle historiske muligheter og sammenhenger som lærer, å avdekke praksisfenomener gjennom eksempler som viser skjønnsmessig utøvelse av begreper – handler om å utvikle og dokumentere gyldig lærerkunnskap.

Teori og praksis, og forskningens resultater - paradigmatisk eksempler som viser utøvelse og utvikling i læreryrket

Paradigmatisk eksempler som integrerer praksis, empiri og teori

Praktisk yrkeskunnskap uttrykkes ifølge Janik (1996) primært gjennom eksempler hvor vi blir vist. Muntlige og skriftlige eksempler er en form for abstraksjon, som beskriver ordnet handling som gjelder vesentlige oppgaver og utfordringer i for eksempel læreryrket. Praksisbasert forskning kan bidra til å utvikle paradigmatisk eksempler, som kan vise nye eller andre yrkesutøvere hvordan utfordringer kan møtes og hvordan læreroppgaver **kan** utføres. Praksis kan ikke uttrykkes gjennom logiske proposisjoner og påstandssystemer, dvs. gjennom teori i tradisjonell forstand (ibid 1996). Abstrakte begreper fra ulike disipliner kan likevel bidra til å belyse læreroppgavene, dersom de blir eksplisitt re - fortolket i forhold til læreroppgavene. Generelle prinsipper i læreplaner kan også oppfattes som en form for teori som kan tolkes, kritiseres og gjøres eksplisitt i forhold til læreroppgavene. Teori kan fra et pragmatisk perspektiv også oppfattes som generelle begreper som kan spille en rolle i forhold til ordnet handling, og som bare kan forstås i forhold til konkrete handlingseksempler.

I lys av Molander (1997) kan det framheves at en bevegelse fra abstraksjon til konkretisering i utvikling av yrkeskunnskap er problematisk – det er ikke slik at begreper først utvikles på et generelt nivå, for så å bli konkrete. Det er snarere en stadig veksling mellom det konkrete og det generelle på ulike nivå, med grunnlag i opplevd erfaring. Resultatet av forskning i yrkeskunnskap er også fra Molanders pragmatiske perspektiv hermeneutisk innrettede case – studier som viser en åpen, gestaltende prosess hvor man søker å føre den hermeneutiske prosessen videre, også i dokumentasjonen. Dette vil si at det er mulig å være enig eller uenig i de valgene og tolkningene som blir vist. Ethiske perspektiver relatert til spørsmål om godt og dårlig arbeid er en viktig side ved eksemplene.

Eksempler som utvikles beskriver mønstre av konkrete og generelle sammenhenger begrepsstrukturer som består av ulike typer begreper med ulike erfaringsaspekter, knyttet til sentrale læreroppgaver. Erfaringen har sett fra et Wittgenstein – orientert utgangspunkt alltid allerede ”generelle” aspekter som dreier seg om regel – messighet i anvendelsen av ulike begreper og ord. Livsformer eller praksiser, for eksempel som lærer, er grunnleggende i begrepsutviklingen. Et hovedkrav til ”empiri” i eksempler som utvikles i lærerforskning, vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter, i forhold til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen. ”Teoretiske” krav til eksemplene vil være at de inneholder relevante og meningsfulle ordnede strukturer, som kommer til uttrykk gjennom den praktiske utøvelsen av læreroppgavene slik den blir beskrevet. Ordne strukturer eller begreper vil ha grunnlag i den generelle praktiske utfordringen som blir beskrevet som utgangspunktet for prosjektet. For eksempel kan ”opplevelsesbasert læring i samfunnsfag” være et overordnet begrep, eventuelt sammen med elevmedvirkning, bruk av varierte læremidler, osv. Det vil da for det

første være behov for å si noe om hva utfordringer som gjelder opplevelsbasert læring i samfunnsfag kan bestå i, for det andre for å utdype forforståelsen av begrepet med grunnlag i erfaringer og visjoner om endring, og for det tredje for å undersøke og reflektere over litteratur eller andre kilder som kan belyse begrepet. Dette vil bidra til å strukturere videre utvikling og ”empiri”. Utgangspunktet for undersøkelsen er imidlertid erfaringer i lærerens praksis som gjelder opplevelsbasert undervisning i samfunnsfag – det er ikke primært litteratur eller ”teori”. Det er læreres og elevers opplevde, praktiske utfordringer som skal belyses, og som det skal utvikles kunnskap i forhold til. Den grunnleggende begrepsstrukturen er i lærerpraksisen, som gir mening både til konkrete handlinger og hendelser eller ”empiri”, og til generelle prinsipper eller ”teori”. Et viktig krav til eksemplene som utvikles er at det gis grundige, klare, sammenhengende og kritiske beskrivelser som viser hvordan sentrale begreper i læreryrket blir brukt, både på et generelt og på et konkret nivå. ”Teori”, ”empiri” og ”praksis” vil derved gli over i hverandre, og få en annen betydning enn i naturvitenskapelig orientert forskning.

Praksis’ mangfold av ”teknikker” nødvendiggjør ulike former for kunnskapspresentasjon. Et viktig prinsipp er at handlinger, hendelser, opplevelser, meninger og vurderinger kommer til uttrykk i et erfaringsmangfold i presentasjonen av forskningens resultater. Forskingen gir uttrykk for både kontekstuell og konkret kunnskap og generelle mønstre som gjelder læreres yrkesutøvelse. Den viser læreres fortrolige, følelsesmessig engasjerte, kontekstpregede forståelse av sitt arbeid – relatert til hvordan erfaringsbaserte læreprosesser kan tilrettelegges sammen med elevene.

Eksempler som viser fenomener i dagligdags ”hvordan”

Heidegger kommer med utgangspunkt i verkstedmetaforen fram til et mangfold av like primære strukturer som i sin helhet strukturerer menneskelig væren eller eksistens. Hans ontologi gir grunnlag for et alternativt, mer helhetlig syn på kunnskap, læring og forskning i utdanning. Avvisningen av at vi handler gjennom å anvende prinsipper vi bør gjøre eksplisitt, og av å etablere tradisjonell teoretisk kunnskap på ethvert område, kan ha betydning for hvordan vi ser på teori og praksis i lærerforskning. Forskning i læreryrket kan ut fra Heidegger handle om å klargjøre og utvikle viktige fenomener og strukturer i dagligdags ”hvordan” – hvordan for eksempel ”elevmedvirkning i vurdering” eller ”relevant utdanning i helse- og sosialfag” kommer til uttrykk i forstyrrelser som både gjelder grunnleggende forutsetninger i arbeidet og daglig virksomhet.

Resultatet av forskningen er beskrivelser av muligheter som faktisk har eksistert, i form av eksempler. Eksemplene inneholder beskrivelser med et eksistensielt perspektiv, hvor forståelse, følelser og handling utgjør en helhet, og hvor ulike perspektiver på en felles livsverden kommer til uttrykk. Lærerens arbeid blir beskrevet innenfra som en levende prosess (snarere enn å bli beskrevet ”objektivt” utenfra). Dokumentasjonen beskriver hvordan lærere og elever identifiserer og takler helt konkrete praktiske utfordringer, og beskriver hendelser, opplevelser og refleksjoner med innlevelse og engasjement. Den praktiske, eksistensielle hendelses- og mulighetskarakteren av det som beskrives er ikke forenlig med tradisjonell akademisk språkform.

Lærerens verden er en totalitet av sammenhenger som gjelder utdanning, undervisning og læring – og i den forstand en totalitet av didaktiske sammenhenger. Utfordringer og aspekter i disse sammenhengene kan beskrives, relatert til praktiske undersøkelser og forskning utført av lærere. Viten er ikke grunnleggende framfor handling, forståelse er ikke ”i bevisstheten”, men i kompetent utøvelse, læring og forskning er ikke nøytral registrering av objektive enheter,

men interessert aktivitet og praksis. Læreres yrkeskunnskap er konstituert av profesjonelle ”brukssammenhenger” – av didaktiske forutsetninger og sammenhenger overlevert av tradisjonen, med et samfunnmessig poeng. Primær tilegnelse og videre utvikling av kunnskapen skjer gjennom engasjert deltakelse i ”hvordan” – engasjert erfaring, ”erfaringsforskning” hvor det for eksempel beskrives hvordan elevmedvirkning kan gjennomføres, og hvordan det erfarer. Det er ikke snakk om ”tause teorier som gjøres eksplisitt”. Resultatene kan også med dette grunnlaget være eksempler som viser utdanningspraksis fra ulike deltakeres ståsted, men hvor lærerforskeren i sin dokumentasjon har et hovedansvar for hovedperspektivet.

Kommunikasjonen i erfaringsbasert utdannings- og læringspraksis foregår minst like mye gjennom individuell og felles handling i sammenhenger som den enkelte er involvert i, og gjennom å **vise**, som gjennom å forklare og begrunne. Forskningen peker ut og synliggjør det i læreres og elevers utdanningspraksis som ikke fungerer så godt, og hvordan det kan forbedres. Litteratur og andre kilder kan belyse de aktuelle utfordringene, men kan ikke angi prosedyrer for handling. Dokumentasjonen skal vise utdannings situasjoner og – prosesser på sentrale områder, og omfatte en helhet av erfaringsaspekter, hvor det eksistensielle engasjementet kommer til uttrykk. Erfaringslæring og erfaringsforskning kan anses som to sider av samme sak. Refleksjon i lys av generelle begreper kan være viktig, men konkrete situasjoner gir mening til generelle begreper. Begreper læres grunnleggende sett gjennom primær erfaring og praksis, for eksempel lærerpraksis, og videreutvikles gjennom praksisbasert forskning, som handler om å synliggjøre, utvikle og uttrykkeliggjøre praktiske utfordringer. Forskningen kan gi eksempler som viser meningsskapende prosesser og eksistensielle muligheter på ulike utdanningsfelt. Forskningen kan klargjøre generelle mønstre, men disse må forstås i forhold til konkrete situasjoner, som for eksempel gjelder relevant utdanning og opplevelsesbasert undervisning i samfunnsfag. Eksempler i eksempelet er viktig, i en prosess hvor det meningsbærende i situasjonen som helhet kommer fram gjennom del – eksemplene, i en veksling mellom generelle og konkrete perspektiver.

I forhold til læreryrket er det en utfordring å sette ord på begreper med bakgrunn i meningsbærende profesjonelle sammenhenger. Det er kanskje mer klargjørende å snakke om å utvikle og dokumentere begreper og begrepsmønstre enn om å utvikle ”teori”. Beskrivelser og eksempler må stå i forhold til læreryrkets ”værenskaracter”, og omhandle sentrale oppgaver og utfordringer. Relevansproblemer i lærerutdanningen og i annen utdanning har sammenheng med manglende muligheter til primær erfaring, og fremmedgjøring. Fag- og yrkesdidaktisk forskning kan klargjøre muligheter for primær erfaring på ulike felt, og kan selv innebære en form for primær erfaring. Forskningens gyldighet handler om å klargjøre hvordan læreres yrkeskunnskap og sentrale utdannings / undervisnings – og læringsfenomener viser seg i sin gjennomføring, og det kan være ulike ”korrekte” eller gyldige tolkninger av et fenomen.

Utdanning er en menneskelig prosess preget av gjensidig samarbeid, frihet og ansvarlige valg. Den kan derfor ikke ”styres” av gitte prosedyrer, og lærerforskningen handler heller ikke om å utvikle prosedyrer. Valgene som gjøres har bakgrunn i delte erfaringer og praksisengasjement, ikke primært i kognitiv eller teoretisk forståelse. Forskning i læreryrket må derfor gjennomføres og beskrives som delte, samarbeidende erfaringsprosesser.

Mange strukturer er ontologisk primære i Heideggers ontologi. Dette peker mot et flerfoldig begrep om erfaring, læring, kunnskap, utdanning og forskning, og mot nødvendigheten av å utvikle forskning og forskningsresultater som har gyldighet i forhold til værensområdet til

utdanning og læring. Lærerforskningen handler ikke om å utvikle teori i tradisjonell forstand, men om å utvikle og gjøre eksplisitt konkrete og generelle begreper og begrepsmønstre som gjelder utøvelse av læreryrket, ut fra en oppfatning av at ”begrep” betyr ordnet erfaring.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et kritisk kunnskapsbegrep

Hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid

Å vise eksempler på utdanning som en kritisk prosess

Hermeneutikken er blitt kritisert for å mangle et kritisk grunnlag som gjør det mulig å skjelne mellom maktbaserte, vanemessige og falske tolkninger og gyldige tolkninger (Habermas 1981, jfr. kapittel tretten). En viktig hensikt med lærerens arbeid og med forskning i læreryrket kan fra et kritisk, Habermas – inspirert utgangspunkt anses for å være **å tilrettelegge og vise eksempler på utdanning som en kritisk prosess**, hvor deltakerne i et utdanningsfellesskap kritiserer strukturelle rammer, mål, innhold, arbeids- og vurderingsformer, med henblikk på å gjennomføre endringer. Utgangspunktet for kritikken er et praktisk problem som bidrar til å gjøre deltakernes livsverden – kunnskap eksplisitt og skaper muligheter for utvikling, ikke en teoretisk innfallsvinkel. Det kan for eksempel være et problem som gjelder manglende yrkes- eller samfunnsrelevans og personlig relevans i utdanningen. Fra en kritisk innfallsvinkel vil det imidlertid bli framhevet at **praktiske utdanningsproblemer må ses i lys av utopiske perspektiver om en demokratisk, meningsfylt og rettferdig utdanning**. De vil ellers kunne stå i fare for å bli tolket instrumentelt, tradisjonelt og eventuelt autoritært.

Dette innebærer at det i seg selv blir en viktig hensikt **å utvikle kommunikative infrastrukturer** som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon i utdanningen. Det er et mål i seg selv å sikre utdanningsdeltakernes muligheter for demokratisk medvirkning, gjennom ulike former for møteplasser og samarbeidsstrukturer. Den sirkulære, sekvensielle didaktiske strukturen i vår tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning innebærer en form for kommunikativ infrastruktur som fokuserer på undervisning og læring, men det er behov for å utvikle eksempler som viser hvordan denne typen struktur mer konkret kan gjennomføres, og hva den kan inneholde. Eksempler på kommunikative infrastrukturer som er omtalt i del en og fire omhandler ulike former for representativt organiserte styringsgrupper, bruk av elevlogger, felles refleksjons- og vurderingsmøter, osv. Hensikten er å sikre elev- og kollegamedvirkning, utvikling av kritisk kommunikativ kompetanse, og kritisk forståelse og utvikling i forhold til sentrale utdanningsproblemer som gjør seg gjeldende i elever og læreres dagligliv.

Å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse kan anses som et mål i seg selv i praksisbasert utdanningsforskning, og er uløselig knyttet til involvert deltakelse i kritiske endrings- og utviklingsprosesser og utvikling av kritisk utdanningskunnskap. Det innebærer en grunnholdning av at ytringer og handlinger som gjelder endringer i utdanningsarbeidet, for eksempel endringer i samfunnsfagundervisningen eller i undervisningen i helse- og sosialfag, må begrunnes ut fra relevante gyldighetskrav, som omhandler sannhet, effektivitet, forståelighet, rettferdighet og oppriktighet. Kritiske, demokratiske endringsprosesser er et viktig mål i seg selv, men det er også et hovedanliggende å dokumentere slike prosesser på en måte som gjør det mulig for andre å lære av erfaringer som gjøres. Alle deltakerne i et utviklingsprosjekt er aktivt med på å definere problemstillinger og ønsker om endring.

Et kritisk perspektiv innebærer at utdanning bare kan styres ut fra relativt vide rammer, og at rammene og systemene må kunne endres. Dette innebærer at det ikke er et mål å utvikle teori i betydningen endelige tolkningssystemer. Utvikling av en form for kommunikativ rasjonalitet kan anses som et hovedanliggende i pedagogisk aksjonsforskning og i vår strategi, relatert til bevisstgjøring på instrumentell rasjonalitet og systemet som maktfaktor. Et kritisk perspektiv kan bidra til **å klargjøre utdanningens fundamentale normative karakter**, og til å forstå behovet for å forankre og utvikle systemer med grunnlag i læreres og elevers livsverden. Den formelle læreplanen er en sentral del av systemet, idet den angir rammene for lærerens mandat og for læreres og elevers arbeid. **Kritikk av læreplaner** er derfor et hovedanliggende i vår tilnærming til lærerforskning, og kommer eksplisitt til uttrykk i de fleste forskningsarbeidene.

Pedagogisk aksjonsforskning er også en grunnleggende innfallsvinkel til læring og undervisning som samarbeidende prosesser, hvor et hovedanliggende er **at den enkelte har makt og selvstendig ansvar sammen med medelever og lærere \ kolleger**. Makten fordeles gjennom praktiske diskurser hvor bare normer som kan bifalles av alle og som alle aksepterer konsekvensene av er gyldige, sett i forhold til de samfunnsmessige rammene. Det betyr at hensikten med forskningen ikke kan være å utvikle teoretiske prosedyrer for utdanning, men snarere kan være å utvikle eksempler som viser kritisk tolkning av utdanningsproblemer og kritisk samarbeidende utviklingsprosesser, som andre kan lære av og som kan legges til grunn for fortløpende diskurs og utvikling.

Å utvikle innhold i forforståtte praktiske begreper

Problemstillinger formulert som **spørsmål om hvordan innebærer at forskningen dreier seg om å utvikle innhold i forforståtte praktiske begreper**, for eksempel relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag, likestilling for jenter i guttedominert utdanning, elevmedvirkning i vurdering, osv. – den handler ikke om å ”prøve ut”, ”iverksette” eller ”oversette” forhåndsdefinerte, gitte prinsipper eller visjoner. Det er her en vesentlig forskjell mellom vår tilnærming og bl.a. Carr og Kemmis’ tilnærming, som har sammenheng med Molanders (1997) kritikk av Habermas – inspirert aksjonsforskning. Spørsmålet om hvordan peker mot eksempler som viser og beskriver, minst like mye som mot diskusjoner om prinsipper og avveining av intellektuelle argumenter. Molanders kritikk av at både Habermas – inspirert og virksomhetsteoretisk inspirert aksjonsforskning kan innebære ensidig vekt på verbal argumentasjon, på en måte som til syvende og sist innebærer en form for rasjonalistisk tilnærming, er vesentlig i forhold til tolkninger av forskningens hensikt og problemstillinger.

Krav til eksempler – å vise muligheter for demokratisk frigjøring fra selvfølgeligjorte normer og systemtvang

Gyldighetskrav og bevisstgjøring på utdanningens normativitet

Fra et kritisk, Habermas – orientert utgangspunkt er det viktig at lærere og lærerforskere kan lede utdanningsprosesser på en måte som innebærer kritisk refleksjon og utvikling, med grunnlag i relevante gyldighetskrav. En form for skille mellom forståelse eller planer og handling, og et visst overfokus på planlegging og organisering, på bekostning av det erfarte, gjennomførte lærings- og arbeidsinnholdet, kan være et problem i en kritisk kommunikativt inspirert tilnærming til lærerforskningen. Dette har sammenheng med et relativt ensidig kognitivt fokus på læring, som også kan ha grunnlag i Habermas’ erfarings- og handlingsbegreper (jfr. kapittel tretten og sytten). Habermas’ erfaringsbegreper kan imidlertid forstås i forhold til kritikken av et manglende fokus på skillet mellom autoritet og fornuft i hermeneutikken relatert til tradisjonell kulturell overlevering, og i forhold til kritikken av ensidig instrumentell rasjonalitet. Begge deler representerer svært vesentlige problemer i

utdanning og lærerforskning. Flerdimensjonaliteten i begrepet om kommunikativ handling kan være nyttig i forhold til å imøtekomme disse problemene, og begrepet representerer på tross av de motsetningene som er antydning et viktig perspektiv i lærerforskningen og i vår strategi.

Å skjelle mellom normativ og strategisk handling og handlingsresultater kan være viktig for å forstå hva grunnlaget for konsensus, handlingskoordinering og demokratisk maktfordeling dreier seg om i utdanningssituasjoner. Kulturelle verdier konkretisert i sosiale normer og lover, for eksempel tradisjonell utdanningspraksis og utdanningslover, kan bli oppfattet som uforanderlige fakta, selv om de fra et kritisk perspektiv krever sosial tilslutning og rettferdighet for å være gyldige. Habermas' handlingsbegrep kan bidra til bevisstgjøring på utdanningens og lærerarbeidets normative aspekter. Erfaring med konkrete tolkninger og iverksettelse av normer er imidlertid viktig i diskurser, som ellers kan bli generelle og innholdsløse. Spørsmålet er hva for eksempel "elevmedvirkning" eller "likestilling" kan bety, helt konkret. Habermas presiserer at gyldighetskravene bare har mening i forhold til konkrete situasjoner. Enhver tolkning av en handlingsnorm kan imidlertid i prinsippet bestrides, og normer må forankres kommunikativt hos nye deltakere i nye kontekster.

Hensikten med kommunikativ kompetanse er definert som konsensus, som må forstås i forhold til en utopi om et demokratisk og rettferdig samfunn \ utdanningssamfunn. Kommunikasjonen skal ideelt sett være mest mulig preget av sanne uttalelser, basert på innsikt i saksforhold, effektiv måloppnåelse, rettferdige normer og oppriktighet i ytringer. Dette kan anses som en referanse i forhold til endrings- og utviklingsprosesser i utdanning. Refleksjon vil si å vurdere hvorvidt det som sies og gjøres tilfredsstillende relevante gyldighetskrav. Kritisk refleksjon kan skape grunnlag for delvis frigjøring fra fortidens tolkninger og de materielle forholdenes tvang. Det er imidlertid behov for variert erfaring med og utvikling av normative begreper i konkrete kontekster for å skape forståelse. Og mange aspekter ved erfaring kommer ikke til uttrykk gjennom argumenterende påstander. Derfor er det behov for å dele erfaring og vise eksempler på begreper for å utvikle felles forståelse og reflektert enighet \ uenighet.

Lærerens forskerrolle – å ivareta gyldighetskravene

Læreren har som forsker og læringsleder et særlig ansvar for å ivareta gyldighetskravene i samarbeidende utviklings- og forskningsprosesser. Alle gyldighetsvurderinger må gjøres fortløpende i samarbeid med deltakerne. Det er nødvendig å legge til rette for å utvikle kommunikative infrastrukturer som sikrer felles gyldighetsvurdering, og kommunikasjonsregler som styrker gyldighet. Det er særlig viktig å sikre gyldighet i oppstarten av en utviklings- og forskningsprosess. Aksjonsforskningens sirkulære, sekvensielle struktur bidrar til å sikre gyldighetskrav. Winters (1989) hermeneutiske prinsipper som ble omtalt i del en har spilt en relativt betydelig rolle i vår tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning, og omhandler Habermas – inspirert gyldighetsvurdering.

Pedagogisk aksjonsforskning framhever nødvendigheten av at læreren leder og dokumenterer utdannings- og læreprosesser som samarbeidende, sirkulært strukturert aksjonsforskning, hvor prosessens gyldighet blir fokusert av deltakerne underveis. Å kunne lede læring med grunnlag i aksjonsforskningsprinsipper kan anses som en vesentlig side ved læreres profesjonalitet. Gyldighetskravene kan anses som prinsipper lærere trenger å erfare, ta del i og utvikle betydningen av gjennom et mangfold av situasjoner og forskningsbaserte eksempler.

Å forstå og belyse utviklingsprosesser ut fra et system – livsverden – perspektiv

Begrepene system – livsverden kan gi vesentlige perspektiver i forhold til endrings- og utviklingsprosesser i lærerforskningsprosjekter. Habermas kritiserer systemteorien for et ensidig erkjennelsesbegrep, relatert til en instrumentalistisk forståelse av handling med grunnlag i en objektiv relasjon aktør \ verden. Forholdet system \ livsverden er for Habermas en flerdimensjonal relasjon, som også innebærer sosiale og subjektive verdensrelasjoner. Det er en tendens til at utdanningssystemer blir oppfattet som noe som "finnes" som noe objektivt gitt. Sett fra Habermas' perspektiv er det viktig at utvikling av utdanningssystemer på ulike nivå blir forankret i livsverden, og det er bare mulig gjennom kommunikativ handling, dvs. gjennom kommunikativt forankret institusjonalisering av systemer. Systemkritikk og institusjonalisering av systemendring eller av nye systemer som vokser fram innenfra, er et sentralt aspekt ved lærerens og elevenes kompetanse for sosial endring, som er et hovedanliggende i lærerforskningen. Oversikt over ulike nivå i utdanning som system og forståelse av tolkningsmuligheter og handlingsrom, særlig i forhold til læreplaner, er grunnleggende i lærerforskerens endrings- og utviklingskompetanse. Det flerdimensjonale begrepet om kommunikativ handling "transformerer" et subjektivistisk livsverden – perspektiv og et objektivistisk system – perspektiv inn i hverandre, og kan bidra til å klargjøre læreres, elevers og andre deltakeres muligheter til å påvirke utdanningssystemet gjennom kommunikative utviklingsprosesser.

Begrepet om kolonisering av livsverden kaster lys over en ensidig tingliggjørende forståelse, relatert til instrumentell rasjonalitet og byråkratisering, hvor individet og kulturen forstår seg selv ensidig i systemtermer. Utdanning er som system preget av mediestyrt interaksjoner – språkets handlingskoordinerende funksjon blir dels erstattet av formelle retningslinjer, bl.a. nasjonale planer, hierarkiske, kontrollerbare mål, tallkarakterer, standardiserte prøver, krav til gjennomstrømming, osv. Dette medfører samtidig tendenser til at lærere og elever oppfatter seg selv i systemtermer, og til deformering av kommunikative prosesser og infrastrukturer. Makten i systemet omfatter språket, deltakernes oppfatning av seg selv og samarbeidsstrukturene, gjennom en deformering til instrumentelle prosesser. Dette er i en viss forstand nødvendig, men instrumentell overdominans er et problem. Det er viktig å være bevisst på tendenser til kolonisering, og styrke den kommunikative makten i utdanningsprosesser. Lærerforskningen kan bidra til å synliggjøre tendenser til kolonisering i konkrete utdanningskontekster og styrke den kommunikative makten, og gi eksempel på hvordan dette kan gjøres.

Spenningsforholdet system \ livsverden blir belyst i de ulike lærerforskningsprosjektene som er utført med grunnlag i vår strategi, for eksempel relatert til kritikk av utdanningsstrukturen i yrkesopplæring, kritikk av læreplaner og retningslinjer, osv. Det vil fra et Habermas – orientert perspektiv være nødvendig å forholde seg kritisk til utdanningsforskning som kun relaterer seg til ett rasjonalitetsaspekt – teknologisk eller forståelsesorientert. Det er behov for å forholde seg kritisk til instrumentell deformering og makt og til makt som kan ligge i tradisjonell forståelse av utdanning. For eksempel er selve kommunikasjonsstrukturen i utdanning ofte preget av en instrumentell forståelse, gjennom en hierarkisk organisasjon preget av enveiskommuniserende målstyring. Det er behov for å utvikle kommunikasjonsstrukturer i utdanningskontekster som gir muligheter for kritisk demokratisk medvirkning og endring. Et viktig anliggende i lærerforskningen er både å utvikle slike strukturer og å vise og dokumentere hvordan dette kan gjennomføres. Lærerforskningen kritiserer faktiske strukturer og forutsetninger i utdanning i forhold til paradokser ved rasjonalisering, noe vi har sett eksempler på i prosjekter som er omtalt, for eksempel i prosjektet om relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag.

Habermas' begreper om systemisk makt, deformering av kommunikasjon og fremmedgjøring bidrar sammen med begrepene om ulike rasjonalitetsformer til å belyse problemer relatert til ensidig instrumentell forståelse av utdanning og utdanningsforskning. Dette kan gi grunnlag for å forstå nødvendigheten av kritikk, og av å utvikle utdanningsstrukturer og – prosesser ut fra deltakernes visjoner. Problemstillingene i strategien for lærerforskning tar utgangspunkt i visjoner om endring, og spørsmål om hvordan utvikling og endring kan oppnås. Kritikk av grunnleggende forutsetninger i utdanningsvirksomheten, relatert til strukturelle betingelser, kunnskapssyn, gitte læreplaner, etablert faglig innhold og vanlig utdanningspraksis kan i en viss forstand oppfattes som selve utgangspunktet, relatert til visjoner om endring. Strategien innebærer i seg selv kritikk og endring av kommunikative strukturer i utdanning, gjennom et grunnleggende prinsipp om systematisk, sekvensielt organisert medbestemmelse, relatert til didaktiske kategorier om mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser. Medbestemmelse relatert til disse kategoriene sikrer medbestemmelse i viktige sider ved utdanningsarbeidet.

En rasjonalisert livsverden er likevel en av utgangsbetingelsene for videre utvikling av utdanning. Det er derfor særlig viktig at bruk av medier knyttet til makt – for eksempel læreplaner, vurderingsordninger og organisasjonsstrukturer – blir forankret i læreres og elevers livsverden. Bruken må kritiseres og institusjonaliseres gjennom demokratisk rett, sett fra et Habermas – orientert perspektiv. Medier som er institusjonalisert på samfunnsnivå må institusjonaliseres på organisasjonsnivå gjennom kommunikative prosesser, hvor lærere og elever kritiserer, tolker og konkretiserer prinsipper som gjelder for eksempel utdanningsinnhold, vurdering, osv. Dette kan bidra til felles definering av handlingsrom, medbestemmelse og deling av makt, og virke bevisstgjørende i forhold til utdanningssystemet.

Teorien om kommunikativ handling er ifølge Habermas ikke overordnet, men viser hva slags gyldighetskrav som må stilles i utvikling av samfunnsvirksomhet. Kravene peker mot en ikke – dogmatisk form for utdanningsteori og ikke – dogmatiske systemer som stadig utvikles gjennom kommunikativ handlingskoordinering og felles forståelse av praksis. Strukturer i praktisk lærerkunnskap kan synliggjøres under press fra problemer i objektive livssammenhenger, sett fra et Habermas – orientert perspektiv. Grunnlaget for begreper og teorier er praktiske problemer i læreres og elevers livsverden som man gjør eksplisitt, reflekterer over, gjør endringer i forhold til og generaliserer ut fra. Forholdet mellom det generelle og det konkrete i utviklingen av begreper er imidlertid noe uklart hos Habermas. Han presiserer nødvendigheten av å unngå at begreper blir selvoppfyllende, og at de må ”bringes fram for sin gjenstand”, noe som i seg selv kan innebære en splittelse mellom begrep og gjenstand. Han er samtidig opptatt av de generelle begrepenes kunnskapsverdi, og av problemer relatert til ”å overføre kunnskap til handling”.

Erfaringsbaserte generaliseringer, for eksempel i et utviklingsprosjekt om hvordan man kan gjennomføre relevant skolebasert grunnutdanning i helse- og sosialfag, kan bidra til å institusjonalisere nye strukturer og systemer. Men det er samtidig en fare for at generaliserte begreper og systemer stivner og blir selvtillstrekkelige, uten kontakt med den livsverden de springer ut fra. Faren øker jo mer generaliserte begreper blir oppfattet som noe gitt og overførbart på tvers av situasjoner, og noe som kan fylles med et gitt innhold. Forholdet mellom det generelle og det konkrete kan fra et annet perspektiv bli oppfattet som flytende, med flytende begrepsgrenser, ut fra nødvendigheten av begrepsmessig forankring i det konkrete. Dette vil peke mot nødvendigheten av flytende systemer.

Spørsmål om validitet i lærerforskningen kan ses i lys av forholdet mellom system og livsverden. Generaliseringer og systemer som er utviklet i en utdanningskontekst kan ikke uten videre overføres til en annen kontekst, siden det kreves forankring i deltakernes livsverden. Det er nødvendig å ivareta en slik forankring i lærerforskningen.

Diskurs- og demokratiprinsippet – å ivareta og vise muligheter for demokratisk utvikling

Det er viktig at lærere og lærerforskere er bevisst på forskjellen mellom eksistensen av kjensgjerninger og eksistensen av normer, relatert til forskjellen mellom naturens orden og samfunnmessig orden. Utøvelse av læreryrket og forskning i læreryrket har nødvendigvis et normativt aspekt, som betyr at normative gyldighetskrav i det daglige samarbeidet må vurderes sammen med elever og kolleger. I denne vurderingen kan oppmerksomheten rettes mot forskjellen mellom at en norm er anerkjent, og det å anerkjenne den – for eksempel en norm som gjelder vurdering av elevenes arbeid. Å se rekkevidden og dybden av det normative aspektet i læreres yrkeskunnskap er vesentlig – det som blir oppfattet som objektivt gitte kjensgjerninger kan vise seg å være faktiske, men sosialt foranderlige normer. Et hovedanliggende i lærerforskningen og i de ulike prosjektene som er utført, er at elevene får anledning til å delta aktivt i å anerkjenne eller ikke anerkjenne normer for sitt arbeid, og å dokumentere og vise hvordan dette kan gjennomføres.

Normativ bevisstgjøring i utdanningskontekster kan først og fremst skje ved at lærere, elever og andre deltakere i et demokratisk samarbeid tar stilling til, anerkjenner eller forkaster normer som gjelder det daglige læringsarbeidet. Det handler om å reflektere over hvordan enighet om moralsk – praktiske spørsmål ikke lar seg framtvinge, om å ta andres perspektiv, å erkjenne maktforhold knyttet til for eksempel formelle retningslinjer, organisasjonsstrukturer, tradisjonelle tolkninger av utdanning og av lærerarbeidet, og makt knyttet til lærerens mandat og rolle som leder.

Universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet om at bare normer som alle involverte kan akseptere konsekvensene av er gyldige, kan anses som grunnleggende argumentasjonsregulerende prinsipper som skal bidra til konsensbasert regulering av handlinger. Begrunnelser for felles handling krever felles beslutninger. Et grunnleggende prinsipp i dokumentasjonen av lærerforskningsprosjekter er at den synliggjør felles diskusjoner og beslutninger som grunnlag for felles handlinger, noe som kommer tydelig fram for eksempel i prosjektet om PBL og utvikling av begynnende yrkeskunnskap i utdanning av barne- og ungdomsarbeidere, eller i prosjektet om opplevelsesbasert utdanning i samfunnsfag, som er omtalt i del en og fire. Formen for argumentasjon skal fra et Habermas – orientert perspektiv bidra til å sikre autonomi ved viljesdannelse. Normative argumentasjonsregler kan bidra til å nøytralisere maktforhold, og sikre mulighetene for gjennomslag for den enkelte – for eksempel at alle skal slippe til, alle skal kunne begripe det som sies, osv. Dette kan som nevnt ses i sammenheng med Winters hermeneutiske prinsipper som legger vekt på å få fram ulike stemmer som felles ressursgrunnlag for utvikling.

I strategiene for grunnutdanning og forskerutdanning av lærere blir det lagt vekt på at deltakerne lærer å lede moralsk – praktiske diskurser som en del av sitt arbeid. Diskursen gjelder valg i forhold til selve utdanningsarbeidet som en didaktisk prosess. Gyldighetskravene og universaliseringsprinsippet kan anses som grunnleggende i forhold til framgangsmåter for kommunikasjon, mens bestemte resultater i form av generaliserte prinsipper, strukturer eller ”teorier” fra et Habermas – orientert perspektiv kan anses som bidrag i fortsatt kommunikasjon. Det betyr at lærerforskeren på den ene siden ikke kan være

verdinøytral, på den annen side at normative prinsipper og resultater ikke kan betraktes som prosedyrer som skal iverksettes.

Habermas hevder at anvendelse av universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet krever ”klok tilpasning”. Sett fra et Wittgenstein – orientert perspektiv er regelen innleiret i bruken, det man lærer i bruken er regelen, ikke tilpasning av den. Det betyr at det er viktig å erfare og dokumentere mange forskjellige utdanningsprosesser eller eksempler hvor man bruker den diskursetiske regelen – det er ikke tilstrekkelig å tilegne seg en abstrakt forståelse. Lærerforskningen skal bidra med slike eksempler – eksempler som viser hvordan diskurser kan foregå, hva de kan inneholde, hvordan maktforhold kan håndteres, hva slags handlingskoordinering og hva slags endringer det kan være snakk om, hva deltakerne gjør og opplever, osv. Sett fra et pragmatisk perspektiv slik dette er blitt omtalt er det nødvendig å ivareta erfaringshelheten i dokumentasjonen – ikke bare kognitivt – moralske aspekter.

En vesentlig hensikt med utdanning og utdanningsforskning er et godt liv – for elever, lærere og andre deltakere. Forskningen kan bidra til å problematisere eksisterende forestillinger om det gode liv, relatert til utdanningsprosesser på ulike felt. Dette kan styrke utviklingen av en post – konvensjonell moral, hvor hensynet til den enkelte og fellesskapet er overordnet konvensjonelle normer. Utviklingsprosesser og dokumentasjon i lærerforskning skal bidra til å belyse og overkomme tap av mening og mangel på rettferdighet. Prinsipper om demokrati og et godt liv er et hovedanliggende i lærerforskningen. Frihet, ansvar og like muligheter for den enkelte, sammen med fellesskapets beste, er grunnleggende. Dette er også grunnprinsipper i norske læreplaner og i lærerens mandat. Refleksjon over og problematisering av tradisjoner er en forutsetning for å unngå dogmatisk overføring i det daglige utdanningsarbeidet – relatert til utdanningens mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og rammebetingelser. Lærerforskningen omhandler fra et kritisk perspektiv kritikk av tradisjonelle mønstre i praksisen, og om å se og utvikle alternativer gjennom praktiske diskurser.

Elevdemokrati og elevmedvirkning er en kommunikasjonsform – det handler om kommunikative arrangementer som sikrer reelle diskurser, hvor tilslutning til normer blir vurdert. Lærerforskningen kan bidra til å synliggjøre hvordan slike arrangementer konkret blir utviklet og hvordan de fungerer. Alle er moralsk ansvarlige i forhold til den offentlige praksisen de deltar i, for eksempel som lærere og elever. Muligheten til å ta ansvar forutsetter diskurser hvor alle deltar i å legitimere og utvikle normer for den daglige praksisen.

Teori og praksis, og lærerforskningens resultater – eksempler som viser kritisk demokratisk utøvelse og utvikling

Eksempler som viser kritisk utvikling og praktisering av normer

Det er ifølge Habermas problematisk å overføre internaliserte generelle moralprinsipper til moralsk handling. Fra en slik innfallsvinkel kan for eksempel ”elevenes demokratiske rett til tilpasset og relevant utdanning” anses som et spørsmål om å oversette kunnskaper til handling, eller teori til praksis. Kunnskaper eller ”teori” forstås som generelle, abstrakte prinsipper, mens praksis vil si å anvende prinsipper i konkrete situasjoner. Hovedutfordringen blir å ”gjenkjenne” det generelle i det konkrete. Dette innebærer en form for splittelse mellom teori og praksis, en splittelse som skaper problemer i utdanning og utdanningsforskning.

Et annet, mer Wittgenstein – orientert utgangspunkt er at regelen, begrepet eller prinsippene primært eksisterer i anvendelsen. De kan bare forstås gjennom ulike erfarte eksempler i

forskjellige situasjoner, som for eksempel gjelder ”relevant utdanning”, eventuelt gjennom å få del i dokumenterte eksempler. Det er ingen ”fullkomne” eksempler. Begreper, regler og normer kan bare forstås gjennom eksempler som viser hva de kan bety. De har ingen absolutte grenser, og det er ingen ideelle situasjoner. Praktisk erfaring er minst like viktig som analytisk kapasitet i forhold til klok regelbruk. Lærerforskningen kan bidra til å dokumentere praktisk erfaring i forhold til vesentlige utdanningsnormer, for å vise eksempler på mulige tolkninger av for eksempel likestilling, relevans, osv. Et hovedanliggende er å dokumentere involvert erfaring i forhold til sentrale utdanningsbegreper og – normer.

Vi er her igjen inne på et mulig paradoks i teorien om kommunikativ handling som har stor betydning i forhold til forståelsen av lærerforskning, et paradoks som også kommer til uttrykk i Carr og Kemmis tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning, og som innebærer at forståelse blir overordnet handling og teori overordnet praksis. Habermas presiserer imidlertid at hans fornuftsmoral og teorien om kommunikativ handling ikke angir noen positive normer, men tiltror subjektene å utforme sin egen praksis, og at prinsipper ikke uten videre kan overføres mellom kontekster. Sett fra dette utgangspunktet kan dokumentasjon av praktiske eksempler være viktig som grunnlag for læring og videre kritikk.

Relasjonen mellom teori og praksis i lærerforskningen dreier seg fra et Habermas – orientert perspektiv om normative utdanningsforhold som kan gjøres til gjenstand for refleksjon i kritiske kommunikasjonsprosesser, noe som er sentralt i vår strategi for lærerforskning. Dokumentasjonen av utviklingsprosesser må vise hvilke muligheter for begrunnelse og kritikk som ligger i den aktuelle utdanningskonteksten. Deltakere i utdanningskontekster ytrer seg om hva som er problematisk, som grunnlag for visjoner om handlingsendring og endring av systemer, de prøver ut, vurderer og fortsetter å kritisere endringene, og denne prosessen blir dokumentert. Betydningen av å vise hvordan handlinger utøves kommer imidlertid mindre i fokus fra en Habermas – orientert innfallsvinkel.

Fra et kritisk perspektiv er det vesentlig at lærerforskningen dokumenterer erfarte spenninger mellom utdanningen som system og læreres og elevers livsverden. Dette kan være relatert til formelle retningslinjer, læreplaner, strukturer i skoleorganisasjonen og vanlige utdanningstradisjoner. Andre lærere og lærerstudenter kan ha nytte av å få del i hvordan spenningene blir tolket og møtt. Generaliserte normer som det blir felles enighet om gjennom en kommunikativ prosess, kan institusjonaliseres og bidra til systemendring i den aktuelle konteksten. De kan imidlertid ikke uten videre overføres mellom kontekster. De kan dessuten bare forstås gjennom beskrivelser og begrunnelser som viser grunnlaget for generaliseringer – hva slags handlinger, opplevelser og begrunnelser som ligger til grunn.

Egentlig kunnskap om utdanning og utøvelse av læreryrket er sett ut fra Habermas verbalt eksplisitt og kritiserbar. Fra et mer Wittgenstein – eller Heidegger – orientert utgangspunkt kan det hevdes at lærerkunnskap har mange dimensjoner og kommer til uttrykk på flere måter enn verbalt, og at også kritikken kan uttrykke flere dimensjoner gjennom kritisk, alternativ handling.

Å vise frigjøring fra selvfølgelige normer, systemtvang og objektivisering

Teorien om kommunikativ handling bidrar til bevisstgjøring på utdanningsvirksomhetens normative aspekter, på en måte som synliggjør en fundamental frihet som det er nødvendig å ivareta i lærerforskningen. Utdanning kan ikke styres gjennom teoretiske dogmer og prosedyrer, og læreplaner og organisasjonssystemer er ikke ”endelig gitt”. Et hovedanliggende i lærerforskningen er å bidra til at lærere og elever frigjør seg fra

systemtvang, selvfølgeliggjorte normer og objektiviserende forståelse av seg selv. Det er mye makt knyttet til systematisk forvrengte, tradisjonelle tolkninger av utdanning, og vi er delvis ”fanget” i den ”vanlige” forforståelsen. Derfor er det viktig gjennom kritisk refleksjon å bli klar over vår fundamentale avhengighet av språk, tradisjonelle begrepstolkninger og maktstrukturer. Misforståelser og forvrengninger er fra et Habermas – perspektiv mulig å avsløre gjennom kritisk kommunikasjon, med grunnlag i gyldighetskravene og det diskursetiske prinsippet. Idealiserte betingelser om uinnskrenket og maktfri kommunikasjon er et retningsgivende prinsipp, som kan forstås i forhold til demokratisk praksis, og som kan bidra til å synliggjøre og håndtere makt.

Læreren som forsker. Metodologiske hovedprinsipper i en strategi for å forske i læreryrket – en oppsummering

Prosjektets hovedanliggende

Mangel på relevant forskningsbasert kunnskap i lærerprofesjonen har sammenheng med uklare oppfatninger av det epistemologiske grunnlaget i læreres profesjonskunnskap som en type praksiskunnskap (Janik 1996, Molander 1997). Et hovedanliggende i dette prosjektet har vært å bidra til å klargjøre et kunnskapsfilosofisk fundament i læreres yrkeskunnskap i lys av pragmatisk og kritisk filosofi, og videreutvikle metodologiske prinsipper i en strategi for å forske i læreryrket. Hovedhensikten i strategien er å utvikle og dokumentere lærerkunnskap med grunnlag i yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe 2000, 2001, Hiim 2003). Jeg vil avslutte denne avhandlingen med en kort oppsummering av grunnprinsipper i strategien, og dens relasjon til ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning. Jeg vil oppsummere hvordan henholdsvis et pragmatisk og et kritisk begrep om læreres yrkeskunnskap kan bidra til å belyse og utdype metodologiske prinsipper i denne tilnærmingen til profesjonsbasert lærerforskning.

Grunnprinsipper i en strategi for pedagogisk aksjonsforskning

En kjerne i læreres arbeid dreier seg om ”praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings\ undervisnings- og læringsprosesser”, dvs. om didaktikk (Hiim og Hippe 1989). Dette kommer også til uttrykk i de yrkesfokuserede rammeplanene for lærerutdanning som ble utviklet under siste lærerutdanningsreform (Kunnskapsdepartementet 2003, 2006). Mens tidligere rammeplaner i større grad bygde på en oppfatning av didaktikk som ”teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning” (Gundem 1984, 1998), så anses didaktikk nå i langt større grad som en praktisk – teoretisk prosess, hvor lærerstudenter og lærere gjennom systematisk praktisk gjennomføring og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid utvikler didaktiske begreper. Profesjonsbasert lærerforskning eller pedagogisk aksjonsforskning kan med dette utgangspunktet defineres slik: ”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning \ læringsledelse og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim 2003). Praksisbasert lærerforskning tar dermed utgangspunkt i profesjonelle lærerfunksjoner som gjelder utdanningsprosesser. Den handler om å utvikle kvaliteten på sentrale utdannings- og lærerfunksjoner, gjennom systematisk samarbeid mellom de som er involvert, og om å dokumentere en slik utvikling på ulike arbeidsfelt, relatert til samfunnsmessige rammer og strukturer i utdanningen.

Problemstillingene i denne formen for profesjonsbasert forskning tar utgangspunkt i spørsmål om hvordan sentrale, erfarte utfordringer i læreryrket kan møtes. Bakgrunnen for spørsmålet er ønsker og visjoner om endring. Lærere og elever opplever for eksempel at grunnutdanningen i helse- og sosialfag er lite relevant, og ønsker å gjøre endringer. Hensikten er ikke å utvikle endelige løsninger eller prosedyrer, for eksempel for relevant grunnleggende yrkesutdanning i helse- og sosialfag, men å utvikle profesjonelle eksempler som viser hvordan utdanningsarbeidet **kan** gjennomføres, og som **viser** didaktiske utviklingsprosesser. Forsknings- og utviklingsprosessen har en sirkulær, sekvensiell struktur, hvor man i fellesskap utvikler en didaktisk strukturert grovplan, delplaner, observasjons- og refleksjonslogger, med beskrivelser av handling og refleksjon over handling. En didaktisk struktur bidrar til å fokusere på elevenes forutsetninger og behov, utdanningsinnhold, arbeidsformer, evalueringsformer og rammebetingelser, relatert til tolkninger av læreplanen.

Det er et hovedprinsipp at de ulike utdanningsdeltakerne får del i hverandres erfaringer, som også legges til grunn for avgjørelser som angår fellesskapet. Det kan utvikles generelle prinsipper om for eksempel relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag, som også medfører systemendringer, men disse må forstås i relasjon til konkrete erfaringer. Forskningen har til hensikt å utvikle profesjonelle begreper, begrepsmønstre og eksempler, snarere enn å utvikle teori i betydningen generelle forståelsessystemer eller lovmessighetssystemer. Et vesentlig fokus i denne formen for lærerforskning er på muligheter for erfaringsbasert læring innen ulike områder, for eksempel i helse- og sosialfag eller i samfunnsfag, dvs. på muligheter for relevant, involvert erfaring. Det er også et sterkt fokus på demokratisk medvirkning i læreprosessen, både med henblikk på å oppnå relevans, og for å utvikle demokratisk kompetanse.

Strategiens relasjon til ulike tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning

Strategien for pedagogisk aksjonsforskning er inspirert av den britiske tradisjonen for praksisbasert lærerforskning, eller "Educational Action Research", som først ble utviklet på universitetet i East Anglia (Stenhouse 1975). Det blir her lagt vekt på at utdanningsarbeid \ undervisning og forskning foregår som en helhetlig prosess, som integrerer utvikling av læreplaner, utdanningsinnhold og prosess- og produktevaluering. Det blir framhevet som problematisk at læreres profesjonskunnskap kan bli "forvrent" av en tendens til å anvende tradisjonelle forskningsmetoder i lærerforskningen. Det er derfor behov for å utvikle grunnleggende metodologiske prinsipper som er velegnet i forhold til å utvikle læreres profesjonskunnskap, noe som er et hovedanliggende i mitt prosjekt (Elliott 1991, 1998). Den britisk - australske aksjonsforskningen har også en retning som legger særlig eksplisitt vekt på å belyse og overkomme maktforhold i utdanningstradisjoner og utdanningssystemer, gjennom kritikk og demokratisk medvirkning (Carr og Kemmis 1986, Kemmis 2002). Også denne kritiske tilnærmingen, som er sterkt inspirert av Habermas, har hatt betydning i forhold til vår form for aksjonsforskning. Den kan imidlertid kritiseres for å legge en noe ensidig vekt på endring gjennom samtale og diskurs, ut fra en kognitivistisk oppfatning av kunnskap.

Det er også en tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning i Bath, som er særlig opptatt av det epistemologiske grunnlaget knyttet til å utvikle praktisk og frigjørende kunnen i forhold til utdanning. Man legger eksplisitt vekt på å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter, noe som også er et vesentlig anliggende i vår tilnærming (Reason og Marshall 2002, McNiff 2002, McNiff og Whitehead 2006). I alle variantene av pedagogisk aksjonsforskning er det å vise og dokumentere situasjonsavhengige, sirkulære, demokratiske samhandlings- refleksjons- og utviklingsprosesser og – eksempler et grunnprinsipp. Bath – tradisjonen framhever såkalt begrepsmessig – teoretisk integritet, som handler om at generelle begreper eller teori har

forankring i erfaring, og bringer orden til komplekse erfaringsfenomener. Forskningens resultater skal gi uttrykk for helhetlig kunnen.

Alle de ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning framhever nødvendigheten av at lærere selv forsker i sin profesjonelle praksis, gjennom å integrere utdanningsarbeid og forskning. Hovedbegrunnelsen er at dette er en forutsetning for å utvikle begreper med forankring i profesjonell erfaring og for å ivareta lærerens selvstendige profesjonalitet, som også handler om å tilrettelegge kritiske, demokratiske utviklingsprosesser.

Et eksempel på et lærerforskningsprosjekt

Et utdrag fra ett av de mange pedagogiske aksjonsforskningsprosjektene som er gjennomført, kan belyse noen metodologiske hovedprinsipper i strategien. Prosjektet viser et eksempel på hvordan personlig relevant og yrkesrelevant grunnutdanning i helse- og sosialfag kan utvikles, gjennom bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner (Ekelund 2005). Lærerforskeren sier i innledningen til boka "Yrkesdidaktikk i helse- og sosialfag", som er en bearbejdet publisering av forskningsarbeidet (Ekelund 2007): "Det var utfordringer jeg har opplevd som lærer på helse- og sosialfag gjennom mange år som var bakgrunnen for valg av tema i forsknings- og utviklingsprosjektet. Utfordringene handler om at mange elever opplever utdanningen som meningsløs og lite relevant for det yrket de har bestemt seg for. Dette kan medføre at elevene mister motivasjonen gjennom skoleåret og slutter på skolen" (ibid s. 15). Lærerforskeren utdypet sin praktiske forforståelse og erfaring med disse utfordringene nærmere. Hun belyser dem bl.a. i forhold til læreplanen, litteratur om yrkeskunnskap generelt og om helse- og sosialfaglig yrkeskunnskap spesielt. Hun skriver så videre om utviklings- og forskningsprosessen:

"Prosesen ... startet med at jeg, i samarbeid med kolleger, utarbeidet en grovplan for prosjektet. Det var viktig at denne grovplanen ikke var for detaljert, og at det var rom for endringer underveis. ... Logger, samtaler, elevarbeider, vurderinger, evalueringer etc. ble benyttet som dokumentasjon, deltakerne hadde en refleksjon over praksis som igjen førte til endringer og nye planer. ... Årsplanens fem bolker var utgangspunkt for grovplanen. Hver bolk fikk et hovedtema, med fokus på utvikling av viktige kvalifikasjoner og egenskaper hos en helse- og sosialarbeider. Vi jobbet med disse egenskapene kontinuerlig gjennom hele året" (ibid s. 83 – 84). Grovplanen sier bl.a.: "Elevene skal i stor grad være med og velge arbeidsformer og vurderingsformer i sitt læringsarbeid. De skal planlegge sitt arbeid, og i ettertid vurdere arbeidet. ... Elevene skal ha praksis i arbeidslivet, knyttet til sitt yrkesvalg. De som ønsker det, kan praktisere på flere arbeidsplasser, for å få innblikk i flere yrker. Elevene skal skrive logg fra praksis, samt en situasjonsbeskrivelse ut fra et fokusområde" (ibid s. 84).

Lærerforskeren viser videre i dokumentasjonen mange eksempler på hvordan grovplanen blir fulgt opp og endret. Et lite eksempel viser en elevopplevelse: "Elevene skulle beskrive en episode relatert til omsorg, respekt og empati. En seksten år gammel jente som hadde valgt utplassering på sykehjem har følgende beskrivelse: "Jeg skulle følge en pasient til toalettet. Hele dagen hadde vi småprata. Jeg hadde spesielt skrytt av håret og hendene hennes. Håret hadde et fint, grått skjær og masse små krøller. Hendene var fulle av skinn, men så myke, og negla var lakka med en fin, rød farge. Når jeg satt og skrøyt av henne, ble hun så glad at du kunne se det lyse av hele henne. Jeg hjalp henne ned på doen. Ho hadde tydeligvis litt løs mage, så det braka litt. Jeg hadde fått klar beskjed om ikke å gå ut, men jeg tenkte det kanskje var litt ubehagelig for henne, så jeg satte vannkranen på fullt. Av det ansiktet jeg leste så det ut som hun ble mer avslappet. Og da kunne det gå naturens gang. Dette mener jeg er omsorg og empati" (ibid s. 98). Lærerforskeren skriver videre: "Det var viktig å bruke logger og

situasjonsbeskrivelser som utgangspunkt for samtale og veiledning om praksis ... og reflektere sammen med eleven over opplevelser og situasjoner. Erfaring er i seg selv ingen garanti for læring, men vi lærer av den erfaringen vi forstår, og av den erfaringen andre gir oss reaksjoner på” (ibid s. 105).

I oppsummeringen av prosjektet sier lærerforskeren bl.a.: ”Oppsummeringen og evalueringen av skoleåret viser at flere av elevene har ombestemt seg med hensyn til sitt opprinnelige yrkesvalg på bakgrunn av erfaringer fra praksis. Dette understreker hvor viktig det er at elevene tidlig får lov til å oppleve yrket i praksis, og ikke bare lære om det ved å lese litteratur eller intervju aktuelle yrkesutøvere. ... Elevene har opplevd det motiverende å arbeide med oppgaver knyttet til det yrket de har bestemt seg for. De har studert ulike læreplaner, og de har undersøkt hvilke muligheter de har for etter- og videreutdanning i det aktuelle yrket. De har også satt seg inn i aktuelle oppgaver for yrkesutøveren og hva slags jobber de kan få. Ikke minst har de arbeidet med å finne ut av hvilke egenskaper som er viktige i yrket de vil velge, og reflektert over egenskaper de selv har som gjør at de passer til dette yrket (ibid s. 147 – 148). Lærerforskeren sier til slutt: ”Jeg opplevde prosessen i forskningsprosjektet som meget spennende og lærerik. Det var et privilegium å få forske på egen praksis med endring og bedring av praksis som mål, og det var inspirerende å ha med kolleger og elever i denne prosessen” (ibid s. 149).

Dette lille utdraget antyder noen hovedprinsipper i lærerforskningen, knyttet til å integrere utdanningsarbeid og forskning, demokratisk medvirkning, sirkulær refleksjon over praksis, erfaringslæring og erfaringsforskning.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien, med grunnlag i et pragmatisk, hermeneutisk kunnskapsbegrep

Forskningens hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid

En hovedhensikt i denne formen for aksjonsforskning er å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid. Dette innebærer å vise hvordan læreres yrkesbegreper blir brukt og utviklet i kontekster. Den amerikansk – østerrikske filosofen Janik (1996) framhever at forskning som har til hensikt å rekonstruere yrkeskunnskap, for eksempel læreres yrkeskunnskap, kan uttrykkes gjennom eksempler som viser hvordan, i form av praktikerens \ lærerens beskrivelse av og refleksjon over handling og erfaring. Den svenske filosofen Molander (1997) er i likhet med Janik opptatt av at perspektiver fra Wittgenstein og Heidegger kan belyse yrkeskunnskap. Han understreker at den praktiske kunnskapstradisjonen ikke skiller mellom begrep og arbeid. Begrepet ”virkeliggjøres” i arbeidet – for eksempel ”relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag” er i **hvordan** – prosessene. Forskning som har til hensikt å utvikle og dokumentere læreres yrkeskunnskap skal ut fra et pragmatisk perspektiv klargjøre hva utdanningsarbeidet består i, hvordan det erfares og utøves. Sett i lys av Wittgensteins spill – metafor om erkjennelse og erfaring kan forskning i læreres praktiske yrkesutøvelse handle om å beskrive og gi eksempler på ulike lærer – ”spill” og hvordan de kan spilles – for eksempel ”relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag”. Forskningen handler om eksempler som viser hvordan sentrale læreroppgaver blir utført og utviklet – snarer enn om generelle forklaringer. Utgangspunktet er en klar forståelse av praksisens hensikt, og ofte en kritikk av grunnleggende forutsetninger i arbeidet, for eksempel en kritikk av forutsetninger som gjelder relevant grunnutdanning i yrkesfag.

Med utgangspunkt i Heideggers verksted – metafor om væren og erkjennelse kan forskning i læreryrket handle om å gjøre tolkninger i yrkesutøvelsen eksplisitt gjennom å undersøke forstyrrelser og utfordringer i dagligdags praksis eller ”verkstedarbeid”, for eksempel relatert til yrkesrelevant grunnutdanning. Grunnlaget for å se det som ikke fungerer må være en tolkning fra innsiden, ut fra arbeids \ lærererfaringer som allerede er der. Læreres erfaring og praksis må komme til uttrykk slik prosessen viser seg i det daglige arbeidet, og må undersøkes i og som en del av det daglige arbeidet, for eksempel med å utvikle relevant helse- og sosialfagutdanning. Det som undersøkes er faktiske uttrykk og strukturer i praktisk lærer- og elevaktivitet. Forskningens hensikt er sett fra dette utgangspunktet å klargjøre mening i sentrale fenomener som gjelder læreres yrkesutøvelse. Fenomenene kan klargjøres gjennom en sirkelstruktur, hvor for eksempel begrepet ”relevant yrkesutdanning på VG 1 helse- og sosialfag” blir gjort stadig mer eksplisitt og konkret i møte med daglige utfordringer. Det forutsettes at lærerpraksis også kan komme til uttrykk gjennom verbale og skriftlige beskrivelser, som veksler mellom mer generell forståelse og partikulære hendelser.

Lærerforskningens hensikt er fra et pragmatisk epistemologisk utgangspunkt ikke å produsere en form for viten overordnet handling, men å beskrive og vise eksempler på handling og refleksjon. Forskingen dreier seg om å beskrive felles involvering i utfordrende utdanningssituasjoner, sett fra ulike deltakers perspektiv. Lærerforskeren har som leder og forteller av historien ansvar for at ulike perspektiver blir ivaretatt, men har samtidig et ansvar for hovedperspektivet (McNiff 2002).

Krav til eksempler – å uttrykke situasjonsavhengige, mangfoldige og helhetlige erfaringsprosesser

Fra et pragmatisk perspektiv er rasjonell yrkeskunnskap situasjonsavhengig, situasjonen er betydningsenheten (Janik 1996). Refleksjon over konkrete situasjoner kan oppfattes som en grunnleggende metodologisk innfallsvinkel til læring og forskning hvor hensikten er å utvikle praksiskunnskap, for eksempel i læreryrket. Det er også en grunnleggende forutsetning at profesjonsbegreper utvikles gjennom å delta i, videreutvikle og snakke om praktiske oppgaver og deres hensikt. Lærerforskningen skal beskrive og reflektere over eksempelsituasjoner som gjelder en vesentlig utfordring i utdanningsarbeidet, og visjoner om god utdanning. Et sentralt metodologisk prinsipp handler om å vise læreres og elevers mangfoldige, fortrolige erfaring med hvordan læring kan tilrettelegges. Dette innebærer at det er nødvendig å anvende et mangfold av språkformer og kunnskapsuttrykk i lærerforskningen – som uttrykker både forståelsesaspekter, handlingsaspekter, følelses- og verdiaspekter, osv. Mer generelle begreper, for eksempel om relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag, har mening i forhold til kontekstuelle beskrivelser og erfaringsuttrykk.

Et grunnleggende pragmatisk epistemologisk perspektiv innebærer dessuten at det er en nær sammenheng mellom lærerens \ lærerforskerens læring og elevenes læring. Lærerforskeren reflekterer over sine erfaringer, elevene over sine. Dette innebærer også et perspektiv som handler om å vise hvordan elevene kan gjøre involverte erfaringer i konkrete arbeidssituasjoner som de setter ord på og reflekterer over.

Helheten i erfaringen springer ut av at det som allerede er gitt, er livsformer, sett ut fra et Wittgenstein – perspektiv. Det gitte er kontekstuell. Dette innebærer at eksempelet gir spesielle muligheter for læring, og at erfaringen på en grunnleggende måte er knyttet til å erfare eksempler. Undersøkelser av praksis, for eksempel lærerpraksis, er på en direkte måte forbundet med livsformer, kontekster og eksempler som er knyttet til begrepsbruk og språk. Å uttrykke erfaringshelhet kan fra dette utgangspunktet anses som et metodologisk

grunnprinsipp i lærerforskningen. Også Heideggers ontologi gir grunnlag for et utvidet, helhetlig syn på kunnskap, læring og forskning i utdanning. Heidegger kommer med utgangspunkt i verkstedmetaforen fram til et mangfold av like primære ontologiske strukturer som i sin helhet strukturerer væren eller eksistens. Fra et Heidegger – orientert perspektiv kan forskningsprosessen handle om å tilrettelegge utdanning som en prosess hvor elever og lærere er ”der” i absorbert handling, forståelse og følelser, i en kontekst preget av felles og individuell involvering. Dokumentasjonen omhandler beskrivelser av slike prosesser – av handlinger, hendelser og opplevelser i konkrete situasjoner. Det er viktig at forskningen gir uttrykk for den forforståelsen eller sammenhengforståelsen som gjelder den historiske utdanningssituasjonen man er ”kommet opp i”, for eksempel relatert til lærerarbeid i grunnleggende, skolebasert yrkesutdanning. Forståelse er fra et pragmatisk, Heidegger – orientert hermeneutisk perspektiv ikke primært et kognitivt fenomen, det handler om å vite eller kunne hvordan. Lærerens profesjonelle forståelse kommer til uttrykk i hvordan læreropp-gavene utøves. Det er denne forståelsen lærerforskningen skal gi uttrykk for. Mye utøvelse av for eksempel læreryrket kan ikke primært oppfattes som bevisst planlagte handlinger – vi gjør det situasjonen krever, noe som kommer til uttrykk gjennom å **vise**, snarere enn gjennom å forklare (Dreyfus 1991). Et grunnleggende metodologisk prinsipp i lærerforskningen er å vise gjennom levende beskrivelser av handlinger, hendelser og opplevelser.

Når noe ikke fungerer, kommer begrepenes **som** hva fram – for eksempel relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag **som** utvikling av nøkkelkvalifikasjoner med grunnlag i praksiserfaringer i yrker elevene er interessert i. Lærerforskninger foregår fra et pragmatisk perspektiv som en samarbeidende, meningsskapende prosess, hvor det for eksempel skapes mening i ”relevant utdanning” – det blir gjennom samarbeidende prosesser gjort gradvis mer eksplisitt hva dette **kan** bety. Et metodologisk hovedanliggende i lærerforskningen er å vise utvikling av praktiske begreper og praktisk forståelse gjennom utvikling av lærerpraksis. Dokumentasjonen viser fram handlinger, mønstre og strukturer i utviklingsprosesser i en form for paradigmatisk eksempler som omhandler sentrale læreropp-gaver.

Lærerforskerens profesjonsetikk kommer til uttrykk i de daglige valgene som blir gjort, for eksempel i forhold til et prosjekt om relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag. Valg og endring i lærerens utviklingsarbeid og forskning innebærer ikke bare eller primært intellektuell refleksjon og innsikt, men følelsesmessig innlevelse i situasjonen og praktiske ferdigheter som muliggjør alternativ handling. Det kreves evne til å vurdere sosiale, kulturelle og organisatoriske rammer, og til å finne ressurser i situasjonen sammen med elever, kolleger og andre deltakere. Nødvendigheten av at læring og forskning foregår som et samarbeid mellom ansvarlige subjekter peker mot forskning som en demokratisk prosess, som utvikler og viser faktiske muligheter eller eksempler, snarere enn å utvikle endelige tolkninger, prinsipper og prosedyrer.

Fra et pragmatisk perspektiv kan man kritisere tradisjonell ontologi i forhold til oppsplitting i en ytre og indre verden, relatert til oppfatninger av ”mentale prosesser” som ligger ”bak” ordene og språket, og et begrep om sannhet som korrespondanse mellom ytre hendelser og beskrivelser, mellom fakta og påstander, osv. Oppfatningen av livsformer som gitt peker mot andre former for sannhet og sikkerhet som er viktige i forhold til lærerforskningen. Gyldig og pålitelig lærerkunnskap har sammenheng med læreres erfaring, dømmekraft og evne til å utvise skjønn i forhold til sentrale utfordringer. Gyldig lærerforskning utforsker, viser og dokumenterer eksempler på hvordan begreper i og om lærervirksomheten brukes, og motsetninger i begrepene. Praksisen må **vises** gjennom forstyrrelser hvor fenomener eller

begreper blir eksplisitt. Det kan være ulike ”riktige” eller gyldige tolkninger, for eksempel av relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag.

Forskningens resultater – paradigmatisk eksempler som viser utøvelse og utvikling i læreryrket

Et hovedkrav til ”empiri” i eksempler som utvikles i lærerforskning, vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handling, opplevelser og synspunkter i forhold til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen. ”Teoretiske” krav til eksemplene vil være at de inneholder relevante og meningsfulle ordnede strukturer, som også kommer til uttrykk gjennom den praktiske utøvelsen av læreroppgavene slik de blir beskrevet. Ordnete strukturer eller begreper vil ha grunnlag i den generelle praktiske utfordringen – for eksempel om relevant grunnutdanning i yrkesfag. Undersøkelser og tolkninger av litteratur eller andre kilder skal relateres til den aktuelle praktiske utfordringen. Den grunnleggende begrepsstrukturen er i utdannings- og lærerpraksisen, som gir mening til konkrete handlinger og hendelser (”empiri”) og til generelle strukturer og prinsipper (”teori”). Begrepene teori, empiri og praksis vil dermed gli over i hverandre. Forskningen gir uttrykk for både kontekstuell og konkret kunnskap og generelle mønstre som gjelder læreres yrkesutøvelse. Resultatet av forskningen beskriver muligheter som faktisk har eksistert, i form av eksempler. Eksemplene inneholder beskrivelser med et eksistensielt perspektiv, hvor forståelse, følelser og handling utgjør en helhet, og hvor ulike perspektiver på en felles livsverden kommer til uttrykk. Dokumentasjonen beskriver hvordan lærere og elever identifiserer og takler helt konkrete praktiske utfordringer, og beskriver hendelser, opplevelser og refleksjon med innlevelse og engasjement. Erfaringslæring og erfaringsforskning kan anses som to sider ved samme sak. Begreper læres grunnleggende sett gjennom primær erfaring og praksis, for eksempel lærerpraksis, og videreutvikles gjennom praksisbasert forskning, som handler om å synliggjøre, utvikle og uttrykkeliggjøre praktiske erfaringer.

Utdyping av metodologiske prinsipper i strategien med grunnlag i et kritisk kunnskapsbegrep

Forskningens hensikt og problemstillinger – å utvikle eksempler som viser utøvelse av og kritisk refleksjon over utdanningsarbeid

Hermeneutikken er kritisert for å mangle et kritisk grunnlag som gjør det mulig å skjelne mellom maktbaserte, vanemessige og falske tolkninger og gyldige tolkninger, for eksempel av utdanning (Carr og Kemmis 1986, Habermas 1980). En viktig hensikt med lærerens arbeid og forskning i læreryrket kan fra et Habermas – inspirert perspektiv anses som å tilrettelegge og vise eksempler på utdanning som en kritisk prosess, hvor deltakerne i et utdanningsfellesskap sammen kritiserer strukturelle rammer, utdanningsmål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Utgangspunktet er et felles praktisk utdanningsproblem, og hensikten er å gjennomføre endringer, for eksempel i grunnutdanning i helse- og sosialfag. Fra en kritisk innfallsvinkel kan det framheves at praktiske utdanningsproblemer må ses i lys av utopiske perspektiver om en demokratisk, meningsfylt og rettferdig utdanning. Dette innebærer at det blir et viktig mål i seg selv å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon i utdanning – dvs. ulike former for møteplasser og samarbeidsstrukturer. En sirkulær, sekvensiell didaktisk struktur i lærerforskningen vil utgjøre en form for kommunikativ infrastruktur, men det er viktig å utvikle eksempler som viser hvordan en slik struktur kan gjennomføres og hva den kan inneholde. Å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse er også et mål i praksisbasert utdanningsforskning. Det betyr at ytringer og handlinger som gjelder endringer i utdanningsarbeidet, for eksempel i

grunnutdanning i helse- og sosialfag, må begrunnes ut fra relevante gyldighetskrav – som omhandler sannhet, effektivitet, forståelighet, rettferdighet og oppriktighet. Gyldighetskravene medfører at alle deltakere i det aktuelle utdanningsfellesskapet er aktivt med på å definere problemstillinger og ønsker om endring.

Fra et kritisk, Habermas – inspirert perspektiv kan utdanning bare styres ut fra vide rammer, og rammer og systemer må kunne endres. Dette innebærer at det ikke er et mål i lærerforskningen å utvikle teori i betydningen endelige tolkningssystemer eller utdanningsprosedyrer. Utvikling av kommunikativ rasjonalitet, og bevisstgjøring på ensidig instrumentell forståelse, på systemet som maktfaktor og på makten i tradisjonelle tolkninger og praksis er vesentlig, sett fra et kritisk utgangspunkt. Et kritisk perspektiv bidrar til å klargjøre utdanningens fundamentale normative karakter, og til å framheve behovet for å forankre og utvikle systemer med grunnlag i læreres og elevers livsverden. Læreplankritikk blir sentralt, siden læreplanene representerer en vesentlig del av utdanningssystemet. Et hovedanliggende er at den enkelte har makt og selvstendig ansvar i utdanningsarbeidet, sammen med medelever og lærere eller kolleger. Også fra et kritisk perspektiv kan den pedagogiske aksjonsforskningens hensikt anses som å utvikle eksempler som viser tolkning av utdanningsproblemer og samarbeidende utviklingsprosesser, men med et skarpt fokus på sosiale, normative og demokratiske aspekter, basert på gyldighetskravene. Også fra et kritisk perspektiv kan problemstillinger i lærerforskningen formuleres som et spørsmål om hvordan sentrale problemer, for eksempel om relevans, kan møtes, og om å utvikle innhold i forforståtte begreper. Bl.a. Molander (1997) kritiserer imidlertid Habermas – inspirert og virksomhetsteoretisk inspirert aksjonsforskning for en relativt ensidig vekt på verbal argumentasjon, på en måte som innebærer en form for kognitivistisk og rasjonalistisk tilnærming. Dette er en interessant kritikk, som har sammenheng med hva praktisk lærerkunnskap er. Spørsmål om hvordan peker fra et pragmatisk perspektiv mot å vise og beskrive, minst like mye som mot diskusjoner om prinsipper og avveining av argumenter.

Krav til eksempler – å vise muligheter for demokratisk frigjøring fra selvfølgegjorte normer og systemtvang

Det er fra et kritisk perspektiv vesentlig at lærere og lærerforskere kan lede utdanningsprosesser på en måte som innebærer kritisk refleksjon og utvikling, med grunnlag i relevante gyldighetskrav. En form for skille mellom forståelse eller planer og handling, og et visst overfokus på planlegging og organisering, på bekostning av det erfarne, gjennomførte lærings- og arbeidsinnholdet, kan imidlertid være et problem i en kritisk, kommunikativ inspirert tilnærming til lærerforskningen. Dette har også sammenheng med et relativt ensidig kognitivt fokus på læring. Men begrepet om kommunikativ handling representerer på tross av motsetninger et viktig perspektiv i lærerforskningen og i vår strategi, bl.a. relatert til kritikken av hermeneutikkens manglende fokus på skillet mellom autoritet og fornuft, og av en ensidig instrumentell rasjonalitet. Kulturelle verdier konkretisert i sosiale normer og systemer, for eksempel tradisjonelle utdanningsnormer og utdanningspraksis, kan bli oppfattet som uforanderlige fakta. Habermas' handlingsbegrep kan bidra til bevisstgjøring på lærerarbeidets normative aspekter.

Hensikten med kommunikativ kompetanse er definert som konsensus, som må forstås i forhold til en utopi om et demokratisk og rettferdig samfunn \ utdanningssamfunn. Kommunikasjonen skal ideelt sett være mest mulig preget av sanne uttalelser, basert på innsikt i saksforhold, effektiv måloppnåelse, rettferdige normer og oppriktighet i ytringer. Dette kan være en referanse i forhold til endrings- forsknings- og utviklingsprosesser i utdanning. Kritisk refleksjon vil si å vurdere om det som sies og gjøres tilfredsstillende relevante

gyldighetskrav, ikke minst i forhold til rettferdige normer, og kan skape grunnlag for delvis frigjøring fra tradisjonelle tolkninger og systemtvang i utdanningskontekster. Fra et pragmatisk utgangspunkt slik det er skissert foran, kan det imidlertid understrekes at mange aspekter ved erfaring ikke kommer til uttrykk gjennom argumenterende påstander. Det er behov for å dele primære opplevelses- og handlingserfaringer for å utvikle felles forståelse og komme fram til reflektert enighet \ uenighet, for eksempel i forhold til relevant utdanning. Læreren har både som læringsleder og forsker et særlig ansvar for å ivareta gyldighetskravene i samarbeidende utviklings- og forskningsprosesser. Den pedagogiske aksjonsforskningens sirkulære, sekvensielle samarbeidsstruktur kan bidra til å sikre krav om gyldighet. Å kunne lede læring med grunnlag i aksjonsforskningsprinsipper kan også anses som en viktig side ved læreres profesjonalitet.

Habermas' begreper om system og livsverden gir vesentlige perspektiver i forhold til endrings- og utviklingsprosesser i lærerforskningsprosjekter. Habermas kritiserer systemteorien for et ensidig erkjennelsesbegrep, med grunnlag i en objektiv relasjon aktør \ verden, relatert til en instrumentalistisk forståelse av handling. Forholdet system \ livsverden er for Habermas en flerdimensjonal relasjon, som også innebærer sosiale og subjektive verdensrelasjoner. Fra dette perspektivet er det viktig at utvikling av utdanningssystemer på ulike nivå blir forankret i livsverden, noe som bare er mulig gjennom kommunikativt forankret institusjonalisering av systemer. Systemkritikk og institusjonalisering av systemendring eller av nye systemer som vokser fram innenfra, er et sentralt aspekt ved læreres \ lærerforskeres og elevers kompetanse for sosial endring.

Begrepet om kolonisering av livsverden kaster lys over en ensidig instrumentell rasjonalitet og byråkratisering, hvor individet og kulturen forstår seg selv i systemtermer. Utdanning er som system preget av mediestyrt interaksjoner – språkets handlingskoordinerende funksjon blir dels erstattet av formelle retningslinjer, bl.a. nasjonale planer, hierarkiske, kontrollerbare mål, nasjonale prøver, tallkarakterer, krav til gjennomstrømming, osv. Dette innebærer en tendens til at lærere og elever oppfatter seg selv i systemtermer, og til deformering av kommunikative prosesser og strukturer. Lærerforskningen kan bidra til å synliggjøre tendenser til kolonisering i konkrete utdanningskontekster og styrke den kommunikative makten, og gi eksempler på hvordan dette kan gjøres.

Kritikk av grunnleggende forutsetninger i utdanningsvirksomheten, relatert til strukturelle betingelser, kunnskapssyn, gitte læreplaner, etablert faglig innhold og vanlig utdanningspraksis kan oppfattes som selve utgangspunktet for lærerforskningen, relatert til visjoner om endring. Et grunnleggende prinsipp i vår strategi er sekvensielt organisert kritisk refleksjon og medbestemmelse, relatert til didaktiske kategorier om mål, innhold, arbeidsmåter og – oppgaver, vurdering og rammebetingelser. En rasjonalisert livsverden er imidlertid en av utgangsbetingelsene for utdanning. Det er derfor særlig viktig at bruk av medier knyttet til makt – for eksempel læreplaner, vurderingsordninger og organisasjonsstrukturer - blir kritisert, utviklet og institusjonalisert gjennom demokratisk medvirkning på brukernivået. Dette kan bidra til felles definering av handlingsrom, medbestemmelse og deling av makt.

Gyldighetskravene peker mot ikke – dogmatisk utdanningsteori og ikke – dogmatiske utdanningssystemer som stadig utvikles gjennom kommunikativ handlingskoordinering og felles forståelse av praksis. Strukturene i praktisk lærerkunnskap kan synliggjøres og utvikles under press fra problemer i objektive livssammenhenger, for eksempel problemer som gjelder manglende yrkesrelevans. Grunnlaget for begreper og teorier i lærerforskningen er praktiske

problemer i læreres og elevers livsverden som man gjør eksplisitt, reflekterer over, gjør endringer i forhold til og generaliserer ut fra. Men forholdet mellom det generelle og det konkrete er problematisk hos Habermas. Han er opptatt av de generelle begrepenes kunnskapsverdi, og snakker om ”å overføre kunnskap til handling”. Samtidig blir det framhevet at generaliseringer og systemer som er utviklet for eksempel i en utdanningskontekst, ikke uten videre kan overføres til en annen kontekst.

Å se rekkevidden og dybden av det normative aspektet i læreres yrkeskunnskap er vesentlig – det som blir oppfattet som objektivt gitte kjensgjerninger, kan vise seg å være faktiske, men sosialt foranderlige normer. Normativ bevisstgjøring kan først og fremst skje ved at lærere, elever og andre deltakere i demokratisk samarbeid tar stilling til, anerkjenner eller forkaster normer som gjelder det daglige læringsarbeidet. Universaliseringsprinsippet og det diskursetiske prinsippet om at bare normer som alle involverte kan akseptere konsekvensene av er gyldige, kan anses som grunnleggende argumentasjonsregulerende prinsipper som skal bidra til konsensbasert regulering av handlinger. Begrunnelser for felles handling krever felles beslutninger. Et grunnleggende prinsipp i dokumentasjonen av lærerforskningsprosjekter er at den synliggjør felles diskusjoner og beslutninger som grunnlag for felles handlinger. Formen for argumentasjon skal ut fra et Habermas – orientert perspektiv bidra til å sikre autonomi ved viljesdannelse. Normative argumentasjonsregler kan bidra til å nøytralisere maktforhold og sikre muligheter for gjennomslag for den enkelte – for eksempel at alle skal slippe til, kunne begripe det som sies, osv. I vår tilnærming til både grunnutdanning og forskerutdanning av lærere blir det lagt vekt på at deltakerne lærer å lede moralsk – praktiske diskurser som en del av sitt arbeid. Diskursen gjelder valg i forhold til selve utdanningsarbeidet som en didaktisk prosess.

Forskningens resultater – eksempler som viser kritisk demokratisk utøvelse og utvikling av læreroppgaver

En vesentlig hensikt med utdanning og med utdanningsforskning som pedagogisk aksjonsforskning er et godt liv – for alle det gjelder. Utviklingsprosesser og dokumentasjon skal bidra til å overkomme og belyse tap av mening og mangel på rettferdighet. Prinsipper om demokrati, frihet, ansvar og like muligheter for den enkelte, sammen med fellesskapets beste, er grunnleggende. Dette er også grunnprinsipper i læreres mandat. Men kritisk refleksjon over og problematisering av tradisjoner er nødvendig for å unngå dogmatisk overføring i det daglige utdanningsarbeidet – relatert til utdanningens mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og rammebetingelser. Lærerforskningen omhandler fra et kritisk perspektiv kritikk av tradisjonelle mønstre i praksisen, gjennom praktiske diskurser.

Det er ifølge Habermas problematisk å overføre internaliserte generelle moralprinsipper til moralsk handling. Det kan anses som et spørsmål om å oversette kunnskapen til handling. Dette innebærer en form for splittelse mellom teori og praksis, som skaper problemer i utdanning og utdanningsforskning. Et mer Wittgenstein – inspirert utgangspunkt er at prinsippet, regelen eller begrepet primært eksisterer i anvendelsen. Det kan bare forstås gjennom ulike erfarte eksempler i forskjellige situasjoner, for eksempel om ”relevant grunnutdanning i helse- og sosialfag”, eventuelt gjennom å få del i dokumenterte eksempler. Begreper, regler og normer kan grunnleggende sett bare forstås gjennom eksempler som viser hva de kan bety. De har ingen absolutte grenser, og det er ingen ideelle situasjoner. Praktisk erfaring er minst like viktig som analytisk kapasitet i forhold til klok regelbruk. Lærerforskningen kan bidra til å dokumentere praktisk erfaring i forhold til vesentlige utdanningsnormer, og vise eksempler på mulige kritiske tolkninger av for eksempel relevans. Den kan også vise eksempler på hvordan kommunikative arrangementer blir utviklet og

fungerer. Men det kan altså være et mulig paradoks i teorien om kommunikativ handling, av stor betydning i forhold til lærerforskning, som innebærer at forståelse blir overordnet handling og teori overordnet praksis. Habermas presiserer imidlertid på den annen side at teorien om kommunikativ handling og hans fornuftsmoral ikke angir noen positive normer, og at normative prinsipper ikke uten videre kan overføres mellom kontekster.

Å stimulere til metodologisk relevant lærerforskning

En hovedhensikt med denne avhandlingen er å bidra til å klargjøre et epistemologisk grunnlag i læreres profesjonskunnskap som en type praksiskunnskap. Tolkningen av dette grunnlaget legger premisser for hvordan profesjonskunnskapen kan utvikles gjennom relevante metodologiske prinsipper i praksisbasert forskning, som er blitt relatert til en mer konkret strategi for å forske i læreryrket. Strategien er å oppfatte som en mulig strategi blant andre tilnærminger, ut fra en mulig epistemologisk tolkning av læreres yrkeskunnskap. Hensikten er som nevnt innledningsvis å skape en mulig forståelsesramme og en hjelp til struktur i denne typen forskning, ikke å utvikle en fast struktur.

Det kan dessuten framheves at de metodologiske prinsippene i strategien slik de er oppsummert i del fem, representerer kriterier i lærerforskning som kan tolkes og vektlegges ganske forskjellig i konkrete prosjekter. Nettopp derfor er det viktig med eksempler som viser hvordan lærerforskning kan gjennomføres og dokumenteres, noe det også er lagt vekt på i del en og fire. Nye lærerforskningsprosjekter kan bidra til å utvikle kriteriene.

Et vesentlig anliggende i dette arbeidet er å stimulere til lærerforskning, og å bidra til at denne typen forskning blir gjennomført på en metodologisk velegnet måte. Det er et stort behov for forskning som kan utvikle og dokumentere systematisert, erfaringsbasert kunnskap om hvordan sentrale utfordringer i læreryrket kan møtes, i form av kritiske, pragmatiske eksempler.

Epilog. En diskusjon av innenfra - perspektivet i lærerforskningen og forholdet til annen forskning

Innledning

Hensikten med denne avhandlingen har vært å belyse en mulig tilnærming til å utvikle læreres profesjonskunnskap gjennom forskning i læreryrket, utført av lærere. Forskningsstrategien kan anses som et bidrag til eksisterende lærerforskning, og den er først og fremst blitt diskutert i forhold til andre tilnærminger til denne typen forskning. Epilogen omhandler en samlet drøfting av forskningsstrategiens og lærerforskningens forhold til andre former for pedagogisk forskning som gjelder lærerarbeid. Diskusjonen blir knyttet til forholdet mellom et innenfra – perspektiv hvor lærere forsker i sin praksis, og et utenfra – perspektiv hvor forskningen er utført av eksterne forskere.

Jeg vil først oppsummert presentere metodologiske hovedprinsipper i strategien relatert til innenfra – dimensjonen og forholdet til annen forskning. I fortsettelsen av dette vil jeg diskutere lærerforskningens forhold til andre former for pedagogisk forskning i lys av metodologiske vurderinger i pedagogisk aksjonsforskning som strategien har hentet inspirasjon fra. Deretter vil jeg diskutere innenfra – utenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning fra en pragmatisk og en kritisk kunnskapsteoretisk synsvinkel.

Innenfra – perspektivet i strategien og forholdet til annen pedagogisk forskning

Forskningens hensikt - å vise eksempler på læreres profesjonelle arbeid

En kjerne i læreres arbeid kan anses som en didaktisk prosess som krever fortløpende didaktisk analyse, refleksjon og utvikling (Hiim og Hippe 1991, 2001). En slik prosess kan ikke gjennomføres som anvendelse av generelle teorier eller gitte teoretiske prosedyrer. Et grunnleggende prinsipp i lærerforskningen er å integrere didaktiske prosesser og forskning (Car og Kemmis 1986, Elliott 1998).

I vår strategi for lærerforskning blir det lagt vekt på at lærerkolleger og elever fokuserer på didaktiske utfordringer og visjoner om endring, som for eksempel kan handle om å utvikle en mer personlig relevant og yrkesrelevant yrkesutdanning. Lærerforskeren \ lærerne innhenter kunnskap fra pedagogisk og faglig litteratur og annen forskning som kan belyse utfordringene. De analyserer læreplanen, gjerne sammen med elevene. Lærere og elever diskuterer seg fram til en generell utviklingsplan, som følges opp av delplaner, refleksjonsnotater, eksempler på elevarbeider, etc. Dette gir grunnlag for felles beslutninger, endringer og felles læring. Utdanningsprosessen forløper som en form for didaktisk ”eksperiment” – man prøver ut og vurderer utdanningsinnhold, undervisnings- og læringsmetoder, vurderingsformer, etc., som imøtekommer erfarte utfordringer. Lærerkolleger og elever stiller fortløpende kritiske spørsmål om erfarte didaktiske sammenhenger og motsetninger - mellom elevenes læreforutsetninger \ interesser og læringsbehov, rammebetingelser, utdanningsmål, utdanningsinnhold, undervisnings \ læringsmetoder og vurderingsformer (Hiim og Hippe 1993, 2000).

Utfordringer i læreres profesjonelle didaktiske arbeid har nødvendigvis både normative og ”tekniske” aspekter. For eksempel det å utvikle utdanning som er relevant i forhold til elevenes interesser og yrkenes kvalifikasjonsbehov, krever en form for saklig fagkompetanse

integrrert med pedagogisk kompetanse om metoder, etc. Det krever også kritisk kommunikativ kompetanse i samarbeidet med elever og kolleger. Forskningen skal vise eksempler på læreres profesjonelle arbeid, dokumentert på en måte som andre lærere og lærerutdannere kan lære av.

Det er oftest en, noen ganger flere lærere som leder utviklings- og forskningsprosessen, som også handler om å lede samarbeid om beslutninger lærerforskeren er med på å ta sammen med kolleger og elever. Det er en del av lærerens jobb å lede beslutningsprosesser og å lede utviklingsarbeid. I pedagogisk utdanning på masternivå kan lærere lære å gjøre dette systematisk og forskningsbasert, og å dokumentere praksisbasert kunnskapsutvikling som gjelder sentrale profesjonelle utfordringer på en hensiktsmessig måte.

Å forholde seg til pedagogisk forskning med andre hensikter

En viktig del av arbeidet er å forholde seg til ulike former for pedagogisk forskning og litteratur som kan belyse den aktuelle utfordringen. Mye av denne forskningen har til dels andre hensikter enn å utvikle kunnskap som direkte omhandler utøvelsen av profesjonelt lærerarbeid, selv om den berører vesentlige sider ved betingelser for arbeidet. Den kan for eksempel omhandle generelle psykologiske teorier om barn og unges læring og utvikling, teori om ulike sosiokulturelle oppvekst- og utdanningsforhold, pedagogisk filosofi og idehistorie, læreplanteori, osv. Den kan omhandle større empiriske undersøkelser av læreplanreformer, klasseromsundersøkelser om undervisningsmåter, osv. Pedagogisk forskning har ulike hensikter og former, og bygger på ulike epistemologiske grunnlag. Lærerforskingen og prosjekter utført med grunnlag i vår strategi benytter seg av litteratur og resultater fra forskjellige former for pedagogisk forskning, så lenge den kan belyse den aktuelle praktiske utfordringen. Også teori som ikke har til hensikt å være handlingsorientert, kan bidra til å synliggjøre sentrale utfordringer i utdanning, for eksempel knyttet til grunnleggende kritikk av skolen som institusjon (Heede 1991, Foucault 2000) En epistemologisk diskusjon om denne typen teoribegrep har ikke vært fokusert i avhandlingen.

En grunnleggende forutsetning i tolkningen av pedagogisk forskning er imidlertid at den ikke kan angi prosedyrer som styrer læreres og elevers utdanningsarbeid. Pedagogisk forskningslitteratur som legger opp til det, for eksempel en del former for målstyringsteorier eller omfattende prosedyrepregede undervisningsmetodikker, er prinsipielt lite forenlige med utdanning som en subjektivt deltakende utviklingsprosess, og med normative aspekter ved lærervirksomhet. Dette betyr ikke at teoriene trenger å være uten interesse. I mange av lærerforskningsprosjektene som er omtalt i avhandlingen, spiller for eksempel lærernes tolkninger av litteratur om mål – middel – didaktikk en vesentlig rolle, som grunnlag for å kunne ta stilling til aktuelle læreplaner og vurderingsformer (Ekelund 2005, Gran 2001).

Mye pedagogisk forskningsbasert litteratur omhandler relativt generelle begreper og prinsipper – som nok kan belyse vesentlige utfordringer i lærerarbeidet, men som sier lite om konkrete utdanningsprosesser og lærer- og eleverfaringer på ulike fagfelt og nivå. Overføring fra generelle begreper til konkret pedagogisk praksis er komplisert, og det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad det er mulig, spesielt for uerfarne lærerstudenter, å lære gjennom forsøk på overføring av generelle begreper. Mye av kritikken av norsk allmennlærerlærerutdanning er knyttet til denne problematikken, som henger sammen med lærerstudenters opplevelse av manglende relevans i utdanningen (NNR 2002, Nokut 2006). I lærerforskingen kan generelle utdanningsbegreper, for eksempel om tilpasset opplæring, opplevelsesbasert læring, mesterlæring osv. bidra til å belyse vesentlige utfordringer, og slike begreper spiller en betydelig rolle i lærerforskningsprosjektene. De kan bl.a. bidra til å kritisere og kaste nytt lys

over etablert utdanningspraksis, og inspirere til endring. De har likevel en begrenset betydning i forhold til den konkrete utførelsen av utdanningsarbeidet.

Annen pedagogisk forskning og litteratur bidrar med andre ord med viktige perspektiver i lærerforskningen. Den kan imidlertid ikke angi prosedyrer for læreres og elevers daglige arbeid uten å risikere å komme i motsetning utdanningens grunnleggende subjektive og normative karakter. Generelle begreper må dessuten tolkes i forhold til den praktiske utfordringen som er i fokus. Spørsmålet vil for eksempel være: Hvordan kan en empirisk undersøkelse om elevers frafall i utdanningen, eller litteratur om opplevelsesbasert læring, bidra til å belyse spørsmål om hvordan yrkesrelevant og personlig relevant utdanning på VG 1 helse- og sosialfag kan tilrettelegges? Denne formen for lærerforskning forholder seg i høy grad til andre former for pedagogisk forskning og litteratur, men på grunnlag av en epistemologisk forståelse av utdanningsarbeidets og lærerkunnskapens kontekstbundne, subjektive og normative aspekter. Tolkninger av annen forskning og litteratur gjøres på dette grunnlaget. Lærerforskningens hensikt om å utvikle praktisk profesjonell lærerkunnskap er heller ikke sammenfallende for eksempel med forskning som har til hensikt å prøve ut eller videreutvikle disiplinbaserte teorier. Lærerforskningen og vår strategi skal bidra med eksempler som viser hvordan utfordringer i utdanningsarbeid på ulike områder kan møtes. Eksempelene omhandler verken gitte, konkrete metodikker eller generelle prinsipper, men konkrete beskrivelser av og konkrete og prinsipielle begrunnelser for profesjonelt lærerarbeid.

Kritikk av innenfra - perspektivet

Denne formen for lærerforskning har et innenfra – perspektiv i den forstand at den bygger på læreres daglige erfaringer og fortrolighet med lærerarbeidet, som også omfatter demokratisk samarbeid og kritikk. Både kritikere og tilhengere av lærerforskning har påpekt at lærere vanligvis mangler tilfredsstillende forskningsmessig kompetanse til å gjennomføre forskningsarbeid i sin praksis (McKernan 1996, Tiller 2001). Dette mener jeg er en vesentlig, men mer praktisk enn prinsipiell innvending, som kan møtes gjennom relevant forskerutdanning. En del av det som blir kalt lærerforskning kunne nok også med fordel kalles pedagogisk utviklingsarbeid eller aksjonslæring. Det representerer viktig kunnskapsutvikling for de involverte lærerne og skolemiljøet, men er ikke tilstrekkelig systematisk gjennomført og dokumentert til å kunne ha betydning for andre lærere og lærerprofesjonen (Zeicner 2002).

En annen innvending som gjelder innenfra – perspektivet er at forskningen kan komme til å forholde seg for ensidig til et mikronivå, knyttet til klasserommet (Kemmis 2002). Men selv om forskningen foregår i konkrete, daglige undervisnings- og læringskontekster, så innebærer den ofte betydelig organisasjonsutvikling og -læring, og kritikk av systembetingelser som for eksempel kan gjelde formelle læreplaner eller vurderingsordninger. Begge deler kan være av allmenn interesse. Undersøkelser av bredere samfunnsmessige kontekstbetingelser for lærerarbeidet, for eksempel generelle undersøkelser av minoritetsungdommers utdanningsvilkår, er ikke denne formen for lærerforskning sitt anliggende, selv om det dreier seg om vesentlig forskning som lærerforskningen kan ha nytte av (Elliott 1998).

Det kan også stilles spørsmål ved distanse og objektivitet i lærerforskningen. Kan lærere gjennomføre forskningsprosesser i situasjoner hvor de selv både deltar, og har avgjørende beslutningsmyndighet og andre former for makt – for eksempel til å vurdere elevenes prestasjoner? Jeg vil komme mer inn på dette spørsmålet seinere i den videre diskusjonen. Hovedargumentet for at dette er mulig og nødvendig, er at alternativer hvor eksterne forskere forsker på læreres arbeid utenfra gjennom konvensjonelle tilnærminger, eller eventuelt i en form for deltakende, mer innsidebasert samarbeid med lærere, vil ha andre perspektiver og

begrepsforståelser enn det profesjonelle lærerforskere selv kan bidra med (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1991, 1998). Det vil dessuten kunne innebære en form for objektivisering som fratrar både lærere og elever ansvar og myndighet.

Innenfra – perspektivet og forholdet til annen pedagogisk forskning i ulike tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning

East Anglia – tradisjonen

Utgangspunktet for lærerforskningen – kritikk av et utenfra – perspektiv i pedagogisk forskning

Den engelske aksjonsforskningstradisjonen, som hadde utspring på East Anglia – universitetet, oppsto for det første delvis som en reaksjon på manglende relevans i lærerutdanningen, som igjen hadde sammenheng med manglende relevans i tradisjonell pedagogisk forskning og teoriutvikling (Stenhouse 1975, Elliott 1991). Lærere ga uttrykk for at disiplinbaserte, generelle teorier var til liten hjelp i praktisk lærerarbeid, og at lærerutdanningen derfor var for lite kvalifiserende i forhold til utøvelsen av yrket. Det skjedde etter lærernes oppfatning liten overføring fra generelle pedagogisk – psykologiske, sosiologiske eller andre pedagogiske teorier til pedagogisk praksis. Lærerne brukte i liten grad teorier de hadde lært i lærerutdanningen som grunnlag for å problematisere eller begrunne utdanningsarbeidet. Nyutdannede lærere lærte først og fremst av sine egne eleverfaringer, av etablerte tradisjoner på arbeidsplassen og av mer erfarne kolleger, dvs. gjennom praksisbasert læring og en form for mesterlæring. Denne lærdommen kunne være lite eksplisitt, og kunne dessuten ofte stå i motsetning til teoretiske, forskningsbaserte prinsipper i lærerutdanningen, for eksempel om ulike former for differensiert undervisning. Utfordringer man sto overfor som lærer viste seg å være vanskelige å møte gjennom generelle teorier man hadde lært på universitetet.

Tradisjonelle teorier og tradisjonell forskning ble dermed kritisert for å være for distansert og generell, og for å mangle nær, fortrolig kunnskap i forhold til læreryrket. Samtidig ble den også kritisert for å inneholde teknologiske prinsipper *for* pedagogisk praksis – for eksempel generelle prinsipper og prosedyrer for differensiert og tilpasset opplæring. Det ble framhevet at slike prinsipper også har et implisitt normativt aspekt, siden for eksempel tilpasset undervisning også handler om grunnleggende verdier som gjelder retten til likeverdig utdanning. For lærerne var det på den ene siden vanskelig å omsette svært generelle prinsipper til pedagogisk praksis, mens det på den andre siden også ble oppfattet som problematisk å omsette normative prinsipper man i liten grad ble oppmuntret til å diskutere og ha noen mening om (Elliott 1991). Disse problemene har lange tradisjoner i lærerutdanning generelt, og kommer fortsatt klart til uttrykk i den siste vurderingen av norsk allmennlærerutdanning (Jordell 1986, NNR 2002, Nokut 2007). De har også vært en viktig del av bakgrunnen for vår lærerforskningsstrategi, som er inspirert av East Anglia – tilnærmingen.

Erkjennelsen av slike utfordringer førte på East Anglia til nye former for samarbeid mellom lærere og universitetsforskere, hvor lærernes praktiske utfordringer og premisser i yrkesutøvelsen skulle utgjøre grunnlaget for forskningsarbeid. Samarbeidet var inspirert av Kurt Lewins aksjonsforskning og av det britiske Travistock – instituttet. Kritikken av tradisjonelle teorier og forskningstilnærminger innebærer ikke at disse ble avvist. Det ble snarere lagt vekt på at det var nødvendig å refortolke deres betydning i forhold til

lærervirksomhet, og i tillegg utvikle forskningstilnærminger og kunnskap som var klarere innrettet i forhold til praktisk profesjonelt lærerarbeid.

Lærerforskningen oppsto for det andre som en reaksjon på tendenser til teknokratisk styring av utdanningsarbeid, med grunnlag i bl.a. mål – middel - teori (Tyler 1950). Mål – middel – didaktikken var knyttet til større sammenliknende pedagogiske forskningsundersøkelser av elevenes skåringsresultater på formaliserte tester. Resultatene ble brukt som grunnlag for detaljert utforming av pensum. Lærere og lærerutdannere stilte seg kritiske til detaljerte utdanningsmål og anvisninger for utdanningsinnhold, som ble fulgt opp av vurderingsformer som forutsatte objektiv måling av sterkt forhåndspresiserte elevprestasjoner. Dette ble videre fulgt opp av systematisk måling av lærernes resultater. Kritikken framhevet at denne formen for forutbestemt, kontrollert læring innebærer en form for objektivisering av elever og lærere, som står i motsetning til verdier om demokratisk medvirkning, og kan medføre at både lærere og elever får redusert sine muligheter for læring og utvikling knyttet til ansvarlige valg og utøvelse av skjønn. Konklusjonen var at resultatorientert vurderingsforskning heller ikke ga tilstrekkelig informasjon om selve utdanningsprosessen til å hjelpe lærere i deres arbeid, og at forsøk på styring gjennom presise mål bygde på en forenklet teknologisk oppfatning av utdanning (Stenhouse 1975). Det ble videre konkludert med at det var behov for forskning som var integrert med og foregikk innenfor selve utdannings- undervisnings- og læringsprosessen, og som fokuserte på hvordan denne kunne utvikles og forbedres. Forskningen skulle foregå på utdanningens premisser som en normativ, samarbeidende virksomhet.

Også denne diskusjonen er fortsatt aktuell. Vi ser stadig nye forsøk på teknokratisk mål – og resultatstyring av læreres og elevers arbeid, med grunnlag i omfattende forskningsbaserte pedagogiske vurderingsundersøkelser og testresultater, for eksempel i forlengelsen av Pisa – undersøkelsene, og i tilknytning til Bologna – prosessene. Hovedpoenget i kritikken var ikke, og er fortsatt ikke, at eksternt basert vurderingsforskning, for eksempel i form av testing, i seg selv blir avvist som unødvendig eller irrelevant. Poenget er snarere hvordan resultatene blir brukt, og at det er viktig å være bevisst på hva ulike typer undersøkelser kan bidra med, og hvor de har sin styrke og svakheter. Begrensningene i både generelle pedagogiske teorier, og i tradisjonelle vurderingsundersøkelser, peker mot at det også er behov for andre former for forskning når hensikten er å utvikle lærerkunnskap. Det trengs forskning som kan bidra til å utvikle mer konkrete begreper med grunnlag i praktisk lærerarbeid, og som samtidig unngår å ende opp i gitte mål- og innholdsprosedyrer eller metodikker. Hensikten med lærerforskningen har vært å supplere andre forskningstilnærminger, snarere enn å avvise dem, og å fokusere mer direkte på å utvikle læreres praktiske profesjonskunnskap. Man kan imidlertid også kritisere en del av den mer konvensjonelle pedagogiske forskningen for manglende interesse og selvkritikk når det gjelder forholdet til pedagogisk praksis.

En kombinasjon av utenfra - og innenfra – perspektiv. Interaktivt samarbeid mellom forskere og lærere

I East Anglia – tradisjonen førte kritikken til at det ble etablert et forskningssamarbeid mellom universitetsforskere og lærere (Elliott 1991). I første omgang ble dette gjennomført som en form for interaktiv forskning mellom universitetsforskere som forskere, og lærere som praktikere. Man observerte læreres praksis med elevene, hva de syntes å lykkes med, og hva som kunne forbedres. Utgangspunktet var samarbeid med lærerne om hva som skulle være observasjons- og vurderingskategorier, ut fra deres syn på hva som var sentralt. Resultatene av forskernes vurdering ble brakt tilbake til lærerne som grunnlag for refleksjon og planer for videre arbeid, ny observasjon ut fra nye kriterier, osv., i systematiske

aksjonsforskningsspiraler. På grunnlag av dette søkte man å utvikle en form for "grounded theory" i form av hypoteser, regler og teorier om læreres praksis. Metodene som ble brukt var først og fremst ulike former for deltakende observasjon, med grunnlag i tradisjonelle eller eventuelt mer sosialantropologiske perspektiver. Underveis ble det stadig lagt vekt på å ivareta lærernes perspektiv på hva som var vesentlig.

En hovedhensikt var å utvikle mer relevant og praksisnær pedagogisk teori, gjennom en form for systematisk pedagogisk eksperimentering i samarbeid mellom forskere og praktiserende lærere. Man var opptatt av at de eksterne forskerne skulle ha en mest mulig nøytral og objektiv rolle i denne prosessen. Sentrale utfordringer var å unngå at forskeren påvirket konteksten, for eksempel i forbindelse med deltakende observasjoner, og å være mest mulig objektiv og nøytral i formidling av resultater underveis. Det ble også ansett som en viktig forskeroppgave å legge til rette for møteplasser og gode dialoger mellom deltakerne i praksisfeltet i forbindelse med vurderingssekvensene. Ulike varianter av en slik form for interaktiv forskning er fortsatt relativt vanlig, og dominerer den pedagogiske aksjonsforskningen i Norge. En del av det som kalles klasseromsforskning har likhetstrekk med interaktiv pedagogisk aksjonsforskning slik det er skissert ovenfor. Her er det imidlertid flere utgaver, også mer rent sosialantropologiske varianter hvor universitetsforskere studerer læreres praksis uten å formidle noen form for resultater underveis som påvirker prosessen. .

Stenhouse (1975, 1983) var imidlertid kritisk til denne interaktive tilnærmingen. Han mente at lærere skulle forandre praksis i lys av sin egen refleksjon. Han fryktet rigid anvendelse av begreper, regler og strategier som ble utviklet underveis, en frykt som ifølge Elliott (1991) også viste seg å være berettiget. Både lærere som deltok direkte i forskningen og nye lærere som skulle anvende resultatene, kunne til dels føle seg objektivisert og umyndiggjort. Initiativ, begrepsrammer og endringsforpliktelser ble ikke alltid i tilstrekkelig grad deres når det kom til stykket. Lærere og skoleledere som ikke hadde deltatt, følte seg ikke så forpliktet av resultatene. Resultatene kunne ende opp i relativt generelle begreper, og i liten grad bidra med konkrete beskrivelser av og begrunnelser for utdanningsarbeidet og utviklingsprosessen, noe som gjorde det vanskelig for andre å lære av arbeidet.

Man har fortsatt slike problemer i ulike former for interaktiv pedagogisk forskning. Innvendingene betyr ikke at interaktivt samarbeid mellom forskere og praktiserende lærere avvises, og denne typen forskning har dessuten mange ulike varianter. Den kan bidra med vesentlig kunnskap om elevenes læring og lærernes undervisning, og kan ha stor betydning for de som deltar. Kombinasjonen av lærernes innenfra – perspektiv og forskernes utenfra – perspektiv er imidlertid ikke enkel. Det kan stilles spørsmål ved i hvor stor grad eksterne forskere, som ikke selv handler i det profesjonelle praksisfeltet, vil være i stand til å forstå og formidle profesjonelle læreres perspektiv, og bidra i utvikling av relevante begreper. Eksterne pedagogiske forskere kan risikere å komme inn i en rolle som overpraktikere som vet best hvordan praksisen bør utføres, både i løpet av utdannings- og undersøkelsesprosessen og i formidlingen av resultater.

Mot et innenfra – perspektiv. Lærere som forskere i sin praksis

Både Elliott, andre universitetsforskere og lærere som arbeidet med pedagogisk aksjonsforskning, var opptatt av å komme fram til tilnæringer hvor lærere selv utvikler og forsker i sin praksis, og dokumenterer kunnskapen som er oppnådd på en måte som andre lærere har muligheter for å lære av. Hensikten var å utvikle tilstrekkelig praksisforankret, relevant og konkret lærerkunnskap, på en måte som kunne møte overføringsproblemen.

Samtidig var det en hovedhensikt å ivareta utdanningsarbeidets subjektive og normative aspekter, slik at læreres og elevers selvstendige initiativ og ansvar ikke ble redusert.

Stenhouse mente at disse kravene kunne møtes gjennom caseforskning hvor lærere beskrev sentrale utfordringer i sin praksis, og hvordan utfordringene ble møtt gjennom reflekterte, systematisk vurderte endringer. Casene skulle utgjøre sentrale, kvalitative eksempler på lærerarbeid, og ikke omhandle generelle teorier i tradisjonell forstand, eller prosedyrer for praksis. Universitetsforskere kunne bidra med å sørge for at det ble akkumulert case som til sammen ville utgjøre sentral lærerkunnskap. Denne forskningen skulle være et nødvendig supplement til annen utdanningsforskning. Den skulle forholde seg til utfordringer som lærere hadde muligheter for å gjøre noe med i sin praksis. Spørsmål som for eksempel gjelder bredere sosiale kontekstbetingelser for lærerens arbeid og som læreren ikke kan gjøre noe med, for eksempel om generelle sammenhenger mellom sosiokulturell bakgrunn og elevers utdanningsresultater, ble og blir fortsatt definert som irrelevante for lærerforskningen, og overlatt til andre utdanningsforskere. Dette betyr ikke at de er lærerforskningen uvedkommende eller ikke omhandler viktig kunnskap for lærere, men at det dreier seg om forskning med andre hensikter som må møtes gjennom andre tilnærminger (Elliott 1998, McNiff 2002). Dette er hovedprinsipper også i vår strategi.

Mange utfordringer meldte seg i utviklingen av lærerforskning. Det ble lagt vekt på å skape muligheter for felles kollegarefleksjon mellom praktiserende lærere. Lærere kunne også observere og stille spørsmål ved hverandres praksis. Et problem var ifølge Elliott (1991) å få lærere til å reflektere over sin egen praksis på en måte som pekte utover tradisjonen og deres egne vaner, og identifisere vesentlige utfordringer. Reflekterende samarbeid mellom kolleger viste seg imidlertid å bidra til at lærerne oppdaget motsetninger i pedagogisk praksis, som grunnlag for utvikling og forskning. Et annet problem har vært å utvikle metoder som er velegnet til å beskrive læreres praktiske erfaring, endringsarbeid og kritiske refleksjon. Det har ofte vært tendenser til å basere seg på metoder hentet fra mer konvensjonell forskning, for eksempel spørreskjema til elevene, strukturert intervju med elever og kolleger, konvensjonelle observasjonsmetoder, osv. Elliott kritiserer dette, og mener det er med på å gi lærerforskningen og dermed også forståelsen av læreres profesjonskunnskap et instrumentelt preg, som står i motsetning til utdanningsarbeidets kontekstbundne og normative sider.

For Stenhouse var det om å gjøre å utvikle metodologiske tilnærminger som imøtekom problemer knyttet til det akademiske systemets tro på overføring fra generelle, disiplinbaserte pedagogiske begreper til lærerpraksis. Det var viktig å bidra til å utvikle konkrete begreper og eksempler som ivaretar utdanningsarbeidets konteksthengighet og subjektive og normative aspekter (Stenhouse 1988). Spørsmålet har vært hvordan slike eksempler og begreper kan utvikles, og hva slags eksempler det kan være snakk om. Dette har også vært et hovedspørsmål i utviklingen av forskningsstrategien som er omtalt i avhandlingen.

I East Anglia – tradisjonen, så vel som i den beslektede Bath – tradisjonen, er refleksjonsgrupper som består av lærerkolleger blitt en kjerne i lærerforskningen. Hensikten er å lære av kolleger med en annen erfaring enn en selv, og kritisere og veilede hverandre, slik at man tar vare på et internt, erfaringsbasert perspektiv, og samtidig unngår at perspektivet blir privat og navlebeskuende. Det blir lagt vekt på at forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i erfarte, praktiske problemer som deltakere i refleksjonsgrupper er engasjert i og ønsker å gjøre noe med. Det kan prinsipielt gjerne trekkes inn eksperter som har arbeidet med forskningsundersøkelser eller teorier som kan belyse og bidra til å kritisere forhold som gjelder den aktuelle utfordringen, og deltakerne bør sette seg inn i forskningslitteratur som

kan kaste lys over problemet (Elliott 1991). Det er imidlertid utfordringer i den erfarne, praktiske yrkesutøvelsen som legger grunnlaget for refleksjonsgruppens tolkninger av denne typen kunnskap. Kollegaveiledningsgruppen kan også ha en ekstern veileder som for eksempel er universitetsforsker (Reason og Heron 2002).. Veilederen skal i så fall bidra med å legge til rette for erfaringsutveksling og refleksjon, og eventuelt bidra med kunnskap om pedagogisk forskning og litteratur som kan belyse problemet. Men veilederen verken kan eller skal fungere som ekspert på deltakernes praksis, og er heller ikke den som skal dokumentere lærernes aksjonsforskningsarbeid. Det blir gjennom forskjellige tiltak lagt vekt på at refleksjonen åpner for ulike perspektiver, og på å legge til rette for åpne, ikke – lineære aksjonsforskningsprosesser. Hensikten er å lære av hva som skjer i det praktiske arbeidet, og av de ulike deltakernes opplevelser og synspunkter. Et internt perspektiv betyr ikke at enkeltlærere reflekterer over ”sin” praksis som noe individuelt og subjektivt.

Kreativitet og mangfold i datainnsamling og dokumentasjon av utviklingsprosessen har utviklet seg til å bli et vesentlig prinsipp. Det blir benyttet mange ulike former for kvalitative metoder og data, eksempler på elevoppgaver, film, osv. Hensikten er å forsøke å uttrykke eksempler som viser praktisk, konkret, kritisk og levende lærerkunnskap på en hensiktsmessig og relevant måte (McNiff og Whitehead 2006). Det har imidlertid vært og er fortsatt en viss motstand mot mer presise metodologiske prinsipper, som en er redd kan ende opp som noe mekanisk og teknologisk, i en form for selvmotsigelse (Reason og Bradbury 2002). Spørsmålet om hvordan eksemplene skal utvikles og dokumenteres blir dermed dels ubesvart. Et overordnet prinsipp er likevel at andre lærere og lærerutdannere skal ha muligheter for å lære av det dokumenterte arbeidet, og at det skal bidra med ny kunnskap om sentrale, praktisk - profesjonelle utfordringer.

En vesentlig hensikt i East Anglia – tradisjonen har vært å utvikle og dokumentere lærerkunnskap ut fra et autentisk innenfra – perspektiv, dvs. med grunnlag i læreres forståelse, utøvelse og dokumentasjon av sitt praktiske profesjonelle arbeid sammen med kolleger og elever. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvor godt man har lyktes. Det blir nok gjennomført mange nyttige utviklingsprosjekter på lokalt plan, av stor betydning for de involverte. Aksjonslæring er en grunnfestet tilnærming i britisk lærerutdanning. Men selv om pedagogisk aksjonsforskning i prinsippet er anerkjent som en av flere forskningstilnærminger, så er mangel på forskningskompetanse hos lærere et vesentlig problem. Det har bl.a. sammenheng med et britisk utdanningssystem som etter manges oppfatning i liten grad oppmuntrer lærere til utdanning på masternivå. Omfanget av lærerproduserte resultater av betydning for lærerprofesjonen virker ikke overveldende.

Uklarheter i metodologien som skal ivareta innenfra – perspektivet kan også anses som et hovedproblem, som gjør det vanskelig å lære aksjonsforskning, å dokumentere resultater, og å få formell anerkjennelse som utløser ressurser som gjør forskningsarbeidet mulig. Metodologiske uklarheter har etter min oppfatning sammenheng med diffuse oppfatninger av hvordan begreper kan utvikles med grunnlag i praktisk, profesjonell lærererfaring. Det er behov for ytterligere klargjøring av hva det konkrete, kontekstuelle og kritiske består i, noe jeg har forsøkt å bidra med i analysene av lærerkunnskap i avhandlingen. Uklarheter i forhold til normative, kritiske metodologiske aspekter kommer bl.a. til uttrykk gjennom et lite tydelig fokus på elevenes rolle som deltakere i lærerforskningen. Disse uklarhetene medfører også at det ikke alltid er et like gjennomtenkt forhold til organisasjons- og systemendring i East Anglia – tradisjonen.

I vår strategi har en viktig hensikt vært å møte disse utfordringene gjennom å forsøke å klargjøre epistemologiske perspektiver på læreres praktiske yrkeskunnskap, og på lærerforskning som et viktig supplement til annen utdanningsforskning.

Den australske tradisjonen

Kritikk av lærerforskningen, relatert til innenfra - perspektivet

Carr og Kemmis (1986) trekker opp et prinsipielt skille mellom tre former for lærerforskning, basert på henholdsvis teknologiske, pragmatiske og kritiske tilnærminger. Alle har vokst fram fra lærerforskningsbevegelsen, hvor East Anglia – tradisjonen har spilt en stor rolle. Alle er opptatt av praksisbasert kunnskapsutvikling gjennom praktikerforskning. Men de bygger på ulik epistemologisk forståelse av læreres praktiske arbeid og profesjonskunnskap. Dette betyr også at de har ulike oppfatninger av hva et praksisbasert perspektiv eller et innenfra – perspektiv betyr, og av forholdet mellom lærerforskning og annen pedagogisk forskning.

Kemmis framhever at mye av lærerforskningen har endt opp i en teknologisk metodologisk tilnærming (Kemmis 2007). Lærerne benytter i stor grad metoder hentet fra tradisjonell empirisk – analytisk forskning, for eksempel spørreskjema eller strukturert intervju og observasjon av elever, og det blir lagt vekt på at metodene skal bidra til objektivitet og nødvendig distanse. Utgangspunktet for forskningen er utfordringer i læreres praksis, men disse blir ofte samtidig knyttet opp mot implementering av utdanningsreformer og nye læreplaner, som eventuelt har grunnlag i eksternt baserte vurderingsundersøkelser. Forskningen er resultatorientert, og fokuserer på å finne fram til lærerpraksis som ”virker”, dvs. som fører til at elevene oppnår gode, oppgitte resultater. En viktig del av forskningen er å beskrive utprøving og utvikling av effektive generelle prinsipper for utdanningsmetoder og – innhold, dels med grunnlag i eksternt baserte teoretiske prosedyrer.

Carr og Kemmis mener denne formen for lærerforskning innebærer at lærere har en ensidig teknologisk oppfatning av sin virksomhet. Deres innenfra – perspektiv er med andre ord teknisk og instrumentelt, på en måte som innebærer objektivisering både av elever og lærere. Dette medfører tendenser til at både forskningen og utdanningsarbeidet kan bli lite demokratisk og lite makt- og systemkritisk. Det betyr ikke nødvendigvis at forskningen bør avvises som uinteressant. Det betyr imidlertid at den er begrenset til det målbare, ofte med fokus på prosedyrer og metodikker knyttet til iverksettelse av pensum, som i neste omgang blir forventet å kunne anvendes av andre lærere på det aktuelle feltet. Carr og Kemmis mener den teknologiske lærerforskningen har klare islett av objektivisering og fremmedgjøring i forhold til læreres forståelse av utdanning og lærerprofesjonalitet.

Carr og Kemmis kritiserer også det de betegner som pragmatiske lærerforskning, knyttet til et pragmatisk epistemologisk grunnlag. Denne tilnærmingen stiller seg avvisende til en teknologisk forståelse av lærerkunnskap, og til at lærerarbeid som sådan kan bygge på teknisk anvendelse av teoribaserte prosedyrer. Man er opptatt av subjektive sider ved utdanning som personlig og kulturell prosess, og av det personlige møtet mellom elever og lærere og mellom eleven og utdanningsinnholdet. Forskningen foregår ofte i stor grad ved at lærere \ lærerkolleger reflekterer over og studerer motsetninger i sin egen praksis, med henblikk på utvikling og forbedring. Typiske metoder er lærerlogger og refleksjonsnotater, inspirert av hermeneutiske, kvalitative forskningstilnærminger. Dette blir supplert av hermeneutisk analyse av pedagogiske tekster som kan gi perspektiver på de aktuelle motsetningene, for eksempel fra pedagogisk filosofi. Hensikten med forskningen er å utvikle kvalitative

eksempler som andre kan lære av. Dette anses som et viktig supplement til andre former for pedagogisk forskning (McNiff 2002, McNiff og Whitehead 2006).

Problemet med mye av den pragmatiske lærerforskningen er ifølge Carr og Kemmis at den har en tendens til å bli for selvrefererende, og for lite i stand til å overskride tradisjonen. Innenfra – perspektivet har med andre ord en tendens til å bli navlebeskuende. Refleksjonen kan ha et for begrenset fokus på lærerens praksis i klasserommet. Bakgrunnen for at den pragmatiske lærerforskningen kan bli for lite utadrettet, er at den i for liten grad omfatter systematisk demokratisk kritikk av utdanningstradisjoner og – strukturer i samarbeid med elever, kolleger og andre deltakere i utdanningsprosessen. En slik kritikk er etter Carr og Kemmis' oppfatning nødvendig for å ivareta en helhet av objektive, subjektive og normative aspekter i utdanning og lærerforskning.

Kritisk pedagogisk aksjonsforskning og innenfra \ utenfra - perspektivet

Denne kritikken har også inspirert vår tilnærming. Carr og Kemmis er ganske kompromissløse i forhold til at pedagogisk aksjonsforskning må ta utgangspunkt i læreres erfarte praktiske utfordringer, og ledes og dokumenteres av lærere. De mener at andre muligheter – for eksempel forskningssamarbeid mellom eksterne forskere og lærere, nødvendigvis vil innebære at lærere overgir deler av sin profesjonelle myndighet til eksterne, og at tolkninger, beskrivelser og begrunnelser som til slutt kommer til uttrykk i dokumentasjonen til dels representerer andre tolkninger enn den profesjonelle lærerens. Dette trenger ikke å medføre at forskningen blir uinteressant, men det blir en annen type forskning, som ikke har samme relevans for lærere på det aktuelle feltet. Eventuelle eksterne forskere bør etter deres oppfatning primært fungere som en konsulent som støtter lærerne i deres forskningsarbeid.

Et nødvendig utgangspunkt for forskningen er for Carr og Kemmis at lærere har en grunnleggende forståelse av utdanning som en sosial, normativ virksomhet, som krever kritisk kommunikasjon og evne til å bidra til systemendring sammen med kolleger, elever, lokalmiljø og andre involverte parter. Læreres og lærerforskeres grunnlagsperspektiv på sitt utdanningsarbeid, eller deres innenfra – perspektiv, må inneholde en forståelse av utdanning, utviklingsarbeid og utdanningsforskning som en kritisk kommunikativ virksomhet. Lærerutdanning og utdanning av lærerforskere må legge vekt på dette.

Lærerforskningens hensikt er dermed ikke å utvikle teori i teknologisk forstand. Det er snarere å gjennomføre og dokumentere forbedring av utdanning i et diskursivt samarbeid med kolleger og elever, med særlig fokus på medinnflytelse og deling av makt. Den kritiske prosessen er et viktig mål i seg selv. Den vil resultere i ny forståelse og systematiserte begreper som kan utgjøre en form for teori, og ofte i institusjonaliserte systemendringer, for eksempel nye vurderingsordninger eller nye rammer for samarbeid med lokalmiljøet. Generaliserte begreper og systemendringer må kunne gjøres til gjenstand for ny kritikk og nye gyldighetsvurderinger, med grunnlag i gyldighetskravene i Habermas' teori om kommunikativ handling. Læreres forståelse av sin virksomhet er med andre ord en kommunikativt orientert forståelse, som handler om å legge til rette for at lærerkollegers, elevs og andre deltakers forståelse møtes i kritisk kommunikasjon, som grunnlag for konsensusbasert utvikling og endring. Lærerforskning handler om å legge systematisk til rette for kommunikative utviklingsprosesser, med grunnlag i utfordringer deltakerne i fellesskap er engasjert i. Krav om objektivitet i forskningen er knyttet til gyldighetskravene i kritisk kommunikasjon – sannhet, effektivitet, oppriktighet, rettferdighet.

Kritisk aksjonsforskning framhever at prinsipper fra pedagogiske forskningsresultater og teorier må tolkes med grunnlag i kritiske gyldighetskrav i forhold til den konkrete konteksten, og ikke uten videre kan ”overføres” fra teori til praksis. Den er også skeptisk til vurderingsforskning og implementering av nye reformer og læreplaner som ukritisk legger opp til å overføre gitte resultater og prinsipper til pedagogisk praksis. Det betyr ikke at slike resultater blir avvist, men at de må vurderes kritisk av dem det angår.

Spesielt Carr (2007) har uttrykt skepsis mot å utvikle metodologi i pedagogisk aksjonsforskning \ lærerforskning, men synes å knytte metodologibegrepet til tekniske prinsipper og forskningsmetodiske prosedyrer som han mener hører hjemme i mer konvensjonell forskning. Han framhever at den kritiske aksjonsforskningen først og fremst foregår som diskurs knyttet til praktisk endringsarbeid. Det er imidlertid mange uklårheter knyttet til hvordan kritisk pedagogisk aksjonsforskning som praktiske diskurser kan dokumenteres. Slike uklårheter har nok også vært en begrensning i forhold til formidling av resultater og bidrag til utvikling av lærerprofesjonen mer generelt.

Den kritiske, Habermas – baserte aksjonsforskningen kan dessuten kritiseres for å legge for ensidig vekt på argumentasjon og intellektuelt preget diskurs. Lærerens \ lærerforskerens perspektiv på læring, utdanning og profesjonell lærerkunnskap – dvs. det grunnleggende interne perspektivet – kan kritiseres for ikke å fokusere tilstrekkelig på handlingsmessige, ferdighetsmessige og emosjonelle aspekter, knyttet til det kontekstuelle. Disse aspektene får dermed ikke tilstrekkelig oppmerksomhet. Jeg skal utdype dette i den videre epistemologiske diskusjonen av forholdet mellom det interne og det eksterne perspektivet.

Oppsummering av lærerforskningens innenfra – perspektiv og forholdet til annen forskning

Den pedagogiske aksjonsforskningens hensikt, og hensikten i vår strategi, er å utvikle og dokumentere praktisk profesjonell lærerkunnskap. Bakgrunnen for det som er blitt kalt lærerforskningsbevegelsen er relevansproblemer i lærerutdanningen, og en mangel på relevant kunnskapsfundament i lærerprofesjonen. Problemene kommer dels til uttrykk som vanskeligheter med å overføre generaliserte, disiplinbaserte forskningsresultater og teoretiske begreper til pedagogisk praksis, dels som forsøk på teknokratisk styring av praksisen. Lærerforskningen kan oppfattes som et supplement til, men også som en kritikk av, annen pedagogisk forskning. Pedagogisk forskning generelt kan kritiseres for ikke å ha vært tilstrekkelig opptatt av praktisk lærerkunnskap, og for en viss arroganse i møtet med lærerstudenters og praktiserende læreres klager på manglende relevans. Både den mer konvensjonelle pedagogiske forskningen og lærerforskningen har etter mitt syn behov for epistemologisk klargjøring av praktisk lærerkunnskap, for å forstå sine egne muligheter og begrensninger i forhold til å utvikle kunnskap som gjelder praktisk lærerarbeid.

De ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning har en felles oppfatning av at det er behov for erfaringsbasert forskning utført av lærere, fra et internt perspektiv. Men forståelsen av hva det vil si å forske i lærerpraksis er forskjellig, og forskjellene har bakgrunn i ulike epistemologiske oppfatninger av profesjonelt lærerarbeid. Noen varianter av lærerforskning kan kritiseres for å bli for instrumentelle, andre for å bli for lite systembevisste, andre for å bli for ensidig kognitive og argumenterende. Metodologiske spørsmål knyttet til nærhet og distanse trenger fortsatt avklaring.

Forskningsstrategien som er beskrevet i avhandlingen er knyttet til en epistemologisk analyse av lærerkunnskap, i et forsøk på å utvikle metodologiske perspektiver på lærerforskning.

Hensikten har vært å utvikle en mulig tilnærming som møter noen av de problemene som er skissert.

Et pragmatisk perspektiv på innenfra – utenfra dimensjonen i lærerforskingen, og forholdet til annen forskning

Lærerforsking som dokumentasjon av profesjonelt mester - arbeid

I de siste tiårene har det blitt et sterkere fokus på problemer knyttet til overføring av generelle teoretiske begreper til praksis, og studenter og elevers opplevelser av manglende relevans. Oppmerksomheten er blitt rettet mot mester – lærling – tradisjonen og mot praktikerforsking (practitioner research). Dette har vært knyttet til en fornyet interesse for pragmatisk kunnskapsfilosofi (Dreyfus og Dreyfus 1986, Gibbons 1994, 2001, Groundwater-Smith 2007, Molander 1993, 1997, Schøn 1988, 1995)

Et hovedanliggende i strategien for lærerforsking kan anses som at profesjonelle lærere utvikler og dokumenterer en form for praktisk mesterarbeid, som andre lærere og lærerstudenter kan la seg inspirere og lære av. Spørsmålet er da hva læreres praktiske arbeid består i, hva som skal dokumenteres og hvordan. I strategien som er presentert i avhandlingen, blir didaktikk oppfattet som en kjerne i læreres praktiske profesjonsutøvelse. Prosjektene som er utført, hvorav flere er publisert i fagbøker for lærere og lærerstudenter, omhandler didaktiske eksempler på ulike fagfelt. Eksempelene viser hvordan lærere tolker sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet sammen med elevene, for eksempel utfordringer som handler om å utvikle en mer praksisforankret yrkesutdanning, å utvikle en mer opplevelsesbasert og livsnær utdanning i samfunnsfag, eller likestillingstiltak for jenter i tradisjonelle guttefag (Ekelund 2005, 2007, Melby 2003a, b, Møller 2000, Møller og Vagle 2003, Støten 2005, 2008).

Et viktig prinsipp er at eksemplene viser hvordan lærerne kritisk analyserer eksisterende, mer utenfra – basert forskning, teori og litteratur som grunnlag for å forstå de praktiske utfordringene, og som grunnlag for kritikk og utvikling av eksisterende praksis. Tolkninger av pedagogisk forskning og litteratur, for eksempel om målstyring eller om frafallsundersøkelser, blir ofte knyttet sammen med analyser av læreplaner.

Eksempelene viser hva lærerne gjør sammen med elevene for å møte de aktuelle utfordringene, og begrunnelsene for hva som blir gjort. De viser hvordan lærere og elever samarbeider, og hvordan man oppretter arenaer for å kunne ta felles demokratiske beslutninger som både tar hensyn til elevenes subjektive ønsker og behov, og til samfunnets behov for kompetanse og effektiv læring. Eksempelene viser hvordan lærere og elever samarbeider om tolkninger av læreplanmål, faginnhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og rammebetingelser. Dilemmaer som for eksempel handler om vurderingsmakt og vurderingsformer er sentralt i mange av eksemplene. En hovedsak er å dokumentere praktisk erfaring i forhold til sentrale utfordringer i læreryrket, hva lærere gjør sammen med elevene og hvorfor, hva elever og lærere opplever og verdsetter. Eksempelene omfatter handlinger, følelser, forståelser, verdier og profesjonelle begrunnelser. Hensikten er å vise didaktiske utviklingsprosesser som handler om å møte sentrale utfordringer i lærerarbeidet på en profesjonell måte. Det blir lagt vekt på at profesjonelle erfaringer, handlinger og begrunnelser framstår på en begrepsmessig velordnet og ryddig måte. Å vise hvordan systemendringer, som for eksempel kan gjelde ny

timeplanstruktur eller samarbeid med arbeidslivet, blir institusjonalisert i utdanningsorganisasjonen, relatert til generaliserte felles erfaringer, er vesentlig.

Lærerforskningens mester - eksempler viser hva sentrale utdanningsbegreper, for eksempel ”yrkesrettet utdanning i helse- og sosialfag”, ”likestilling for jenter i guttedominert yrkesutdanning”, eller ”opplevelsesbasert utdanning i samfunnsfag” kan bety – ikke hva de skal eller må bety. Et hovedprinsipp i eksemplene er å ivareta et flerdimensjonalt, utvidet kunnskapsbegrep, hvor både subjektive, objektive og normative sider ved de aktuelle utdanningsbegrepene og ved læreres og elevers læringsarbeid kommer til uttrykk.

Prosjektene som så langt er utført med grunnlag i strategien, viser at det er mulig å utvikle eksempler som gir uttrykk for profesjonelle læreres erfaringsbaserte mesterkunnskap. Det kommer fram i eksemplene at generelle begreper og resultater fra annen, mer eksternt basert pedagogisk forskning inngår i læreres profesjonskunnskap, men at det må utvikles konkret, erfaringsbasert innhold for å skape mening i generelle begreper. Det kommer også fram hvordan generelle utdanningsbegreper må kritiseres av lærere og elever i konkrete, demokratiske utviklingsprosesser. Lærerforskningen omfatter systematisk utvikling av begreper i et spenningsforhold mellom det konkrete og det generelle, som utgjør profesjonelle læreres mester – kunnskap.

Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av Wittgensteins spillmetafor

Sett ut fra Wittgensteins filosofi om erfaring og språk vil det være behov for å refortolke grunnbegreper i vitenskap som handler om mennesket. Dette trenger ikke å bety at tradisjonelle, empirisk – analytisk baserte teorier, for eksempel psykologiske teorier om læring, blir avvist, men at vi ser dem i et nytt lys. Wittgenstein kritiserer en forståelse av språk og kunnskap som bilder av gitte enheter i verden som er relatert til hverandre gjennom lover. Kilden til relevansproblemer i profesjons- og yrkesutdanning, og dels også i annen utdanning, kan ha mye av sitt utspring her. En oppfatning av kunnskap som bilder av gitte enhet medfører en forståelse av at læring skjer gjennom overføring av bilder, forestillinger og gitte begreper.

Wittgensteins spillmetafor presenterer språk som en levende, lekende aktivitet. Bruken av ord og begreper er vevd inn i en livsform, i kulturelle mønstre og kontekster. Lærlingen, for eksempel lærerstudenten, deltar i mesterens, (dvs. praksislærerens) livs- og arbeidskontekst. Hun lærer både arbeidsteknikker, for eksempel undervisningsmåter og – metoder, holdninger, verdier, begeistring, avsky, osv. Hun lærer å sanse og se situasjoner, å vurdere det som skjer, og å handle på en passende måte. Det hun lærer, har sammenheng med en grunnleggende forståelse av hensikten med utdanningsarbeidet. Erfaringene omfatter alt dette, i en helhet. For eksempel didaktiske begreper - som begrepet ”læreforutsetninger” – har bare mening i en utdanningskontekst, og vil ha ulik mening i ulike kontekster. Det må derfor erfares i mange ulike kontekster.

Wittgensteins holistiske oppfatning av språk og erfaring peker mot nødvendigheten av å lære gjennom eksempler, og mot situasjonen som meningsenheten. Den peker mot nødvendigheten av å *vise*, som ikke har grunnlag i mangel på generelle forklaringer. Generalisering fører til et meningstap. Eksemplene skal like mye vise variasjoner og det partikulære som det generelle (Hiim 2007). Studenters opplevelse av manglende relevans i lærerutdanningen og i annen utdanning handler for en stor del nettopp om en opplevelse av mangel på mening. Studentene savner innhold i generelle teorier og begreper, og de ser ofte ikke sammenhenger mellom det

praktiske lærerarbeidet og generelle teorier og forskningsresultater. Å lære et begrep – for eksempel ”yrkesrelevant utdanning” eller ”å ta hensyn til elevenes læreforutsetninger” – handler om å bedømme situasjoner i ordnet, regel – messig handling. Begrepenes betydning, deres regelmessighet, kommer til syne i bruken, i konteksten. De læres gjennom å delta i konteksten. Bruk av ord og begreper, for eksempel ”yrkesrelevant utdanning i helse- og sosialfag”, er forbundet med å bedømme en situasjon. Lærerforskningen skal *vis* profesjonelle læreres bedømming i konkrete situasjoner.

Å forstå et begrep, for eksempel ”yrkesrelevant utdanning”, er å kunne bruke det. Det har også kroppslige og følelsesmessige aspekter, og det krever øvelse. Lærerforskningen skal *vis* hvordan lærere i samarbeid med sine elever praktiserer og *utvikler* begreper \ begrepsinnhold. Den skal *vis* hvordan sentrale begreper, for eksempel om relevant yrkesutdanning, er forbundet med det aktuelle utviklingsprosjektets grunnleggende hensikt, knyttet til læreryrkets sosiale mandat og grunnverdier.

Janik (1996) framhever i sin Wittgenstein – baserte tolkning av yrkeskunnskap at praktisk kunnskap ikke er å anvende teoretiske definisjoner, begreper eller påstander i konkrete, praktiske situasjoner. Praktisk kunnskap kan ikke uten videre utvikles gjennom å anvende generelle regler på spesielle tilfeller. Relevansproblemer i lærerutdanning og andre utdanninger har sammenheng med misforståelser her. Misforståelsene handler om en manglende oppmerksomhet på hvordan begreper konstitueres gjennom regelmessig praksis og beskrivelser av praksis. Praktisk profesjonell kunnskap utvikles gjennom dømmekraft som utvikles gjennom eksempler. Å lære gjennom erfarne yrkesutøveres eksempler, eller gjennom beskrevne, erfaringsbaserte eksempler, er ikke å imitere en modell, men å oppdage likheter og ulikheter som er relevante i forhold til ens egen praksis.

At praktisk pedagogisk kunnskap utvikles gjennom konkrete eksempler som krever profesjonell dømmekraft, betyr ikke at den ikke inneholder generelle mønstre og strukturer, eller at den ikke kan være inspirert av generelle teorier og disipliner og eksternt basert forskning. Mer eksternt baserte generelle begreper kan gi viktige perspektiver på utdanningsvirksomheten, og bidra med både kritikk og begrunnelser for ny praksis. Generell sosiologisk teori og forskningsresultater om undertrykking av minoriteter ga for eksempel vesentlige perspektiver på og begrunnelser for læreres arbeid i prosjektet om likestilling for jenter som minoritet i guttedominert yrkesutdanning. Forskning på frafall i yrkesutdanning, og generell teori om problembasert læring og bruk av læringsmapper, ga viktige perspektiver i forhold til læreres arbeid med yrkesrelevant utdanning i helse- og sosialfag. Men dette betyr ikke at teoriene kunne anvendes eller overføres som generelle regler i konkrete situasjoner.

Erfarne lærere \ lærerforskere i prosjektene ovenfor benytter forskningsresultater og teorier til å gi perspektiver på, problematisere og utvikle sin forståelse av erfarte utfordringer i eksisterende praksis. Dette gir grunnlag for endring og utvikling av praksisen, på en måte som blir beskrevet i prosjektene. Lærerforskningen inneholder med andre ord også tolkninger av ulike teorier og forskningsresultater som den er inspirert av. Slike tolkninger kan være av stor interesse for andre lærere og lærerstudenter. Å tolke betydningen av eksternt baserte forskningsresultater og teori i forhold til lærerpraksis, krever praktisk profesjonell erfaring og basiskunnskap. Det krever også praktisk utviklingsarbeid hvor det blir utviklet innhold i begrepene gjennom utprøving og kritikk i konkrete situasjoner. Muligheter for praktisk erfaring og utviklingsarbeid er ofte mangelfulle i lærerutdanningen og i andre profesjons- og yrkesutdanninger. Uerfarne lærerstudenter overlates til å tolke for eksempel generell, teoretisk pedagogisk – psykologisk kunnskap i forhold til en praktisk kontekst de knapt har erfart. En

viktig hensikt med lærerforskningen er å møte disse problemene, og bidra med meningsfulle profesjonsbegreper gjennom konkrete profesjonelle eksempler.

Handlingsbaserte eksempler er grunnlaget for skrevne eksempler. Skriftlig rekonstruksjon av profesjonelle pedagogiske handlings- og utviklingsprosesser må være tilstrekkelig konkret. Hovedsaken er å *vis*e andre lærere og lærerstudenter hvordan sentrale utdanningsbegreper brukes og utvikles. Det er imidlertid viktig at dokumentasjonen av lærerforskningen inneholder beskrivelser og analyser av den samfunnsmessige konteksten for den aktuelle utfordringen, knyttet til kritikk av grunnleggende forutsetninger og hensikter i utdanningsarbeidet. Dette kan betraktes som en presentasjon av det aktuelle "utdanningsspillet". En beskrivelse av lærerforskerens \ lærernes profesjonelle erfaringer med det aktuelle problemet, sammen med en beskrivelse av den lokale situasjonen som prosjektet foregår i, er nødvendig som en ytterligere klargjøring av konteksten.

Beskrivelsene av selve aksjonsforskningsprosessen – av hvordan lærere og elever møter den aktuelle utfordringen - inneholder en helhet av erfaringsaspekter. Beskrivelsene omfatter læreres og elevers opplevelser av det aktuelle utdanningsproblemet, deres ønsker og visjoner for endring, hva de konkret gjør og opplever, og hva slags grunner som blir gitt for valg som blir gjort. De omhandler vesentlige profesjonelle handlinger og hendelser i forhold til den aktuelle utfordringen. Vesentlige erfaringer kan uttrykkes i form av små hendelses- og handlingseksempler, og eksempler på dialoger og felles refleksjon. Wittgenstein snakker om ulike typer enighet relatert til human- og sosialvitenskap og naturvitenskap, som innebærer ulike typer eksempler og forskning. Lærerarbeid innebærer samarbeid mellom subjekter med forskjellig bakgrunn. Sentrale begreper, for eksempel "likestilling for jenter" eller "yrkesrelevant utdanning" kan ha mange betydninger. Det er viktig at elever og læreres ulike opplevelser og synspunkter, knyttet til utfordringene som er i fokus, kommer til uttrykk, som grunnlag for uenighet og enighet. Lærernes profesjonelle begrunnelser vil være både konkrete og situasjonsbestemte og mer prinsipielle, og blir også knyttet opp mot generelle teoretiske perspektiver på den aktuelle utfordringen. Dokumentasjonen av selve utviklingsprosessen har form av en historie om undervisnings- og læringsprosesser, for eksempel en historie om å utvikle relevant yrkesutdanning i helse- og sosialfag, opplevelsesbasert utdanning i samfunnsfag eller likestilling for jenter i guttedominert utdanning.

Oppsummerende presentasjon av resultater vil omfatte mønstre i utviklingsprosessen, ofte med fokus på systemendringer, som også blir diskutert i forhold til mer generelle teoretiske perspektiver. Men det er den konkrete beskrivelsen av den kontekstuelle utviklings- og aksjonsforskningsprosessen som utgjør kjernen i eksempelet, og som utgjør lærerforskningens viktigste resultater. Det er prosessbeskrivelsen som gjør det mulig å forstå generaliserte prinsipper, og som gjør det mulig for andre lærere og lærerstudenter å tilegne seg praktisk profesjonell kunnskap gjennom å få del i eksempelet.

Wittgensteins spillmetafor kaster lys over hvordan begreper utvikles og kan formidles. Den gir grunnlag for kritikk av teoretisk overføring av generelle begreper, som for både lærerstudenter og andre studenter har medført mangel på mening og mangelfull kunnskapsutvikling. Dette innebærer også en kritikk av at pedagogisk forskning bare skal ha til hensikt å utvikle teori. Kritikken betyr ikke at forskning som gjelder generelle, målbare sammenhenger mellom forhold som gjelder utdanning, eller generaliseringer basert på ulike former for kvalitative, eksternt baserte undersøkelser, ikke er av interesse i forhold til praktisk lærerkunnskap. Det betyr snarere at dette ikke er tilstrekkelig for å utvikle praktiske profesjonsbegreper. Ulike typer forskning kan imidlertid supplere hverandre.

Lærerforskningen kan bidra til å utvikle innhold i generelle begreper, utdanningsprinsipper og – verdier som er undersøkt gjennom mer tradisjonell forskning. Generelle begreper og verdier, for eksempel om yrkesrelevans, elevmedvirkning, eller tilpasset opplæring, kan ha mange konkrete praktiske betydninger. Lærerforskningen kan bidra til å utvikle og vise eksempler på mulige fornuftige betydninger, som andre lærere og lærerstudenter kan lære av. Lærerforskningen kan på den annen side også gi grunnlag for at nye undersøkelser av systembetingelser for slike utdanningsprinsipper og – verdier blir basert på en dypere, mer konkret forståelse. Det kan dessuten være fruktbart å gjennomføre sammenliknende undersøkelser av ulike lærerforskningsprosjekter innen et fagfelt, for eksempel av ulike prosjekter som gjelder skolebasert yrkesutdanning og relevansproblematikk.

Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av Heideggers verkstedmetafor

Heidegger avviser i likhet med Wittgenstein ideen om mental representasjon, forbundet med et begrep om kunnskap som et speilbilde av verden. Han ser kunnskap som menneskets livsform, knyttet til ulike praksiser, for eksempel læreres yrkespraksis. Heidegger synliggjør strukturer i vår menneskelige livsform eller eksistens, som også klargjør betydningen av kunnskap. Verkstedmetaforen bidrar til å klargjøre hvordan begreper grunnleggende sett utvikles i vår interaksjon med ting som har en funksjon i en hensiktssammenheng. Tingenes \ begrepenes betydning blir eksplisitt når den praktiske virksomheten blir forstyrret. For eksempel begrepene ”tilpasset opplæring” eller ”relevant yrkesutdanning” kan anses som praktiske, profesjonelle begreper som har mening i en profesjonell sammenheng, en mening som blir gjort eksplisitt når sammenhengen blir forstyrret av problemer.

Sett i lys av verkstedmetaforen er situasjoner og kontekster basis for all læring. Jeg har i diskusjonen av Wittgenstein vært inne på at betydningen av det kontekstuelle har vært og fortsatt er for mye oversett i lærerutdanning og annen profesjons- og yrkesutdanning. Det er for mye oversett i forskning som skal bidra til å utvikle grunnleggende profesjonsbegreper, for eksempel i pedagogisk forskning som gjelder utøvelsen av læreryrket. Manglende fokus på det kontekstuelle medfører tap av mening, som ofte blir omtalt som relevansproblemer, for eksempel i lærerutdanningen og i læreryrkets kunnskapsfundament. Heidegger understreker at handling og begreper har mening gjennom meningsfylte kontekster *som vi er involvert i*. Vi lærer gjennom å gjøre og bruke, gjennom interaksjon preget av involvering, for eksempel i lærer – situasjoner, som innebærer sanser og følelser. Vi reflekterer aldri over alle sider ved arbeidet, men over problemer som krever overveielse. Praktisk overveielse, for eksempel over utfordringer om tilpasset opplæring i det daglige arbeidet, er ikke det samme som frakoblet teoretisk refleksjon over tilpasset opplæring (Dreyfus 1991).

Også verkstedmetaforen gir et utgangspunkt for å se profesjonslæring og - forskning som basert på daglig praktisk aktivitet, knyttet til fundamentale oppgaver og funksjoner. Forskning og utvikling av ny profesjonskunnskap begynner med praktiske utfordringer i forhold til noe som kan forbedres. Forskningen foregår som en form for eksperiment, hvor man prøver ut nye måter å møte utfordringene på. I læreryrket vil det være snakk om eksperimenter som utføres i samarbeid mellom lærere og elever, siden utdanning er en subjektiv og samarbeidende virksomhet.

Heidegger ser verden som en livssammenheng, eller som praksis. Ting er primært tilgjengelige, sekundært ”objektivt gitt”. Praktisk arbeid, for eksempel lærerarbeid, er ikke regulert av regler i tradisjonell, teoretisk forstand. Teori i tradisjonell forstand er en reduksjon av mening, av det kontekstuelle. Den kan ikke selv gi meningen tilbake (Dreyfus 1991).

Praktisk lærerkunnskap kan dermed heller ikke reduseres til gitte prosedyrer. Praksisbasert forskning må nødvendigvis skje som videreutvikling og forbedring av eksisterende praksis, som kan uttrykkes gjennom konkrete, kontekstuelle beskrivelser og generelle mønstre. Praksisbasert forskning gir i lys av verkstedmetaforen uttrykk for praktikerens, dvs. lærerens, praktiske forståelse, og for utvikling og eksperimentering som praktikerens \ læreren er hovedansvarlig for.

Vår eksistens, og vår praksis, er sett i lys av Heidegger konstituert av følelser, forståelse og absorbert handling som en helhet. Stemning og emosjonell atmosfære er med på å bestemme hva som åpner seg som eksisterende i tid og rom. Involvering og engasjement er basis for hva vi ser – som lærere, lærerforskere, elever eller eksterne forskere. Lærerforskere og eventuelle eksterne forskere som er knyttet til et praktisk utviklingsprosjekt, vil nødvendigvis se forskjellige ting, fordi de er involvert i prosjektet på ulike måte, eller i ulike deler av et prosjekt, og har ulike erfaringer i forhold til den aktuelle praksisen. Forståelse er for Heidegger primært å kunne hvordan – å forstå seg på snekring, undervisning eller forskning. Å forstå undervisning er primært å kunne undervise – det er ikke primært å kunne teorier for eksempel om barn og unges psykologiske utvikling eller teorier om ulike undervisningsmetoder. Primær forståelse er karakterisert av projeksjon i et praktisk prosjekt, men ikke nødvendigvis, og ofte ikke, av bevisst, eksplisitt overveielse, begrunnelse og planlegging. Læreren \ lærerforskeren kan imidlertid gjøre meningen av et begrep, for eksempel ”yrkesrelevant utdanning”, eksplisitt i en praktisk sammenheng hvor det oppstår forstyrrelser eller problemer, som kanskje handler om at elevene opplever utdanningen som lite meningsfylt. Praktisk forståelse starter med et prosjekt, for eksempel om å utvikle yrkesrelevant utdanning. Forståelsen er sirkulær og utvikles i en sammenheng - læreren utvikler og dokumenterer gjennom utprøving i prosjektet hva ”yrkesrelevant utdanning” kan bety.

Et profesjonelt, praktisk pedagogisk prosjekt er nødvendigvis praktikerens prosjekt, som gir uttrykk for praktikerens forståelse. Dette trenger ikke å være et argument mot eksternt basert forskning, men det framhever at eksterne forskere vi se praktiske hendelser på en annen måte enn praktikerens eller lærerforskeren. Forståelse i form av know – how er situasjonsbestemt – situasjonen og konteksten avgjør hva som ”teller” som hendelser eller objekter. Det som for eksempel ”teller” som viktige hendelser i læreres utviklingsarbeid kommer an på det aktuelle, konkrete prosjektet, og vil først og fremst måtte identifiseres av profesjonelle lærere, sammen med involverte kolleger og elever.

For Heidegger er kommunikasjon å se den andre som et subjekt som eksisterer på samme måte som en selv, med sine prosjekter, sin forståelse og følelser, og omsorg og ansvar for sitt liv. Det handler om å forsøke å sette seg inn i den andres perspektiv, samtidig med å anerkjenne at det vi opplever og ser er forskjellig. Det er nødvendig at elever og lærere som deltar i en praktisk kontekst, har anledning til å bringe ut og dele sine fortolkninger, som grunnlag for felles ansvar og utvikling. Pedagogiske utviklings- og aksjonsforskningsprosjekter må nødvendigvis ha som fundament at det blir etablert et felles subjektivt engasjement og felles involvering, som har grunnlag i de ulike deltakende subjektene ønsker om endring. Uten tilstrekkelig felles involvering fra starten og fortløpende dialog mellom subjekter, vil pedagogiske utviklingsprosjekter ha en tendens til å forløpe som instrumentelle endringsprosesser, hvor elever og eventuelt kolleger blir objekter for forskning og endring, snarere enn subjektive deltakere. Det er imidlertid mange spenningsforhold i læreres samfunnsmandat, knyttet bl.a. til forholdet mellom verdier om personlig utvikling og demokratisk dannelse på den ene siden, og gitte krav om måloppnåelse og formelle vurderingsresultater, som også handler om sanksjoner og maktutøvelse, på den andre. Det er

en stor utfordring å legge forholdene til rette for at elevenes subjektive tolkninger, som også vil ha grunnlag i deres personlige livssammenhenger og – prosjekter, får anledning til å komme til uttrykk (Nielsen og Nielsen 2006).

Selv om lærerforskeren lykkes godt i å lede prosjekter og utviklingsprosesser hvor både gjennomføring og dokumentasjon er preget av at elevene deltar som ansvarlige subjekter i et sosialt fellesskap, så vil lærerforskerens endelige dokumentasjon representere hennes perspektiv. Det er lærerforskerens profesjonelle praksis som blir dokumentert, ikke primært de ulike elevenes erfaringer og praksis som elever. Den omhandler den profesjonelle praktikerens \ lærerforskerens tolkninger og beskrivelser av profesjonell praksis, som omhandler samarbeid med elever og andre deltakere som medansvarlige subjekter, og eksempler på slikt samarbeid. Lærerforskningsprosjekter må imidlertid presentere hva som er forskningens hensikt, og plassere seg i en forskningstradisjon. Dette vil innebære å gjøre grunnleggende metodologiske prinsipper og gyldighetskrav eksplisitt, noe som vil være vesentlig for å gjøre det mulig å vurdere forskningens gyldighet på dens egne premisser, og eventuelt kritisere disse premissene.

Heideggers verkstedmetafor kan kaste lys over grunnleggende sider ved erfaringsbasert kunnskapsutvikling, på en måte som synliggjør et behov for forskning som har grunnlag i praktisk yrkesutøvelse. Den kan bidra til å få fram at slik forskning er nødvendig når hensikten er å utvikle praktisk profesjonskunnskap. Det kan imidlertid være en fare for å misforstå yrkeskunnskap, for eksempel lærerkunnskap, som know – how i snever forstand. Verkstedmetaforen synliggjør grunnleggende kontekstuelle sider ved yrkeskunnskap, knyttet til utøvelse av hverdagspraksis, og det er lærerforskningens oppgave å videreutvikle og dokumentere denne praksisen og denne typen kunnskap. Men læreres hverdagspraksis inngår i en større sosial og historisk praksis som er knyttet til utdanningstradisjoner og etablerte utdanningsstrukturer og – systemer. Det er viktig at lærerforskeren forstår utdanningspraksisen i en historisk sammenheng, og i forhold til utfordringer og forstyrrelser som gjelder utdanningssystemet på ulike nivå. Det er ikke lærerforskningens oppgave å undersøke verken skolehistorie eller generelle forhold som gjelder utdanningssystemet. Men lærerforskere \ lærere kan som jeg tidligere har vært inne på ha nytte av historiske og bredere sosiale utdanningsundersøkelser. Primær erfaring med grunnleggende yrkesoppgaver er imidlertid vesentlig for å kunne utvikle en praktisk forståelse av den bredere historiske og samfunnsmessige konteksten, og se hvilken betydning historiske og sosiale perspektiver har i forhold til tolkningen av lærerens mandat i det daglige utdanningsarbeidet.

Lærerforskningsprosjekter som er utført med grunnlag i vår strategi, omfatter slike perspektiver, knyttet til daglig utdanningsvirksomhet. Prosjektene kan supplere for eksempel undersøkelser av bredere sosiale kontekstbetingelser relatert til frafall i yrkesutdanning, gjennom å vise eksempler på hvordan frafallsproblemer kan møtes i daglig utdanningsarbeid. De kan vise eksempler på hvordan vesentlige betingelser som for eksempel gjelder samarbeid skole \ arbeidsliv eller tradisjonelt utdanningsinnhold kan endres. (Ekelund 2007, Støten 2008). Den praktiske konteksten omfatter også lærerens arbeid i skoleorganisasjonen. Utfordringer i arbeidet medfører ofte behov for varige organisasjonsendringer, som krever forståelse av etablerte tradisjoner og systemer, og muligheter for dialog mellom aktuelle organisasjonsdeltakerne. Å vise eksempler på organisasjonsendring er sentralt i lærerforskningsprosjektene. Et kontekstuellt perspektiv på læreres arbeid innebærer med andre ord ikke et snevert klasseromsfokus i lærerforskningen. Profesjonell lærerpraksis kan ikke forstås løsrevet fra en bredere historisk, sosial og organisatorisk sammenheng.

Når det fra et eksistensielt, Heidegger – inspirert utgangspunkt blir framhevet at utdanning skjer mellom lærere og elever som subjekter, så betyr ikke dette at lærerforskningen avviser tradisjonell, objektiverende forskning, for eksempel om barn og unges utvikling. Også dette kan være viktig støttekunnskap for læreren, dersom det blir tolket opp mot det praktiske utdanningsarbeidet. Men lærerens rolle i forhold til eleven er å være en voksen dialog- og samarbeidspartner i utdanningsprosesser. Dette krever subjektiv tilstedeværelse, erfaringsdeling og felles utviklingsprosesser. Lærerforskningen og eksempler som blir utviklet har dette som utgangspunkt. Lærerforskeren må klargjøre sin praktiske forforståelse og sitt profesjonelle og forskningsmessige perspektiv i dokumentasjonen av forskningsarbeidet, og har samtidig et hovedansvar for at ulike deltakeres erfaringer og synspunkter kommer til uttrykk, på en måte som deltakerne kjenner seg igjen i og aksepterer.

Læreres beskrivelser av sin praksis, knyttet til sentrale utfordringer i utdanningsarbeidet, bidrar til å gjøre praksisen eksplisitt for andre. Dette er etter min oppfatning av betydelig verdi i seg selv. Både lærerutdannere, lærere, lærerstudenter, utdanningsmyndigheter og andre som utdanningen angår vet altfor lite om læreres tolkninger av sin daglige virksomhet.

Et kritisk perspektiv på innenfra – utenfra – dimensjonen i lærerforskningen, og forholdet til annen forskning

Innenfra – perspektivet og forholdet til annen forskning i lys av teorien om kommunikatív handling

Habermas kritiserer pragmatisk og hermeneutisk vitenskapsteori for en mangel på kritisk fundament som gjør det mulig å skjelve mellom tolkninger med utspring i vaner og makt, og gyldige, demokratiske tolkninger, for eksempel av utdanningsprosesser. Et hovedanliggende i Habermas' teori om kommunikatív handling er å skape et fundament for utvikling av kritisk felles forståelse og selvforståelse, som kan føre til endring og forbedring av vår sosiale verden og daglige livssituasjoner. Kritisk kommunikatív rasjonalitet er vesentlig hos medlemmene i et samfunn for at samfunnet skal kunne fungere demokratisk. Å tilrettelegge utdanning som en demokratisk prosess er et hovedanliggende i læreres samfunnsmandat. Dette krever at lærere \ lærerstudenter i særlig grad utvikler kritisk kommunikatív og demokratisk kompetanse, og at de kan legge til rette for at elevene utvikler slik kompetanse. Kritisk kommunikatív bevissthet og refleksjonsevne kan anses som en vesentlig dimensjon i læreres yrkeskunnskap. Forskning som skal utvikle og dokumentere læreres praktiske profesjonskunnskap må omfatte og vise eksempler på demokratiske utdanningsprosesser som bygger på kritiske kommunikative gyldighetsprinsipper om sannhet, effektivitet, rettferdighet og oppriktighet. Lærerforskeren har et særlig ansvar for å forvalte disse prinsippene i gjennomføring og dokumentasjon av samhandlende pedagogiske utviklingsprosesser med kolleger og elever. Et innenfra – perspektiv betyr da ikke bare at den individuelle læreren reflekterer over sin praksis, eller at lærerkolleger reflekterer sammen – det betyr at alle involverte, spesielt elevene, fortløpende er med på å vurdere utviklingsprosessen i forhold til kommunikative gyldighetskrav.

Et betydelig problem i utdanning og utdanningsforskning, også i lærerforskningen, er som jeg har vært inne på tendenser til å redusere utdanning, undervisning og læring til instrumentelle prosesser, som primært skal vurderes i forhold til effektivitet. Teorien om kommunikatív handling bidrar til å klargjøre hvordan dette innebærer en tendens til at subjektive og

normative aspekter ved utdanning blir omtolket til objektive, målbare forhold. Kritikken betyr ikke at forskning som fokuserer på det objektive og målbare blir avvist. Den betyr at det er nødvendig å være bevisst på hvordan forskningen brukes, på tendenser til ensidighet i perspektiv, og på behovet for ulike typer forskning med fokus på ulike perspektiver.

I tillegg til gyldighetsbegrepene er begrepene om livsverden og system viktige i utøvelsen av læreryrket og i lærerforskningen (Kemmis 2002). Begrepene bidrar til å klargjøre hvordan forståelse, verdier og normer som er basert på at systemet, dvs. utdanningssystemet, skal fungere effektivt, former individuell og kollektiv selvforståelse, relasjoner og praksiser. De retter oppmerksomheten mot hvordan sosial rasjonalitet delvis blir redusert til instrumentell rasjonalitet. En del av lærerforskningen kan i lys av disse begrepene anses som å bygge på en delvis misforstått, eller i alle fall ensidig oppfatning av, hva læreres profesjonskunnskap består i. Det er mange eksempler på at lærere som forsker i egen praksis opprettholder problemer knyttet til en ensidig instrumentell forståelse av lærerarbeidet (Kemmis 2007). Det er viktig at både lærerutdanning og utdanning av lærerforskere bidrar til bevisstgjøring på forholdet mellom system og livsverden, og stimulerer til utviklingsarbeid, aksjonsforskning og dokumentasjon av eksempler som viser lærerkunnskap hvor også subjektive, normative og demokratiske utdanningsaspekter blir ivaretatt. Dette vil være et vesentlig supplement til tradisjonelle, eksternt baserte undersøkelser som gjelder systemets effektivitet, og eventuelt til kvalitative undersøkelser om elevopplevelser.

Begrepene om livsverden og system bidrar til å synliggjøre at utdanning er en sosial prosess, som også handler om arbeidsfellesskap og etiske verdier som skapes i dette fellesskapet. Det diskursetiske prinsippet om at bare normer som alle involverte kan akseptere konsekvensene av er berettiget, er sentralt i lærerarbeidet og i vår strategi for lærerforskning.

Lærerforskningen kan anses som en demokratisk kommunikativ prosess, som gjelder forbedring av utdanning i konkrete kontekster. Visjoner og ønsker om forbedring oppstår fra den enkeltes behov og interesser, i dialog med fellesskapet. Utvikling av demokratiske strukturer og offentlige, felles kommunikasjonsarenaer er vesentlig, og forskningen skal bidra med eksempler på dette. Forskningen skal bidra til bedre balanse mellom elevenes subjektive livsverden og det lokale utdanningssystemet. Dette gjøres gjennom å påvirke systemet innenfra i konkrete, samarbeidende "eksperimenter" som blir utført av lærerkolleger og elever i fellesskap. Lærerforskeren har et spesielt ansvar for at de ulike deltakernes stemmer kommer til uttrykk under selve prosessen og i dokumentasjonen.

Institusjonaliserte utdanningsmønstre kan endres gjennom sosialt press nedenfra eller av politisk press ovenfra. Lærerforskningsprosjekter som er gjennomført ut fra vår strategi er ofte eksplisitt relatert til politiske reformer som kommer til uttrykk gjennom nye utdanningsstrukturer, læreplaner, vurderingsordninger, etc.. Reformene har til dels utgangspunkt i større pedagogiske vurderingsundersøkelser. Gjennom samarbeidende utviklingsprosjekter søker man å skape et press nedenfra, med grunnlag i konkrete tolkninger og problematiseringer av strukturer, planer, osv, ut fra elever og læreres livsverden. Lærerforskere, lærerkolleger og elever som deltar i et prosjekt forholder seg aktivt til og søker å påvirke både lokale organisasjonssystemer og det sentrale systemet. Institusjonalisering av endringer blir vektlagt, siden ingen ny praksis kan overleve i lengden uten å bli støttet institusjonelt. Dokumenterte eksempler som blir publisert i fagbøker eller artikler kan i prinsippet få innvirkning på en større offentlighet og på det sentrale systemet. En del av den pragmatisk inspirerte lærerforskningen har i motsetning til dette fokusert relativt ensidig på endringer i den enkelte lærers arbeid, ut fra en mer begrenset oppfatning av innenfra – perspektivet og hva det vil si å forske i profesjonell praksis (Elliott 1998, Kemmis 2002).

Habermas hevder at det er problematisk å overføre generelle moralske eller normative prinsipper, som for eksempel kunne gjelde prinsipper om rett til ”tilpasset opplæring” eller relevant utdanning, til moralsk handling. Han ser dette som et spørsmål om å overføre kunnskap til handling. En slik innfallsvinkel kan imidlertid innebære en form for splittelse mellom teori og praksis, eller mellom kunnskap og handling, som er et problem i konvensjonell pedagogisk forskning. Kunnskap er blitt oppfattet som generell forståelse, dels i motsetning til konkrete handlinger. Med dette utgangspunktet vil ikke konkrete handlingsbeskrivelser, og forskning som legger vekt på kontekstuelle utviklingsprosesser, uten videre være av så stor interesse. Det har da også vært mange eksempler på at lærerforskningens vekt på det konkrete er blitt avvist fra et konvensjonelt pedagogisk utgangspunkt som lite interessant. Et mer Wittgenstein – inspirert perspektiv er at prinsippet eller begrepet primært eksisterer i bruken. For eksempel ”relevant og meningsfylt utdanning i helse- og sosialfag” kan bare forstås gjennom å erfare ulike eksempler i forskjellige situasjoner, eventuelt gjennom dokumenterte eksempler. Begreper og prinsipper kan grunnleggende sett bare forstås gjennom eksempler som viser deres betydning. Dette er en hovedgrunn til at praksisbasert lærerforskning er et viktig og nødvendig supplement til annen pedagogisk forskning.

Innenfra – perspektivet i lys av Habermas’ diskusjon om objektivering av den andre og forståelse av mening

Habermas har diskutert forskerens deltakelse i praksisfeltet bl.a. relatert til Skjervheims perspektiver på forholdet mellom deltaker og tilskuer. Kjernen i dette er at kommunikasjon skjer mellom to deltakere som taler om et saksforhold som de begge er subjektivt engasjert i. Den ene kan imidlertid innta en objektiverende innstilling, hvor hun betrakter den andre sier og gjør som noe hun studerer, som fakta. Hun gjør dermed den andres kommunikasjon til et studieobjekt. Når vi objektiverer den andre, er vi ikke primært eller på samme måte engasjert i den felles saken - da tar vi henne ikke alvorlig (Skjervheim 1996). Det er her snakk om makt og herredømme over den andre – for eksempel den eksterne forskerens makt over læreren som blir studert, eller lærerens makt over eleven som blir diagnostisert.

Objektivering av den andre er et problem i forhold til sosiale vitenskaper og forskning, for eksempel pedagogikk, som vitenskaper om fakta. Ved å objektivere den andre gjør vi henne til en ting i vår verden. En slik objektivering gjør virkelig kontakt umulig. Skjervheim konkluderer bl.a. med at det positivistiske vitenskapsbegrepet er et restbegrep i forhold til Platons fornuftsbegrep. En hovedhensikt i pragmatisk og kritisk lærerforskning er å utvide forsknings- vitenskaps- og kunnskapsbegrepet, på en måte som ivaretar utdanning som en deltakende menneskelig og sosial virksomhet, og som møter utfordringer knyttet til objektivering.

Habermas tar opp spørsmålet om objektivering av den andre i tilknytning til en diskusjon om mening og etno - metodologiske utfordringer i sosialvitenskap. En kjerne er at forståelse av mening atskiller seg fra iakttagelse av fysiske gjenstander. Det krever etablering av en intersubjektiv relasjon med den som har frambrakt ytringen – en kommunikativ handling mellom jeg - et og den andre. Habermas framhever at den som forholder seg person til person, inntar det han kaller en ”performativ innstilling”, hvor man lever seg inn i den andres sted. Betydning kan bare gjøres tilgjengelig ”innenfra”. En samfunnsforsker må ifølge Habermas i det minste ”virtuelt” delta i de involvertes kommunikasjon, slik at de selv blir ”potensielt” involvert, for eksempel i en utdanningsprosess. Forskeren må i en viss forstand prøve å ”go native”. Problemet er da for Habermas hvordan en performativ innstilling, ut fra et subjektivt

orientert innenfra – perspektiv, lar seg kombinere med et objektivt og nøytralt utenfra – perspektiv.

Habermas (1981) kritiserer Skjervheim for ikke å utdype problemer som handler om at den som snakker, faktisk sier *noe*. Den som vil forstå, må nødvendigvis forutsette en felles standard som gjør det mulig for de involverte å avgjøre om det oppstår konsensus – dvs. felles mening. Ytringens meningsinnhold og reaksjonene på om den er gyldig kan knapt holdes fra hverandre, hevder Habermas, og han mener Skjervheim er uklar på dette punktet. Spørsmålet blir da for Habermas hvor langt den strukturelle enheten mellom den enes – for eksempel lærerens- og den andres – for eksempel den eksterne forskerens – fortolkning rekker. En kjerne er at hovedhensikten i hverdagskommunikasjon er å frambringe konsensus (i vid forstand) som kan gi grunnlag for å koordinere handling og realisere felles hensikter. Men det er ikke handlinger av denne art samfunnsforskeren forfølger, framholder Habermas. Han tar del i den innbyrdes forståelsesprosessen for å forstå, ikke for å oppnå et mål. Forskerens handlingssystem ligger på et annet nivå, det er som regel et segment av vitenskapssystemet, og faller i alle fall ikke sammen med det iaktatte handlingssystemet. ”Det siste tar forskeren liksom del i *med et fravær av aktøregenskaper*, idet han som taler og lytter utelukkende konsentrerer seg om forståelsesprosessen”, sier Habermas (1981, s. 159). Dette kan tolkes som et argument for at det er vanskelig å kombinere det å være forsker og det å være aktør, fordi aktøren er underlagt en handlingstvang som kan gjøre det vanskelig å tolke kommunikasjonen på en nøytral måte, noe jeg skal komme tilbake til.

Spørsmålet er videre hva rollen som ”virtuell” deltaker betyr for spørsmålet om objektivitet i forskerens fortolkning. Habermas presiserer at for å kunne forstå en ytring, for eksempel i en undervisningssituasjon, må fortolkeren vite under hvilke betingelser den normalt anerkjennes som akseptabel av en lytter, dvs. han må kjenne konteksten. Forskeren – som altså her er en ”virtuell” deltaker, iaktar hvor \ når de involvertes handling koordineres via konsensusdannelse, og hvor \ når koblingen mellom ulike aktørers handlinger avbrytes på grunn av manglende konsensus. Hovedpoenget for Habermas er at forskeren ikke kan klargjøre en ytrings eller handlingens mening uavhengig av handlingskonteksten for deltakerne, og deltakernes gyldighetsvurdering. Hun forstår ikke deltakernes, for eksempel lærernes og elevenes, ytringer og handlinger uten å forstå implisitte grunner for hvordan de tar stilling i situasjonen. Det betyr at forskeren nødvendigvis er inndratt i prosessen av gyldighetsvurdering. Når det gjelder spørsmål om forståelsens objektivitet, forlanges dermed samme slags fortolkningsytelser av forskeren som ”virtuell” deltaker og de ”reelle” deltakerne. Alle må nødvendigvis forholde seg til gyldighetskrav om sannhet, effektivitet, rettferdighet og oppriktighet. Habermas framhever at dette problematiserer tradisjonelle oppfatninger av objektivitet. Forskeren må, uten egne handlingsmuligheter, delta virtuelt i den kommunikative handlingen i det området hun studerer, med de gyldighetsfordringene som oppstår der, og møte dem med rasjonelle gyldighetskrav. Hun kan bare nøytralisere dette ved å innta en objektiviserende iaktakerstatus. Men fra en slik posisjon vil interne meningssammenhenger, for eksempel i en utdanningskontekst, være utilgjengelige.

Habermas konkluderer med at det er en relevant forskjell mellom handlingsfortolkerens plan og den fortolkede handlingens plan. Men ifølge den kommunikative handlingsmodellens forutsetninger, rår den handlende over en like rik fortolkningskompetanse som forskeren \ fortolkeren. Enhver konsensus forutsetter at deltakerne er i stand til gjensidig kritikk ut fra gyldighetskravene. Det betyr at forskeren som iaktaker ikke har en privilegert stilling, og at tolkningene som gjøres som iaktaker må utsettes for den samme kritikk som deltakerne utsetter hverandre for.

Habermas påpeker i denne diskusjonen at også forskerens "virtuelle" deltakelse kan komme til å påvirke konteksten, men at det er mulig å gjøre metodiske grep som demper en slik påvirkning. Han ser ut til å forutsette at forskeren ikke kan være reell deltaker i betydningen aktør i konteksten, men sier ikke mye om dette. Argumentene synes å være at forskerens oppgave er å konsentrere seg om forståelsesprosessen, at krav om handlingstvang eventuelt kan forstyrre en nøytral gyldighetsvurdering \ tolkning, og at forskeren har sin referanse i et annet, vitenskapelig handlingssystem.

Jeg anser dette som viktige, men problematiske argumenter i forhold til lærerforskningen. Et grunnleggende spørsmål vil være hva som er forskningens hensikt. Hvis hensikten er en form for nøytral forståelse og tolkning av de ulike deltakernes og fellesskapets kommunikasjon i utdanningsprosessen, kan argumentet om å unngå handlingstvang, og dermed også stå utenfor konkrete maktrelasjoner, være vesentlig. Det vil imidlertid være behov for å klargjøre hva slags referanse forskeren har i forhold til det vitenskapelige handlingssystemet, og hvilken betydning dette kan ha i forhold til gyldighetsvurderinger, tolkning og påvirkning, relatert til forskningens hensikt. Det kan også stilles spørsmål ved hva slags perspektiv og fortolkningsmuligheter posisjonen som "virtuell" deltaker gir i forhold til den aktuelle konteksten.

I lærerforskningen er ikke hensikten å gi en nøytral tolkning av utdanningsprosesser, som på samme måte ivaretar alle deltakernes perspektiv. Det er snarere å gjennomføre og dokumentere profesjonelle utviklingsprosesser, basert på profesjonsutøverens \ lærerens fortolkning i samarbeidet med kolleger og elever. Forskning som er utført av praktiserende lærere og forskning som blir utført av eksterne forskere som deltar "virtuelt" innenfra, vil nødvendigvis ha ulikt perspektiv, som nettopp er knyttet til handlingsmuligheter, eller handlingstvang. Et vesentlig aspekt ved læreres profesjonskunnskap og ved lærerforskerens videre kvalifisering er imidlertid å kunne legge til rette for utdanning som demokratiske kommunikasjonsprosesser, hvor det blir lagt vekt på kritisk refleksjon over utdanningsarbeidet ut fra krav om kommunikativ, demokratisk gyldighet. I denne prosessen er det viktig å være bevisst på, synliggjøre og diskutere maktforhold, for eksempel relatert til lærerens plikt til formell vurdering av elevene. Også lærerforskeren har dessuten et vitenskapelig referansesystem som supplerer det profesjonelle, og som bør klargjøres i samarbeidet med deltakerne. Man kan kanskje konkludere med at den eksterne forskeren i en viss forstand kan oppnå en "sannere" forståelse, fordi hun ikke gjennom handlingstvang er knyttet opp mot makten i systemet. Men på den annen side vil "virtuell" deltakelse, hvor forskeren skal forsøke å forstå de ulike deltakernes perspektiv i situasjonen som helhet, og hvor forskeren ikke har muligheter til å handle, ikke kunne bidra med en fullstendig fortolkning som gjelder lærerens profesjonelle praksis som leder i situasjonen.

Habermas kritiserer Skjervheim for ikke å utdype forholdet mellom subjektiv deltakelse og objektivisering, og hevder at all sosial forståelse forutsetter gyldighetskrav. Samtidig framhever Habermas at deltakelse hvor den andre tas på alvor er nødvendig for å forstå mening, men at deltakelse kan være "virtuell". En "virtuell" deltakelse synes å innebære at forskeren er observatør, for å unngå å påvirke konteksten, eller at hun stiller spørsmål for å klargjøre deltakernes mening, uten å bidra med synspunkter eller handlinger som gjelder selve saksforholdet, for eksempel utdanningsprosessen. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om ikke dette kan innebære en form for objektivisering og makt, som også i seg selv vil påvirke kommunikasjonsprosessen det blir forsket på. Skjervheim framhever at kommunikasjon mellom to subjekter innebærer felles engasjement i et ytre saksforhold. Når saksforholdet

eventuelt blir læreres og elevers kommunikative handling i en utdanningskontekst, som en ekstern forsker studerer fra et "virtuelt" deltakerperspektiv, så har ikke forsker, lærere og elever egentlig en felles sak. Ikke å delta innebærer en avstand, en mangel på involvering og felles engasjement, som kan oppfattes som en form for objektivisering og maktforskyvning. Skjervheims problemstillinger omkring splittelse mellom det subjektive og objektive i sosialvitenskapen blir så lang jeg ser ikke fullt ut løst gjennom prinsippet om virtuell deltakelse i konteksten, knyttet til tolkning basert på kommunikative gyldighetskrav.

Behovet for å styrke subjektivitet og læring fra eksperter i kritisk aksjonsforskning

Aagaard Nielsen (1996) diskuterer hvordan en essens i nittitallets epistemologi for aksjonsforskning var å skille mer presist mellom deltakelsesformer for forskerne og de utforskede. Et viktig, Habermas – inspirert argument har vært at den hermeneutiske forståelsen blir "sannere" dersom forskeren ikke identifiserer seg for mye med deltakernes spesifikke verdier, men isteden konsentrerer seg om ytringenes og dialogenes prosedyre – aspekter, for eksempel oppfyllelsen av diskursetikk. Man er opptatt av å styrke kommunikativ rasjonalitet, snarere enn av begreplige utopier om emansipasjon og myndighet, slik som tidligere. Det betyr for det første at det skal konstrueres sosiale rom som kan muliggjøre at alle interesser som faktisk er til stede, kommer til uttrykk i kreative endringsprosesser. Videre betyr det at man forsøker å utvikle offentlige fora for å forvalte pluralisme.

I en del av arbeidslivsforskningen er kommunikative diskursetiske regler blitt innført som forskningsmessig kriterium for hvorvidt utviklingsprosessen er vellykket og begrepsutviklingen gyldig. Kriteriet er prosedyrebasert, og gjelder ikke i hvilken retning aksjonsforskningen går. Aagaard Nielsen siterer Pålshaugen (1991), som mener at aksjonsforskningens oppgave er å bidra til å utvikle generelle virkemidler i form av praktiske metoder, som kan anvendes i organisasjonsutviklingsprosesser med fokus på produktivitet, miljø og medbestemmelse. Aksjonsforskningens hensikt er altså å bidra til å organisere prosedyrer og prosesser som kan bidra til et mål om ekte dialog mellom alle parter. Aksjonsforskeren er med andre ord her en ekstern forsker og utviklingshjelper som spesialiserte seg i "sannhet".

I den kritiske lærerforskningen og i vår strategi blir det også lagt vekt på å utvikle og dokumentere eksempler på rom, strukturer og konkrete metoder for å oppnå ekte dialog og demokratisk medvirkning i utdanningskontekster. Men dette blir for det første ansett som en del av lærerens \ lærerforskerens profesjonelle samfunnsmandat, som det ikke uten videre er behov for å overlate til en ekstern forsker eller "sannhetseksperter". Forskningens hensikt er dessuten ikke bare å utvikle kunnskap om dialogmetoder, men å utvikle erfaringsbasert, praktisk profesjonell lærerkunnskap i bredere forstand, med grunnlag i utdanningens \ lærerens faglige og pedagogiske oppgaver.

Aagaard Nielsen presenterer en kritikk av dialogtilnærmingen som også er interessant i forhold til lærerforskningen. Han påpeker at dialog – aksjonsforskningen baserer seg på et rasjonalitetsbegrep som er forankret i en forståelse av "refleksivitet" knyttet til den handlingskoordinerende samtale. Defineringsen av handlingsfeltet blir dermed bestemmende for hvilke typer rasjonelle diskurser som kan utformes (Aagaard Nielsen s.1996 s. 355 – 56). Handlingsfeltet, for eksempel i en utdanningskontekst, har vært den maktplurale organisasjonen, for eksempel klasse – skole – utdanningsorganisasjonen, som diskursene da blir orientert mot. Aagaard Nielsen framhever at ønsker, interesser eller behov som *ikke* lar seg innlemme i en diskurs som er definert inn i en slik sammenheng, for eksempel subjektive

ønsker i elevenes livsverden, vil ha en tendens til å bli usynlige i konteksten. Når det legges så stor vekt på det diskursive eller på rasjonaliteten i den gitte organisasjonen, så vil det bli erfaringer som ligger brakk og aldri får utfolde seg. Aagaard Nielsen hevder at det trengs et annet fokus enn rasjonell diskurs for å utvikle aspekter av subjektiviteten som vanskelig kan innføres i den eksisterende organisatoriske konteksten. Det fins tilnærminger i tillegg til kommunikativ dialog, som er viktige når hensikten er å frigjøre muligheter og bevege sosiale orienteringer i hverdags- skole – og arbeidsliv. Slike tilnærminger vil være viktige også i lærerforskningen. Det kan være en fare for at vesentlige subjektive erfaringer og ønsker hos elever og lærere, som også kunne bidra til en mer rettferdig, meningsfylt og kreativ utdanning, forsvinner i defineringen av handlingsfeltet.

Aagaard Nielsen framhever også at hvis forskerens engasjement bare er basert på prosedyrer og utvikling av institusjonelle tiltak for å ivareta diskursiv fornuft, så forsvinner eller forties en konkret subjektivitet hos forskeren. Han påpeker at forskeren som samfunnsmessig subjekt også er en vitensprivilegert del av samfunnet. Hvis forskeren reduserer seg til bare å være metodeansvarlig, slik vi ser i noen utgaver av aksjonsforskning, så blir det vanskelig å tematisere den samfunnsmessige reproduksjonen som et substansielt problem. Men teorier og begreper om samfunnets reproduksjon kan anses som samfunnsforskerens, også lærerforskerens, substansielle felt. Med kritisk refleksjon over slike begreper, for eksempel begreper om utdanning og utdanningssystemet, kan forskeren ifølge Aagaard Nielsen koble seg inn i en sosial gestaltning med utgangspunkt i folks hverdagserfaring. Med et ensidig metode- og prosedyrefokus vil forskerens oppgave som engasjert ideutvikler og aktør forsvinne. I vår tilnærming til pedagogisk aksjonsforskning har lærerforskeren et spesielt ansvar for substansielle bidrag til kritisk refleksjon over utdanningsbegreper, og for å utvikle slike begreper sammen med kolleger og elever.

Aagaard Nielsen skisserer en forskerrolle som både fastholder en diskursetisk funksjon og en deltakerfunksjon, hvor forskeren deltar substansielt i den "sosiale aksjonen". Dette skjer gjennom et samarbeid mellom for eksempel arbeidere og sosialforskningsekspert, hvor en viktig hensikt er å øke bredden i handlingsfeltet. I strategien for lærerforskning har forskeren både en diskursetisk og en deltakende funksjon, på en måte som kan ha fellestrekk med Aagaard Nielsens tilnærming. Men her er forskeren samtidig også selv en del av den maktplurale organisasjonen. Dette kan være et problem i forhold til å øke bredden i handlingsfeltet. Men lærerforskerens profesjonelle kompetanse på feltet vil også være en ressurs i forhold til å skape vesentlig og varig endring. Lærerforskningens hensikt har fellestrekk med Aagaard Nielsens sosiale aksjonsforskning, men den har samtidig en mer spesifikk hensikt om å øke bredden i lærernes profesjonelle handlingsfelt, og gjennomføre og dokumentere eksempler på profesjonelle utviklingsprosesser.

Aagaard Nielsen skisserer to metodiske tilnærminger i aksjonsforskningsprosesser som svar på sin kritikk, som også vil være av interesse i lærerforskningen. For det første framtidswerksteder, som fungerer som et "friorom" hvor deltakere i sosiale utviklingsprosesser, for eksempel lærerkolleger og elever som deltar i pedagogisk utviklingsarbeid – får anledning til å forberede endringer gjennom subjektiv, kreativ ideutfoldelse, og utforme framtidvisjoner \ utopier under minimalt herredømme. For det andre forskningswerksteder, hvor deltakere i utviklingsprosesser får anledning til å invitere og lære av eksperter som har spesialkunnskap som kan belyse sentrale problemer i utviklingsprosessen. Den første tilnærmingen bidrar til å styrke det subjektive aspektet i sosiale utviklingsprosesser, noe som også er en utfordring i pedagogisk aksjonsforskning og i vår strategi. Den andre tilnærmingen gir prosjektdeltakerne muligheter til å lære av eksterne eksperter, uten at ekspertene overtar det faglige ansvaret for

utviklingsprosessen. Ekspertene kan bidra systematisk med eksternt baserte teorier og forskningsresultater som gir perspektiver på de praktiske utfordringene, og styrker grunnlaget for å kritisere sosiale og faglige betingelser og begrunnelser i utdanningsarbeidet. Dette vil knytte lærerforskningen sammen med en akademisk praksissfære og styrke dens vitenskapelige referansesystem, samtidig med at den kan gjennomføres på den praktiske utdanningsvirksomhetens premisser. Både i vår strategi og i andre former for pedagogisk aksjonsforskning vil disse tilnærmingene være aktuelle.

Oppsummering

En hovedhensikt med lærerforskningen er å utvikle praksisbaserte profesjonsbegreper og profesjonskunnskap. Innenfra – perspektivet i vår strategi for lærerforskning innebærer at forskningen blir utført av praktiserende, profesjonelle lærere, som også har en forskningsrettet utdanning på masternivå. Forskningen blir gjennomført som en form for ”eksperimenter” i egen praksis i samarbeid med kolleger og elever. Utgangspunktet er en forståelse av utdanningsarbeid som en sosial, samarbeidende, kontekstavhengig virksomhet, som ikke kan styres gjennom overføring av generelle teoretiske prinsipper eller prosedyrer. Dette utgangspunktet preger forståelsen av lærerens praktiske profesjonskunnskap, og hvordan denne kan utvikles gjennom praksisbasert forskning.

Ulike former for pedagogisk forskning har ulike hensikter og kan supplere hverandre. Lærerforskningens vektlegging av behovet for å utvikle praksis- og profesjonsbaserte eksempler og begreper innebærer ikke at andre former for pedagogisk forskning blir avvist. Det blir lagt stor vekt på å benytte og lære av ulike former for forskningsresultater, pedagogisk litteratur og ulike eksperter, men det blir framhevet at generelle begreper og eksternt basert kunnskap må tolkes, kritiseres og videreutvikles i forhold til de aktuelle praktiske utfordringene som er i fokus for å kunne inngå i den praktiske profesjonskunnskapen.

Lærerforskningen er imidlertid preget av ulike epistemologiske tolkninger av utdanning og av læreres profesjonskunnskap. Det er ulike oppfatninger av hva det vil si å forske *i* lærerpraksis, og hvordan dette kan gjøres. Jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan ulikhetene innebærer forskjellige oppfatninger av hva innenfra – perspektivet betyr og hvorfor det er nødvendig. Innenfra – perspektivet kommer også til uttrykk i den tilnærmingen til lærerforskning som jeg har utviklet i tilknytning til masterutdanning for yrkesfaglærere. Å klargjøre hva det kan bety å forske *i* lærerpraksis har vært et hovedanliggende i arbeidet med forskningsstrategien.

Litteratur

- Alsvåg, H. 1993.** Hvor beveger sykepleien seg – mot vitenskap eller klokskap? I: M. Kirkevold, E. Nordtvedt og H. Alsvåg (red.): Klokskap og kyndighet. Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Argyris, C.R.P. og D. McLain Smith 1990.** Action Science. San Fransisco: Jossey Bass.
- Bassey, M. 2000.** Case Study Research in Educational Settings. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Becken, H. 2004.** Arbeidsutplassering av ungdomsskoleelever med atferdsvansker i et yrkesdidaktisk og sosialpedagogisk perspektiv. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Bjørndal, B og S. Lieberg 1978.** Nye veier i didaktikken. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. 2004.** Forskermøte med en fortellende skole. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Boud, D. og N. Solomon, 2001.** (ed.) Work-based Learning. A New Higher Education? Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Brandt, S. Skjersli og I.K.R. Hatlevik, 2003.** Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen. NIFU Skriftserie 38.
- Bravermann, H. 1977.** Arbete och monopolkapital. Arbetets degradering I det tjugonde århundradet. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Bugdø – Petersen, B. 2000.** Å bedre tannpleierstudenters læring i praksis. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Børke, E. 2001.** Etablering av nettverk mellom skole og lærebedrifter. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Carr, W. 2007.** Philosophy, Methodology and Action Research. Artikkel i “The Quality of Action Research”, red. P. Ponte og Ben Smith. Rotterdam: Sense Publishers.
- Carr, W. og S. Kemmis, 1986.** Becoming critical: Educational knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Corey, S. 1953.** Action Research to Improve School Practices. New York: Teachers’ College Press.
- Dreyfus, H. 1991.** Beeing – in – the – world. Cambridge, Massachusetts, London, The MIT Press.
- Dreyfus, H. og S. Dreyfus, 1986.** Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free Press.
- Eisner, E. 1991.** Art, Music and Litterature within the Social Studies. I “Handbook of Research on Social Studies”, red. J.P.Shaver, Standford: Simon & Schuster.
- Ekelund, T. 2005.** Hva skal jeg bli, og hva passer jeg til? Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Ekelund, E. 2006.** Utkast til bok om yrkesdidaktikk i helse- og sosialfag. Høgskolen i Akershus, avdeling for Yrkesfaglærerutdanning.
- Ekelund, T. 2007.** Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elliott, J. 1991.** Action Research for Educational Change. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. 1998.** The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change. Buckingham: Open University Press.
- Emery, F. og E. Thorsrud 1969.** Mot en ny bedriftsorganisasjon. Oslo: Tanum
- Engelsen, B. Ulstrup 1990.** Kan læring planlegges? Læreplanarbeid: Hva, hvordan, hvorfor? Oslo: Gyldendal.

- Eriksen, M. 2000.** Hvordan legge til rette for å integrere en psykisk funksjonshemmet elev i den videregående skolen? Erfaringer fra et års arbeid med tilrettelagt opplæring for en elev ved "Åsen" videregående skole. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Erikson, K. 1988.** Vårdvetenskap som disiplin, forsknings- og tilnæringsområde. Artikkel i "Vårdforskning", nr. 1 1988.
- Fauske, O. 1991.** Forord til "Jørgen Habermas. Kommunikativ handling, lov og rett". Oslo: Tano Aschehoug.
- Flood, R.L. 2002.** The Relationship of "Systems Thinking" to Action Research. Artikkel i "Handbook of Action Research", ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Flyvbjerg, B. 1993.** Det konkrete vitenskap. Bind 1: Rationalitet og magt. København: Akademisk forlag.
- Fog, J. 1994.** Med samtalen som utgangspunkt. København: Akademisk forlag.
- Fosbæk, F. 1997.** Hva er relevant skolebasert opplæring til elektroyrker, og hvordan kan læremidlet bidra til dette? Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Fuglestad, O.L. 1997.** Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylkesnes, A. M. 1998.** Jordmorkunnskap. En fenomenologisk analyse av kunnskapens tilsynekomst i praktisk handling. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Gadamer, H. G. 1972.** Truth and Historicity. Haag: M. Nijhoff.
- Gibbons, M. et. al. 1994.** The New Production of Knowledge. London: Sage
- Gibbons, M. et. al. 2001.** Re-Thinking Science. Cambridge, Oxford, Malden: Blackwell Ltd.
- Gjølterud, S. 1997.** Skolekunnskap eller yrkeskompetanse? Erfaringer med Probembasert læring i videregående skole. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Glaser, B. and A. L. Straus. 1967.** The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.
- Glebe-Møller, J. og Johansen, J.D. 1980.** Introduksjon til "Jørgen Habermas – Teorier om samfund og sprog". København: Gyldendals sprogbibliotek.
- Gran, E.S. 2001.** Elevmedvirkning i vurdering. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Groundwater – Smith, S. 2007.** Questions of quality in practitioner research: Universities in the 21. century – the need for safe places for unsafe ideas. Artikkel i "The Quality of Practitioner Research", red. P. Ponte og B. Smith. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gundem, B. Brandtzæg 1998.** Skolens oppgave og innhold. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, B. 2002.** Theory and Practice: The Mediating Discourse. Artikkel i "Handbook of Action Research", red. Reason og Bradbury, London: Sage.
- Göranzon, B. 1990.** Det praktiska intellektet. Datoranvändning och yrkeskunnskap. Stockholm: Carlssons.
- Habermas, J. 1969.** Vitenskap som ideologi. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. 1980.** Teorier om samfund og sprog. København: Gyldendal.
- Habermas, J. 1999.** Kommunikativ handling, lov og rett. Oslo: Tano Aschehoug.
- Heidegger, M. 1978.** Being and time. Oxford: Blackwell.
- Heimann, P.G. og W. Schulz.** Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Hiim, H. 1982.** Fenomenologi og eksistensialanalyse. Framstilling og sammenlikning av Husserls fenomenologi og Heideggers fenomenologiske eksistensialanalyse. Presentasjon av

- Boss og Binswangers anvendelse av eksistensialanalysen i psykologien. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hiim, H. 2002.** Hva er yrkesretting, og hva kan det innebære for rammeplaner i lærerutdanning? Hovedinnlegg på Undervisnings- og forskningsdepartementets \ Norgesnettrådets konferanse om nye rammeplaner i lærerutdanningen, Oslo høst 2002.
- Hiim, H. 2003.** Læreren som forsker. Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. Artikkel i norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5\6 2003.
- Hiim, H. 2007.** A Strategy for Practice Based Education and Research, built on experience from educating vocational teachers. Artikkel i "The Quality of Practitioner Research". Red. Petra Ponte og Ben Smith, Rotterdam, Sense Publishers. Kommer 2007.
- Hiim, H. og E. Hippe 1989.** Undervisningsplanlegging for yrkeslærere. (Revidert utgave 1998) Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. og E. Hippe 1991.** Didaktikk som praksis og teori. Publikasjon 18 C. Statens yrkespedagogiske høgskole. (Nå Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning).
- Hiim, H. og E. Hippe 1992.** Vurdering av en didaktisk strategi for yrkeslærerutdanning. Artikkel i "Arbeidsdeling i en brytningstid", red. L. Mjelde og A.L. Høstmark Tarrou. Oslo: ad. Notam. Gyldendal.
- Hiim, H. og E. Hippe, 1993.** (Revidert utgave 1998). Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. og E. Hippe 1995.** Vitenskapssyn, kunnskapsutvikling og og læring i yrkes- og profesjonsutdanningene. Norsk Pedagogisk tidsskrift nr. 4 1995
- Hiim, H. og E. Hippe 1997.** Hvordan kan en utvikle lærerutdanning som tar utgangspunkt i et mangedimensjonalt kunnskaps- og vitenskapsbegrep? Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1\2 1997.
- Hiim, H. og E. Hippe 1999.** Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3 1999.
- Hiim, H. og E. Hippe, 2000.** Hvordan kan en utvikle yrkes- og profesjonsutdanning og – forskning som er relevant i forhold til yrkesutøvelse? Erfaringer knyttet til utdanning av yrkesfaglærere og et forskningsprogram i yrkesdidaktikk. Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Hiim, H. og E. Hippe, 2001.** Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. og E. Hippe 2006.** Praksisveiledning i lærerutdanningen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hippe, E. 1985.** En strategi for veiledning av lærerstudenter basert på pedagogisk helhetstenkning. Publikasjon 2A. Statens yrkespedagogiske høgskole (nå høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning).
- Hoel, T. Løkensgard 2007.** Tre kommunikasjonssituasjoner i norskundervisninga i videregående skole: klassesamtale – responsgruppe – tilbakemelding frå elev til lærar. Artikkel i "Forsk med!: lærere og forskere i læringsarbeid, red. M.B. Postholm. Oslo: Damm. Lærerbiblioteket.
- Holter, I. M. 1993.** Aksjonsforskning: en praksisnær forskning. Artikkel i "Klokskap og kyndighet. Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie". Red. H. Alsvåg, M. Kirkevold og F. Nordtvedt. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høglund, P. 2001.** Yrkescentrert eksamen grunnkurs byggfag. Utvikling og vurdering av alternativ, yrkesbasert eksamen på grunnkurs. Hovedoppgave, høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

- Ingebrigtsen, C. 2001.** Meningsfull og kompetansegivende opplæring gjennom utplassering i bedrift. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Janik, A. 1996.** Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi. Stockholm: Symposion.
- Jensen, K. 1993.** Den framtidige profesjonsutdanningen. Perspektiver på kunnskap og læring. Artikkel i "Klokskap og kyndighet. Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie". Red. H. Alsvåg, M. Kirkevold og F. Nordtvedt. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Johannessen, K. 1988.** Tankar om tyst kunnskap. Dialoger nr. 6, 1988. Stockholm.
- Jordell, K. Ø. 1986.** Fra pult til kateter. Rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø, Avdeling for praktisk – pedagogisk utdanning.
- Josefson, I. 1985.** Språk och erfarenhet. Stockholm: Carlssons.
- Josefson, I. 1991.** Kunnskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet. Stockholm: Carlsons.
- Josefson, I. 1998.** Läkarens yrkeskunnande. Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S. 2002.** Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jurgen Habermas. Artikkel i "Handbook of Action Research", red. P. Reason & H. Bradbury.
- Kemmis, S. 2007.** Participatory Action Research in the Public Sphere. Artikkel i "The quality of Practitioner Research", red. P. Ponte og Ben Smith. Rotterdam: Sense publishers.
- Kemmis, S. og McTaggart, 1988.** The Action Research Planner. Victoria: Deacon University
- Kosko, B. 1994.** Fuzzy thinking. London: Harper / Collins.
- Kuhn, T. S. 1970.** The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. 1997.** Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsen, T. 1997.** Veiledning og læreres yrkeskompetanse. Erfaringer fra et veiledningssamarbeid mellom pedagogisk – psykologisk tjeneste og et lærerkollegium om elever med sosiale og emosjonelle vansker. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Lauvås og Handal 1990.** Veiledning og praktisk yrkest teori. Oslo: Cappelen.
- Lave, J. og E. Wenger 1991.** Situated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. 1986.** Verksamhet – Medvetande – Personlighet. Gøteborg: Fram.
- Lewin, M. and D. Greenwood, 2002.** Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities. Artikkel i "Handbook of Action Research", ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Lincoln, Y. S. 2002.** Engaging Sympathies: Relationships between Action Research and Social Constructivism. Artikkel i "Handbook of Action Research", ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Lund, H. 2001.** En casebeskrivelse av hvordan pedagogisk – psykologisk tjeneste kan veilede lærere i å forske på og reflektere over egen praksis. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Martinsen, K. 1996.** Fenomenologi og omsorg. Tre dialoger. Med etterord av Katie Ericson. Oslo: Aschehoug.
- McKernan, J. 1991.** Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner. London: Kogan Page.
- McNiff, J. 2002.** Action Research. Principles and Practice. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. and J. Whitehead, 2006.** All you need to know about Action Research. London: Sage.
- McNiff, J, P. Lomax with J. Whitehead, 1996.** You and Your Action Research Project. London: Routledge Falmer.
- Melby, V. 2003.** Fagdidaktikk i samfunnskunnskap. Hovedoppgave, høgskolen i Akershus, 2003.

- Melby, V. 2003.** Lærerressurs, 2sk – sosiologi og sosialantropologi. Oslo: Aschehoug.
- Molander, B. 1993.** Kunnskap i handling. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. 1997.** Arbetets kunskapsteori. Stockholm: Gotab.
- Morgan, G. 1997.** Images of Organization. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Møller, E. 2000.** Et eksempel på etablering og utvikling av veiledning med klassestyrere, for å synliggjøre og ivareta jenter som minoritet i klassen på tradisjonelle guttefag. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Møller, E. og I. Vagle, 2003.** En av gutta? Skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, J. 1998.** Action Research with Principals: gain, strain and dilemmas. Artikkel i "Educational Action Research", Bind 6, nr. 1 1998.
- Nerheim, H. 1995.** Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, B. Steen., K. Aagaard Nielsen og P. Olsen 1999.** Demokrati som læreprosess. Industri og Lykke: Et år med dyndspringeren. Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. Aagaard 1996.** Arbejdets sociale orientering. København, Forlaget Sociologi.
- Nielsen, K. Aagaard og L. Svensson 2006.** Action Research and Interactive Research. Artikkel i "Action Research & Interactive Research. Beyond Practice and Theory", red. Nielsen, K. Aagaard og L. Svensson. Maastricht: Shaker.
- Nielsen, K. Aagaard og Nielsen, B. Steen.** Methodologies in Action Research. Artikkel i "Action Research & Interactive Research. Beyond Practice and Theory", red. Nielsen, K. Aagaard og L. Svensson. Maastricht: Shaker.
- Nielsen, K. og S. Kvale, 1999.** Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NOKUT 2006.** Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Del 1: Hovedrapport. <http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/artikkelbibliotek/norsk> utdanning Sk/a.
- Norges forskningsråd 2005 – 2008:** Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning. Programplan. www.Forskningsraadet.no
- Norgesnettrådet 2002:** Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. 02/2002.
- Norgesnettrådet 2002:** Evaluering av førskulelærerutdanninga ved fem norske institusjonar. 01/2002.
- Norgesnettrådet 2002:** Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. 03/2002.
- Polanyi, M. 1966.** The Tacit Dimension. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Pålshaugen, Ø.** Som sagt så gjort. Oslo: Novus forlag.
- Reason, P. og H. Bradbury, 2002.** Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice – points for Improving the Quality of Action Research. I "Handbook of Action Research", ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Reason, P. og J. Heron, 2002.** The Practice of Co – operative Inquiry: Research "with" rather than "on" people. Artikkel i "Handbook of Action Research", ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Reason, P. og J. Marshall, 2002.** On Working With Graduate Research Students. Artikkel i "Handbook of Action Research", ed. Peter Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Rolf, B. 1991.** Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i M. Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension. Øvre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.
- Salomonsen, K. 1997.** Utplassering i bedrift på VK 1 industriell næringsmiddelproduksjon. Hovedoppgave, Høgskolen I Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

- Sannerud, R. 2005.** Læring på arbeidsplassen – Utopi eller realitet? PhD-avhandling. Forskerskolen Livslang læring, Roskilde universitetscenter.
- Schwab, J.J. 1970.** The Practical: A language for Curriculum. National Educational Association: Washington D.C.
- Schøn, D. 1983.** The reflective practitioner. New York: Basic Books.
- Schøn, D. 1988.** Educating the reflective practitioner. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schøn, D. 1991.** The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers College.
- Schøn, D. 1995.** Knowing – in – Action: The new scholarship requires a new epistemology. Artikkel i “Change”, November to December: 2734
- Skjervheim, H. 1996.** Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, R. 1980.** Positivism og vitenskapsteori. Et essay om den norske positivismestriden. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. 1975.** An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Guilford.
- Stenhouse, L. 1983.** Authority, Education and Emancipation. London: Heineman.
- Stenhouse, L. 1988.** Case Study Methods. Artikkel i ”Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook”, ed. J. P. Keeves. Oxford: Pergamon.
- Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning 1989.** Høgskolen i Akershus, Avdeling for Yrkesfaglærerutdanning.
- Studieplan for hovedfag i yrkespedagogikk 1992.** Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Studieplan for mastergrad i yrkespedagogikk 2003.** Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Støten, K. 2005.** Hjelpepleierens yrkeskunnskap – forankret i hode, hender og hjerte. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Sund, G. Haaland 2005.** Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass? PhD – avhandling. Forskerskolen Livslang læring, Roskilde Universitetscenter,
- Tempte, T. 1982.** Arbetets æra. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner. Stockholm: Arbetslivssentrum.
- Tiller, T. 1999.** Aksjonslæring. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Toulmin, T. 1990.** Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity. New York: Free Press.
- Treleaven, L. 2002.** The turn to Action and the Linguistic turn: Towards an integrated Methodology. Artikkel i “Handbook of Action Research”. Ed. P. Reason & H. Bradbury. London: Sage.
- Tyler, R.W. 1950.** Undervisningsplanlægning. København: Ejler-
- Utdanningsdirektoratet 2006.** Læreplaner for videregående opplæring.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003.** Rammeplan for lærerutdanning. Allmennlærerutdanning, faglærerutdanning, førskolelærerutdanning, praktisk – pedagogisk utdanning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 1998.** Rammeplan for lærerutdanning. Praktisk-pedagogisk utdanning, pedagogikk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004:** St. meld. nr. 30. Kultur for læring.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2001-2002:** St. meld. nr. 16 Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant.
- Vagle, I. 2003.** Endelig litt action. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning, 2003.
- Van Manen, M. 1990.** Researching Lived Experience. London, Ontario: State University of New York Press.

- Walker, M. 2007.** Action research and narratives: “Finely Aware and Richly Responsible”. Artikkel i “Educational Action Research”, 2. 2007. London:Routledge.
- Whitehead, J. og J. McNiff, 2002.** Action Research, Principles and Practice. London, Routledge: Falmer.
- Winter, R. 1989.** Learning from Experience. Principles and Practice in Action Research. London, New York, Philadelphia: Falmer.
- Winter, R., P. Sobiechowska and A. Buck 1999.** Professional Experience and the Investigative Imagination. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. 2003.** Filosofiske undersøkelser. Oslo: De norske bokklubbene.
- Yin, R. K. 1994.** Case Study Research: Design and Methods. London: Sage
- Zeichner, K. 2002.** Educational Action Research. Artikkel i “Handbook of Action Research”, ed. P. Reason og H. Bradbury, London: Sage.
- Zuber-Skerrit, O. 1992.** Action Research in Higher Education, examples and reflections. London: Kogan Page.
- Åmås, K.O. 2003.** Først må man leve – så kan man filosofere. Innledende essay i ”Ludwig Wittgenstein Filosofiske undersøkelser”. Oslo: De norske bokklubbene.

