

”Lærerarbeid - en samling valgsituasjoner”¹

Thor Arnfinn Kleven, Pedagogisk forskningsinstitutt

SPS-arbeidsnotat 2/2008

www.hio.no/sps

¹ Forelesning ved Finn Daniel Raaens og Elaine Munthes jubileum, Senter for profesjonsstudier tirsdag 26. februar 2008.

Tittelen på dette innlegget karakteriserer lærerarbeid som en samling valgsituasjoner. Det uttrykket kunne ha vært brukt om mange andre jobber også. En sjåfør opplever stadige valgsituasjoner i trafikken. En lege opplever tett i tett med valgsituasjoner i løpet av en arbeidsdag. Det samme gjør en journalist. Osv. Det som er spesielt med lærerens valg, er at de må tas i klasserommet. Selv om begrepet klasse er litt problematisk i norsk skole for tida, bruker jeg begrepet klasserom i generell betydning om det stedet hvor selve undervisningen av elever foregår. Tittelen henspeiler altså på de valg som læreren gjør mens undervisningen pågår, i et klasserom fullt av elever.

Jeg ble egentlig litt overrasket over å bli invitert til å holde denne forelesningen, for det er 12-15 år siden jeg var aktivt engasjert i forskning på læreratferd og lærerdyktighet. Når jeg likevel takket ja etter å ha tenkt meg om litt, var det blant annet fordi at - etter å ha fulgt forskning på lærerarbeid og lærerdyktighet gjennom snart 40 år, av og til på nært hold, av og til på mer avstand - sitter jeg igjen med et klart inntrykk av at det kan være nyttig av og til å se litt bakover og ta opp igjen tanker og problemstillinger som kanskje var mer i fokus for noen år siden.

Og da vil jeg først gå tilbake, ikke bare til midt på 90-tallet da jeg fullførte doktoravhandlingen min om Undervisning som valgsituasjoner², men til 1970-tallet. Sammen med Åsmund Strømnes utviklet jeg da et situasjonstreningssopplegg som vi prøvde ut ved en lærerskole, og som senere i noen år ble distribuert via Forsøksrådet for skoleverket og brukt ved en del lærerutdanningsinstitusjoner rundt om i landet. Vi laget dette opplegget fordi vi mente det var viktig at lærerutdanningen forberedte studentene på vanskelige klasseromssituasjoner og også trente dem i å takle sånne situasjoner. Vi hadde imidlertid ikke da noen klar teoretisk begrunnelse for at dette var viktig. Den har kommet senere.

I 1970 var vi jo i videoens barndom. Her i Norden hadde professor Åke Bjerstedt i Malmö for kort tid siden utviklet det han kalte en videobandad simulatoretest, der lærere ble presentert for korte videoinnspilte situasjoner, etterfulgt av spørsmålet: "Hva bør læreren si eller gjøre? Svar

² Kleven, Thor Arnfinn (1994) Undervisning som valgsituasjoner. En generell teoretisk modell, og en empirisk undersøkelse i simulerte situasjoner som gjelder ledelse i klasserommet. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

innen 20 sekunder.” Bjerstedts arbeid³ var en av inspirasjonskildene våre. Vårt primæranliggende var riktignok ikke å lage en *simulator-test*, selv om jeg gjorde det også, for å prøve å måle effekt av treningsopplegget. Men selve opplegget var et diskusjonsopplegg.

Våre opptak ble ikke gjort i ordinær klasseromsundervisning. Skulle vi gjort det, måtte vi antagelig ha gjort timevis med opptak for å sitte igjen med interessante situasjoner, og dessuten ville det ha gjort spørsmålet om tillatelse mye vanskeligere. Vi gikk først ut og samlet inn situasjonsideer fra en del utvalgte lærere, så fikk vi tak i lærere og elever som spilte inn situasjonene med utgangspunkt i manuskript fra oss.

Noen av situasjonene kan virke litt gammelmodige nesten 40 år etterpå, men det rokker ikke ved selve ideen om situasjonstrening. Vedlegg 1 og 2 viser beskrivelse av tre situasjoner, med tilhørende diskusjonsoppgaver.

I dette opplegget blir altså lærerstudentene først bedt om å finne mulige årsaker til at situasjonen oppstod, og å reflektere over hva læreren eventuelt burde ha gjort annerledes i forkant. Så blir de bedt om å foreslå mulige løsninger i situasjonen. Og legg merke til, de ledes ikke i retning av noen bestemte løsninger, men de blir bedt om å drøfte hvert enkelt løsningsforslag med tanke på hva slags konsekvenser det kan få på kort og lang sikt.

Opplegget fikk litt kritikk for å gi for lite bakgrunnsopplysninger om elevene. Kanskje var det en berettiget kritikk, men vi mente at det kunne være en fordel for treningen at det kom fram løsningsforslag som kanskje ubevisst forutsatte litt forskjellige forhistorier, for å bevisstgjøre studentene på at elevens atferd kan ha grunner som ikke ligger oppe i dagen.

Vel, det har skjedd veldig mye på 35 år. Våre gamle video-innspillinger har selvfølgelig blitt helt foreldet teknisk sett, og vi ville nok også ha byttet ut noen situasjoner om vi skulle ha gjort dette om igjen nå. Men det andre som har skjedd, er at utviklingen i forskning på klasseromsundervisning har gitt meg en mye bedre teoretisk begrunnelse for situasjonstrening

³ Bjerstedt, Åke (1968) A simulator-test approach to the study of teachers' interaction tendencies. (Educational and psychological interactions, Malmö, Sweden: School of Education, No. 29.)

enn jeg hadde da opplegget ble laget. Og den begrunnelsen vil jeg bruke resten av tida mi til å gi noen bruddstykker av.

Men da må jeg først – veldig kort – nevne litt om hva lærerdyktighetsforskningen spesielt var opptatt av fram til 1970-tallet. I de første etterkrigsårene – og til langt opp på 60-tallet – var man opptatt av at lærerens personlighet var avgjørende. Dette kan illustreres med en tittel fra Pedagogisk forskning i 1966, altså det tidsskriftet som senere ble engelskspråklig og skiftet navn til Scandinavian Journal of Educational Research: ”Velger vi de rette til lærerutdanningen?”⁴ Rent bortsett fra at denne tittelen vitner om en tid da det var stor oversøkning til lærerutdanningen og man kunne velge og vrake blant søkerne, så illustrerer den at når man er opptatt av at det er lærerens personlighet som er det avgjørende, så blir det viktig å finne opptakskriterier som så langt som mulig kan sikre at man tar opp dem som har de beste forutsetninger for å bli gode lærere. Det skjedde mye forskning med dette formål både i USA og i de nordiske land, og Strømnes kalte dette for prediksjonstradisjonen i lærerdyktighetsforskningen^{5,6}. Denne forskningen hadde imidlertid gitt svært sparsomme resultater, og på 1960-tallet ble oppmerksomheten gradvis flyttet over på hva læreren gjør i klasserommet. Dermed ble også oppmerksomheten flyttet fra opptak til lærerutdanning og over på selve utdanningen. Hvordan utdanne studentene til gode lærere? Hva er det viktig for dem å lære? Hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter trenger læreren, og hvordan kan lærerutdanningen bidra til at studentene tilegner seg disse kunnskapene og ferdighetene?

Så gjør jeg et lite hopp til 1973 og til USA. Da dukket det opp en ny interessant artikkeloverskrift – i Journal of Teacher Education. Det var en artikkel av Richard Shavelson, med tittelen ”What is *the* basic teaching skill?”⁷. Og Shavelsons svar var ”decision making”. Han sier blant annet at

... any teaching act is the result of a decision – whether conscious or not – that the teacher makes after the complex cognitive processing of available information. (s.149)

⁴ Sandven, Johs. (1966) Velger vi de rette til lærerutdanningen? I Utvalg og utdanning til læreryrket, *Pedagogisk Forskning*, 10, 198-222.

⁵ Strømnes, Åsmund Lønning (1968) Analyse av amerikanske lærardugleiks-studier. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Lærardugleiksprosjektet: Rapport nr. 1.

⁶ Strømnes, Åsmund Lønning og Thor Arnfinn Kleven (1970) Nordiske lærerdyktighetsstudier. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Lærardugleiksprosjektet: Rapport nr. 2.

⁷ Shavelson, Richard J. (1973) What is *the* basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 144-151.

Andre hadde nok vært inne på denne ideen før, men Shavelson's artikkel ble lagt merke til i en tid da en del amerikanske lærerutdanningsinstitusjoner var opptatt av å lære studentene ferdigheter eller skills. Man trente for eksempel ferdigheter i ulike former for spørsmålsstilling, behandling av elevsvar, bruk av eksempler, variasjon i stoffpresentasjonen osv. Men, som Shavelson uttrykte det i artikkelen:

The teacher should be taught not only *how* to ask, say, higher-order questions, but also *how to decide when* to ask a higher-order question. (s.149)

I årene som fulgte ble det gjort en del forskning på "teacher decision making". Men selv om Shavelson skrev at slike valgavgjørelser i klasserommet var "sometimes conscious but more often not", så kom det meste av forskningen på "teacher decision making" til å handle om de bevisste valgene læreren foretar. Man fokuserte for eksempel på større valg som det å velge å avvike fra oppsatt plan for timen, og det blir jo noe helt annet enn den kontinuerlige decision making som Shavelson opprinnelig skrev om. Og etter hvert som decision making modellen ble knyttet til den type valg som slett ikke skjer kontinuerlig, men heller forekommer relativt sjeldent i klasseromsundervisning, så kjølnet interessen både for den type forskning og for hele decision making modellen.

Men hvis vi oppfatter undervisningsprosessen ikke bare som en aksjon fra lærerens side men som interaksjon mellom lærere og elever, så er det klart at undervisning består av stadig nye situasjoner eller hendelser der læreren har en viss grad av frihet til å velge hva han vil si eller gjøre. Disse valgene kan være bevisste eller ubevisste, som Shavelson skrev. Vi kaller det ofte å reagere intuitivt når vi handler uten å ha tid til å tenke noe særlig på forhånd. Men er det egentlig noe skarpt skille mellom det å gjøre bevisste rasjonale valg og det å gjøre intuitive valg.? De kognitive psykologene Kruglanski og Klar⁸ sier at man velger handling ut fra en lang eller kort informasjonssøking. Omstendighetene i klasserommet, handlingstvangen som vi gjerne kaller det, gir svært begrensede muligheter til lang informasjonssøking eller bearbeiding. Men selv om mulighetene til å foreta rasjonale valg er begrenset, så ønsker antagelig læreren at de øyeblikksvalgene som blir tatt mer eller mindre på intuisjon, skal være så rasjonale som det er mulig å få til under de vanskelige omstendighetene.

⁸ Kruglanski, Arie W. & Yechiel Klar (1985) Knowing what to do: on the epistemology of actions. I Julius Kuhl & Jürgen Beckmann (Eds.): *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer-Verlag. 41-60.

Men hva er det da som kjennetegner klasseromssituasjonen der disse valgene skal tas?

Philip Jackson skrev i sin bok "Life in Classrooms" fra 1968⁹ noe sånt som at den som en eller annen gang har hatt ansvar for et klasserom fullt av elever, glemmer aldri umiddelbarheten i klasseromshendelsene. Og i sin kjente artikkel fra Third Handbook of Research on Teaching i 1986, sier Walter Doyle¹⁰ at livet i klasserommet kjennetegnes av

- Multidimensionality

Det som skjer i klasserommet har mange aspekter. Når for eksempel læreren besvarer et spørsmål fra en elev, så sender han i tillegg en hel del andre signaler både til den eleven og til de andre i klassen, signaler som kan påvirke elevenes selvbilde, som kan påvirke de andre elevens oppfatning både av eleven og av læreren, osv.

- Simultaneity

Mange ting hender på en gang

- Immediacy

Avgjørelser må tas umiddelbart

- Unpredictability

Hendelsene kan ofte ta uforutsette vendinger

- Publicness

Hendelser blir lagt merke til, og inngår i klassens

- History

sammen med nye hendelser som føyer seg til dag for dag og skaper en kumulativ effekt.

La oss kanskje først stoppe litt ved "unpredictability", eller uforutsigbarhet. Selv om planlegging av undervisning er veldig viktig, så er ikke undervisning noe som kan planlegges, for å bruke en spissformulering. Jeg skal prøve å komme litt tilbake til hvorfor planlegging er så viktig likevel. Foreløpig ønsker jeg bare å understreke at når klasseromsundervisning er et samspill der elever og lærere har innflytelse på hverandre, så kan ikke dette detaljplanlegges

⁹ Jackson, Philip W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

¹⁰ Doyle, Walter (1986) Classroom organization and management. I Merlin C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3. ed. New York: Macmillan. 392-431.

av den ene part på forhånd. Derfor blir det om å gjøre at læreren greier å gripe de riktige øyeblikk, spille *med* gruppa, og tilpasse sin undervisning til de krav som klasserommiljøet til enhver tid stiller ham overfor. Dette innebærer at læreren stadig vekk må improvisere, simpelthen ta stilling til: Hva gjør jeg nå? Hvis læreren kan ta et rasjonalt valg, så er ingenting bedre enn det. Men læreren må ta sånne valg på sparket, helt uten betenkningstid. Kanskje handler læreren rent intuitivt i en del tilfeller, uten å legge merke til at han gjør et valg i det hele tatt, men det er like fullt foretatt et valg, i all fall i den forstand at det kunne ha vært valgt å gjøre noe annet. Og når vi så tenker på at det skjer mye på en gang i et klasserom, at det er ulike dimensjoner ved situasjonen og ved lærerens handlinger, og at handlingene observeres og inngår i klassens historie sånn at de får betydning for senere situasjoner, så kan en stakkar bli matt, eller for å bruke et annet uttrykk: en nybegynner kan få et praksissjokk når denne siden av lærervirkeligheten går opp for ham.

I en interessant artikkel fra 1979 hevder Walter Doyle¹¹ at det som gjør undervisning så krevende for nybegynnerne er at de mangler det han kalte klasseromskunnskap eller klasseromsskjema. Jeg skal komme tilbake til ulike typer kunnskap mot slutten, men la meg foreløpig bare si at det han kalte klasseromskunnskap eller klasseromsskjema, er det som setter en lærer i stand til å forstå klasseromssituasjoner, det vil si å gjenkjenne og tolke hendelser og å forutsi hvilke veier hendelsesforløpet vil ta videre. Forskjellen mellom erfarne og uerfarne lærere, i følge Doyle, er at de erfarne *har* klasseromskunnskap eller skjema til bruk i ulike situasjoner, mens nybegynnerne som ofte opplever en situasjon for første gang, må bruke kapasitet på å *bygge* klasseromskunnskap samtidig som de må gjennomføre den undervisningen som situasjonen krever. Denne kapasitetskrevede prosessen gjør klasseromskravene spesielt intense for nye lærere.

Nå foreligger det jo etter hvert en del empiriske studier som har sammenliknet begynnerlærere og erfarne lærere eller såkalte eksperter. Det finnes enkelte eksempler på det vi kan kalle ekspert-novise-forskning på lærere allerede på 1970-tallet, men fra siste del av 80-tallet og

¹¹ Doyle, Walter (1979) Making managerial decisions in classrooms. I Daniel L. Duke (Ed.): *Classroom Management. Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*. 42-74.

framover tok det fart for alvor. Det mest sentrale navnet i denne forskningstradisjonen er David Berliner¹².

Selv om Walter Doyle ikke egentlig tilhører denne forskningstradisjonen, så er hans begrep klasseromskunnskap veldig godt egnet til å forklare en god del av de forskjellene som man har funnet. Én viktig forskjell er at de erfarne lærerne nyttiggjør seg informasjon om elever og om klasseromssituasjoner bedre enn nybegynnerne gjør. Dette er blant annet studert i simulerte situasjoner der lærerne har sett på lysbilder eller videoopptak fra klasseromsundervisning. Selv om en skal være litt forsiktig med å slutte fra studier av simulerte situasjoner til naturlige klasserom, så er det vel lite sannsynlig at forskjellene mellom eksperter og begynnere skulle være mindre i klasseromssituasjonen hvor ekspertene har bygd opp sin ekspertise, enn de er i kunstige situasjoner.

Denne forskjellen i dyktighet til å nyttiggjøre seg informasjon kommer til syne på flere måter. For det første finner ekspertene lettere ut hva som er viktig i informasjonen og vektlegger akkurat det. Det ser derimot ikke ut til at de får med seg mer enn nybegynnerne gjør av den informasjonen som egentlig er irrelevant for undervisningen. For det andre beskriver ekspertene den informasjonen de har trukket ut av situasjonene annerledes enn begynnerne gjør. Mens begynnerne har tendens til å referere konkrete og til dels overfladiske ting, bruker ekspertene et mer abstrakt analysesystem, samtidig som de også er mer enige i sin tolkning enn begynnerne er. Ekspertene ser også ut til å ha raskere tilgang på fornuftige handlinger i situasjonene, samtidig som de har lettere for å finne flere løsningsmuligheter og for å tenke seg hvordan de ulike løsningsmulighetene ville fungere.

Vi kan oppsummere to viktige punkter fra denne såkalte ekspert-novise-forskningen:

1. Ekspertene er dyktigere til å tolke situasjonen
2. Ekspertene har lettere tilgang på mulige løsninger eller handlinger i situasjonen.

¹² Se for eksempel Berliner, David C. (1992) The nature of expertise in teaching. I Fritz K. Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Patry (Eds.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass. 227-248; Berliner, D.C. (1994) Teacher expertise. I Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*, 2. ed. Oxford: Pergamon. 6020-6026.

Og forskjellen mellom eksperter og begynnere gjelder altså både *kvalitet* og *hurtighet* i både *situasjonstolkning* og *løsningsvalg*. Forskjellen i hurtighet har blant annet kommet fram i en undersøkelse hvor klasseromssituasjonen som skulle tolkes ble presentert på lysbilder som ble vist meget kort tid¹³, og i en undersøkelse hvor oppgaven medførte at man måtte følge med på tre forskjellige TV-skjermer samtidig, hvor det ble vist ulike utsnitt av undervisningen i en klasse¹⁴. Begynnerne hadde problemer både med å følge med på mer enn én skjerm av gangen og med å tolke det de så., mens de erfarne greidde begge deler mye bedre.

Jeg har vekslet litt mellom uttrykkene ekspert og erfarne, og det har vekslet litt i disse undersøkelsene også hvordan kriteriet har vært for hvem nybegynnerne skulle sammenliknes med. Det er dessverre ikke sånn at alle erfarne lærere fortjener å kalles eksperter. Berliner mener (eller mente iallfall i 1994) at de fleste lærere trenger et par år før de når det stadiet han kalte avansert begyner, og etter enda et par år vil de fleste, men ikke alle, nå det han kalte kompetent nivå. Kanskje stopper de fleste der, mens noen kommer seg videre til det han kalte det fremragende nivået og til slutt ekspertnivået. Det som kjennetegner det fremragende nivået er en intuitiv evne til å tolke situasjoner og handle i samsvar med tolkningen, og på ekspertnivå er dette nærmest automatisert. Jeg vil ikke legge så mye vekt på denne stadielinndelingen, og jeg kjenner egentlig ikke til hvor god forskningsmessig dekning det er for den. Det viktige spørsmålet er: kan vi gjøre noe for å påskynde en utvikling i gunstig retning? Er det vi kan kalle klasseromskunnskap noe som bare kan læres gjennom erfaring, eller kan lærerutdanningen gjøre noe mer for at lærere skal ha klasseromskunnskap med seg når de starter sin karriere etter fullført utdanning? Og: kan vi gjøre noe for å øke sjansen for at man når de nivåene hvor man har en intuitiv evne til å tolke situasjoner og handle i samsvar med tolkningen? Og hvordan er egentlig forholdet mellom klasseromskunnskap og annen pedagogisk kunnskap?

Kanskje vi skal ta oss tid til å se på hvilke uttrykk to sentrale lærerforskere ved Stanford University har brukt om hva slags kunnskap lærere trenger.

¹³ Carter, Kathy, Katherine Cushing, Donna Sabers, Pamela Stein & David Berliner (1988) Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.

¹⁴ Sabers, Donna S., Katherine S. Cushing & David C. Berliner (1991) Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.

Både Brophy¹⁵ og Shulman¹⁶ har en kategori de kaller ”propositional knowledge”. Den kategorien omfatter for eksempel prinsipper for god undervisning. Dette er teoretisk kunnskap i den forstand at det er ”knowing that” og ikke ”knowing how”.

”Procedural knowledge” i Brophy’s kategoriinndeling, er kunnskap om hvordan prinsippene kan omsettes i praktisk undervisning. Og ”conditional knowledge” er kunnskap om hvilke betingelser eller situasjoner som tilsier ulike framgangsmåter eller prosedyrer. Jeg er ikke helt komfortabel med Brophys måte å systematisere det på, for den kan misforstås i retning av at hvis man bare har kartlagt betingelsene, så er prosedyren klar, og fullt så enkelt er det ikke.

Derfor liker jeg på en måte bedre uttrykket strategisk kunnskap, som i Shulmans språkbruk er den kunnskap som kan ”extend understanding beyond principles to wisdom of practice”. Men når vi har Brophys kategorier ved siden av, så ser vi kanskje lettere at det inngår i strategisk kunnskap både å beherske ulike framgangsmåter eller prosedyrer, og å kunne vurdere den aktuelle situasjonen og velge en fornuftig framgangsmåte i forhold til den.

Så har jeg egentlig tenkt å forlate Brophy, men Shulman skal vi ha med oss et stykke videre. Dere kjenner til at noen forfattere mener at teoretisk kunnskap og vitenskapelig kunnskap har liten og ingen betydning for praksis. Shulman er ikke enig i den tanken, som vi skal se. Og noen vil mene at siden dyktige lærere er kjennetegnet av gode intuitive handlinger og improvisasjon, så er teoretisk pedagogisk kunnskap lite viktig. Men det er ikke nødvendigvis sånn. Den som har forsøkt å improvisere litt i musikk, vet at i tillegg til kreativitet og litt rask tankegang eller intuisjon er det en uvurderlig fordel å kunne litt musikkteori. Det gir ideer, og det kan være med å forutsi hvor en vil havne hvis en underveis gjør sånn og sånn. Men for at teorien skal bli til hjelp i en improvisasjonssituasjon, så må den være lagret på en annen måte i hjernen enn hvis den skal læres bare med tanke på å kunne redegjøre for den på for eksempel en skriftlig eller muntlig eksamen. Og det gjelder på samme måte for undervisning at hvis den teoretiske kunnskapen skal kunne bli nyttig i praksis, må den transformeres til strategisk

¹⁵ Brophy, Jere (1988) Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education*, 4, 1-18.

¹⁶ Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22

kunnskap eller praktisk visdom eller hva vi nå skal kalle det. Og denne transformeringen har ikke den uerfarne læreren tid eller kapasitet til å gjøre mens han er i en undervisnings-situasjon. Derfor anbefaler Shulman det han kaller case-metoden, at man studerer systematisk utvalgte konkrete situasjoner som kan integrere teoretisk kunnskap og praksis. Den slags situasjonstrening var riktignok drevet i tjué år før Shulmans anbefaling, men han videre-utviklet ideen og gav en mer eksplisitt begrunnelse for den.

En ting til i forbindelse med improvisasjon og intuisjon i undervisningen. Vi snakker om at ekspertlæreren reagerer intuitivt riktig. Men hva er intuisjon i denne forbindelse? Det ser ut som en intuitiv handling når eksperten gjør det, men er det ikke egentlig en automatisert rasjonal handling? Kan det ikke tenkes at veien til å kunne foreta gode såkalt intuitive handlinger kan gå gjennom bevisst refleksjon over mulige handlingsvalg og hvilke konsekvenser de ulike valgene vil kunne føre til? Hvis man har gjort dette i forhold til en rekke *simulerte* klasseromssituasjoner, er ikke dette også en måte å skaffe seg klasseroms-kunnskap på? Er det selve det å oppleve noe innenfor klasserommets fire vegger som bygger klasseromskunnskap, eller er det refleksjon over det man opplever i klasserommet? Reflective teaching var også et slagord i lærerutdanningsammenheng for 10-20 år siden¹⁷. Hvis refleksjonen er det sentrale, er det grunn til å tro at klasseromskunnskap kan utvikles minst like bra i konstruerte situasjoner, for da kan man følge Shulmans anbefaling om å velge systematisk treningssituasjoner som er egnet til å integrere teoretisk kunnskap og praksis. Og da er vi faktisk tilbake til den type situasjonstrening med refleksjon som jeg var med på å utvikle på 70-tallet, men som selvfølgelig kan legges opp og gjennomføres veldig mye bedre enn det vi gjorde i vårt opplegg.

Jeg sa at jeg kanskje skulle komme tilbake til hvorfor jeg oppfatter planlegging som veldig viktig selv om klasseromsundervisning ikke kan detaljplanlegges. La meg si det sånn: planlegging er viktig, ikke for at planen skal følges, men for at man skal slippe å bruke kapasitet i selve undervisningssituasjonen på det man kunne ha gjort på forhånd. En tilsvarende begrunnelse kan brukes for automatisering av enkle ferdigheter. Jeg nevnte så vidt den ferdighetstreningen man til tider har drevet med i USA, hvor man trente spørsmålsstilling

¹⁷ Se for eksempel Calderhead, James (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 5, 43-51

blant annet. Tanken var å dele opp den komplekse undervisningsprosessen i mer avgrensede ferdigheter, som så kunne trenes for eksempel gjennom det man kalte mikroundervisning. Dette ble møtt med mye kritikk, og berettiget kritikk, for lærerdyktighet er mye mer enn en samling sånne ferdigheter. Men kanskje bør noen sånne enkle ferdigheter trenes, nettopp fordi de er så lite viktige at de bør automatiseres sånn at læreren, også begynnerlæreren, kan styre oppmerksomheten på viktigere ting når han er i undervisningssituasjonen. Sjåførlærere har skjønt noe her, som vi kanskje bør merke oss også i lærerutdanningen. Når man trener girskifting, er det ikke fordi man tror at bilkjøring kan reduseres til sånne tekniske ferdigheter. Det er for at girskiftingen kan bli automatisert sånn at sjåføren kan bruke oppmerksomheten på viktigere ting som har direkte med trafikksikkerhet å gjøre.

Helt til slutt: Fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap er selvfølgelig også viktig for en lærer, selv om det ikke har vært nevnt i det hele tatt i mitt innlegg. Men jeg har lyst til å avslutte ned å sette opp mot hverandre Shulmans kjente begrep ”pedagogical content knowledge” og Doyles mindre kjente begrep ”curriculum enactment knowledge”, altså kunnskap om hvordan man kan få omsatt læreplanen i praksis i klasserommet. Doyle lanserte dette begrepet i en artikkel i *Handbook of Teacher Education* i 1990¹⁸, sannsynligvis fordi at begrepet klasseromskunnskap ikke tydeliggjorde eksplisitt at det er et fagstoff som skal læres. Det er altså en viss overlapping mellom ”pedagogical content knowledge” og ”curriculum enactment knowledge”, i den forstand at begge gjelder kunnskap som læreren må ha for å legge til rette for at elevene skal lære det som i følge læreplanen skal læres. Men vektleggingen er likevel forskjellig. Litt forenklet kan vi si det sånn at mens ”pedagogical content knowledge” handler om å strukturere et fagstoff sånn at elevene lærer det, så handler ”curriculum enactment knowledge” om å strukturere livet i klasserommet sånn at elevene kan lære fagstoffet. Begge deler er viktig, og så kan vi selvfølgelig diskutere på hvilket av disse punktene som det er størst fare for at det skorter hos lærerne, og kanskje særlig hos begynnerlærerne, og hvilke konsekvenser det bør få for lærerutdanningen.

¹⁸ Doyle, Walter (1990) Themes in teacher education research. I W. Robert Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. 3-24

Vedlegg: Situasjoner fra skolen. SERIE A

 Situasjoner fra skolen. SERIE A - Gruppediskusjon

Situasjoner fra skolen

SERIE A

Situasjon 1:

4. klasse

Klassen er i arbeid med et stykke fra leseboka. Elevene leser høyt etter tur, og de andre følger med i sin egen bok. Etter at to gutter har lest hver sin bit, ber frøken Vera om å lese. Hun sitter et øyeblikk og ser fram for seg, deretter brister hun i gråt, kaster seg fram over pulsten og gjemmer hodet i armene.

Situasjon 2:

6. klasse

Læreren er nettopp ferdig med å innføre elevene i et arbeidsopplegg. Han har motivert dem godt, og de virker veldig interessert. Til slutt tar han seg god tid til å forsikre seg om at alle har forstått hva arbeidet går ut på. Han får bekreftende svar fra mange steder rundt om i klassen, og ber dem sette i gang. Da kommer det fra lille Tordis, som sitter ved bakerste bordet. "Jeg forstår ikke hva vi skal gjøre for noe."

Situasjon 3:

6. klasse

Læreren foreslår at elevene skal arbeide i grupper mens de har om Balkanlandene i geografi. Elevene er interessert i det. De sitter ved 3 bord, og læreren foreslår da at hvert bord danner en gruppe. Elevene har mer lyst til å velge nye grupper, og slik blir det. De skal da samles på 3 steder på golvet i de gruppene de har lyst til å være med i. De oppfordres til å velge gruppe med omhu, for nå skal de arbeide sammen i disse gruppene lenge. Reidun blir dessverre skjøvet brutalt bort fra den gruppen hun ønsker å være i. De andre i gruppen vil ikke ha henne med.

- 7 -

Situasjoner fra skolen

SERIE A - Gruppediskusjon

Drøft disse spørsmålene, for en situasjon om gangen:

1. Hva kan tenkes å være årsak til at den noe uheldige situasjonen oppsto?
 - a) årsaker hos eleven(e)
 - b) årsaker hos læreren

2. Kunne læreren ved å opptre annerledes ha forhindret at Vera, Tordis og Reidun fikk de andre elevenes oppmerksomhet rettet mot seg på denne måten?

3. Dersom situasjonen først har gått så langt som på filme, hva bør så læreren foreta seg videre? Forsøk å finne flere alternative løsninger.

4. For hvert forslag som kommer fram under punkt 3, drøft grundig
 - a) hvordan vedkommende elev vil kunne oppfatte lærerens reaksjon
 - b) hvilket inntrykk de andre elevene vil kunne sitte igjen med etter at læreren har reagert slik
 - c) hvilken virkning lærerens reaksjon vil kunne ha på vedkommende elev, eller på de andres oppfatning av vedkommende elev, på lengere sikt.

5. Ville dere ha grepet situasjon an annerledes dersom elevene hadde vært på et annet alderstrinn?

