
Inde i 9. B presser praksis sig hele tiden på. Læreren har ikke tid til at konsultere sin viden om, hvad der teoretisk set er det rigtige at gøre. Han er henvist til at handle her og nu. Men hos den reflekterende praktiker er der ikke modsætning mellem at vide og at handle. DPU-forskerne Oliver Kauffmann og Clemens Wieser giver deres bud på refleksionens rolle og rammer i praksis.



Dine handlinger viser, hvad du ved

AF CARSTEN HENRIKSEN

Videokameraet er med, når Clemens Wieser, lektor ved DPU, Aarhus Universitet, stempler ind i 9. klasse for at fange den reflekterende praktiker i aktion. Notesblok og diktafon er ikke nok til at fastholde, hvad der sker i klassen, når der hele tiden sker noget, og når det ikke kun er vigtigt, hvad elever og lærer siger, men også hvad de gør.

“Jeg undersøger, hvordan lærernes tavse viden og deres udtalte fortolkninger af de situationer, der trækker og skubber dem, får dem til at handle på bestemte måder i forskellige situationer. Ofte sker tingene jo

ekstremt hurtigt i klassen. Som lærer skal man hele tiden træffe beslutninger og fx vurdere, hvilke elevkommentarer man skal tage op, hvilke man ikke behøver reagere på, og hvornår det er nødvendigt at sige til den elev, der bliver ved med at forstyrre, at nu er det nok. Det er vurderinger og afgørelser, enhver lærer inkluderer i sin praksis,” siger Clemens Wieser.

Gennem feltstudier i danske folkeskoler forsøger han at komme på sporet af, hvad det egentlig er for en viden, lærere har. Clemens Wieser forsker i, hvordan lærere og pædagoger som reflekterende praktikere omsætter deres teoretiske viden til handling, og hvordan deres refleksion over praksis faktisk kommer til udtryk.

Arven fra Aristoteles

Hvad forholdet mellem teori og praksis er, og hvilke former for viden der findes, er spørgsmål, der er lige så gamle som den vestlige filosofi selv. Hos Aristoteles (384-322 f.v.t.) finder vi en tredeling af viden, der gennemsyrrer de forståelser, vi har af viden i dag, forklarer Oliver Kauffmann, lektor ved DPU, Aarhus Universitet.

Aristoteles skelner mellem episteme, phronesis og techne. Episteme er den teoretiske, videnskabelige viden, der kan formuleres eksplicit i påstande om, hvordan tingene i verden er, og som giver begrundelser for, at det netop er sådan, de er. At vide noget betyder dermed også at kunne forklare hvorfor, siger Aristoteles om denne vidensform.

“Den forestilling om viden har været dominerende inden for både filosofi og videnskab, men har også gjort sig gældende i praksis – og gør det hele tiden. Især gennem kravet om begrundelser. Også i praksis er det en udbredt forestilling, at man eksplicit kan og skal kunne begrunde sine antagelser om, hvordan ting bør gøres, selv om det ofte er noget, man netop ikke kan,” siger Oliver Kauffmann.

Techne som vidensform handler om at beherske en nærmest håndværksmæssig teknik til at kunne fremstille og bearbejde ting og foretage bestemte handlinger ved at følge metoder, manualer eller regler. Inden for pædagogikken lærer man sig dog ofte op ad andre forståelser af viden, fx takt, der er forbundet med Aristoteles’ begreb om phronesis.

“Phronesis er udtryk for en situationsbestemt dømmekraft. I pædagogisk sammenhæng kommer det fx til udtryk som en evne til i en undervisningssituation at gøre det rigtige uden nødvendigvis at kunne præcisere, hvori det består eller forklare, hvorfor det her og nu er rigtigt. Det udelukker naturligvis ikke, at læreren i en institutionaliseret sammenhæng kan læne sig op ad et didaktisk stillads. Men evnen til at kunne gøre det pædagogisk rigtige har i situationen sjældent rod i en eksplicit viden om, hvorfor det er rigtigt,” siger Oliver Kauffmann.

Viden er personlig

Tilbage i 9. klasse, som denne dag skulle lære økonomi. Clemens Wieser iagttog, hvordan læreren bad eleverne skrive deres ønsker for fremtiden ned på et stykke papir – lige fra hvad de gerne ville i vinterferien, til hvad de drømte om at opnå på længere sigt. Fra elevernes egne ønsker gik læreren over til at tale om økonomiske begreber.

“Ikke alle 15-årige interesserer sig umiddelbart for økonomi, og de har måske svært ved at forholde sig abstrakt til emnet. Det var et smart træk af læreren, at han for at få alle med ombord gjorde elevernes egne ønsker til undervisningens omdrejningspunkt og derfra bevægede sig ind i de generelle økonomiske begreber,” siger Clemens Wieser.

Selv om dette greb selvfølgelig kan planlægges didaktisk, og masser af lærere gør det samme, er det ifølge Clemens Wieser i sidste ende i kraft af sin tavse, personlige viden, at læreren får det til at lykkes. Begrebet om tavs, personlig viden henter Clemens Wieser hos Michael Polanyi (1891-1976). Sammen med Pierre Bourdieu (1930-2002) og Theodore Schatzki (1956 -) er han blandt hovednavnene i den såkaldte praksisteori, som Clemens Wiesers forskning baserer sig på.

»Lærere og pædagoger har altid to rum for deres praksis. I det ene er de sammen med børnene. Det andet træder de ind i, når timen er slut, eller når det er fyraften.«

Clemens Wieser

TRE FORMER FOR VIDEN

Aristoteles (384-322 f.v.t.) skelner mellem tre typer viden:

- Episteme**
Teoretisk, videnskabelig viden, der begrunder, hvorfor tingene er, som de er
- Techne**
Teknisk, håndværksmæssig viden, der gør en i stand til at fremstille og bearbejde ting
- Phronesis**
Praktisk, handlingsorienteret viden, baseret på klogskab og dømmekraft

“Al tænkning har enten at gøre med handlinger, eller med noget som bliver tilvirket, eller noget som bliver betragtet” (Aristoteles)

Praksisteori er teori om, hvordan praksis faktisk fungerer, hvilke elementer den består af, hvad det er for en slags viden, praktikere har, og hvordan de gør brug af den. En af praksisteoriens grundantagelser er, at deres viden og de teorier, de arbejder ud fra, er personlige. I praksisperspektiv er en god teori en personlig teori, som orienterer lærens praksis, uden at det sker bevidst.

“Det er ikke en eksplicit teori, som man kan henvise til i fx en bog, og som man kan give læreren i hånden og sige: Her har du en god teori; gå nu ind i klassen og undervis ud fra den! Teorien lever derimod tavst indlejret i den enkelte lærer,” siger Clemens Wieser.

Personlig viden er et langt stykke ad vejen tavs viden, knyttet til den person, der har den. Den kan ikke formuleres som objektiv viden, i betydningen intersubjektiv viden, der gælder på tværs af personer.

“Personlig viden kan ‘ses’, når man fx iagtager, hvad en erfaren lærer gør med eleverne i klasseværelset. Men hvis jeg efter timen beder ham fortælle mig, hvad det var, han gjorde, er det ikke sikkert, han kan forklare det. Jeg kan få en fortælling om de erfaringer, der ligger til grund for hans handlinger, men sjældent få at vide, hvad den præcise mening med dem var,” siger han.

Tavs viden er fx på spil, når læreren betragter en gruppe elever i færd med at løse en opgave. På deres ansigtsudtryk og kropsholdning kan han aflæse, om de er ‘inde’ i opgaven eller ej, og om de faktisk arbejder med den.

“Tavs viden er svær at gøre eksplicit, men det er ekstremt vigtig viden! For det er i kraft af den, at læreren fx kan se, om eleverne har brug for hjælp til at forstå, hvad opgaven går ud på eller til at komme videre med arbejdet,” siger Clemens Wieser.

Bevidsthedens gåder

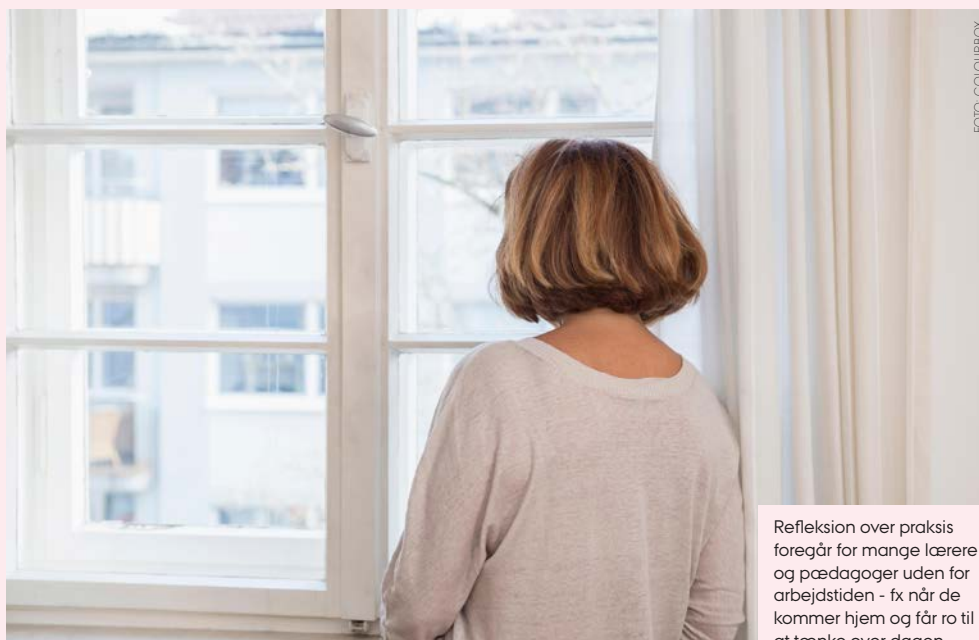
Oliver Kauffmann forsker i forskellene mellem tavs viden og bevidst, eksplicit viden og mellem bevidste og ubevidste lærings- og kognitionsprocesser, samt hvordan disse spiller sammen. Fra kognitionsforskningen og inden for neuropsykologi og -biologi ved vi, at der er en kontrast mellem det at have oplevelser, forstået som indtryk eller perceptioner, vi er bevidste om, og det at blive påvirket af vores omgivelser og reagere på dem, uden at vi er bevidste om det.

“Der er flere vanskeligheder forbundet med at forstå bevidsthedens funktion og rolle i forhold til vores muligheder for erkendelse og handling. Man kan sammenligne bevidstheden med vores synsfelt. Vi ser ikke alting i synsfeltet lige klart. Måske tror vi endda at se ting i det, som vi faktisk ikke ser eller kun skimter svagt, men som vi netop tror vi ser, fordi synet skaber en helhed for os. På samme måde opfatter vi ikke hullerne i vores bevidsthed, men den forleder os, ja narrer os, på en eller anden måde til at tro, at vi er bevidste om det hele. Men vi er netop ikke bevidste om det, vi ikke er bevidste om. Derfor kræver det, at man går en omvej for at nå frem til det, der virker uden om bevidstheden, ja måske endda for at forstå bevidstheden selv,” siger Oliver Kauffmann.

Ifølge Oliver Kauffmann kan det virke som en gåde, hvordan denne tilsyneladende udfyldning af vores bevidsthed i samspillet mellem bevidste oplevelser og indtryk, vi strengt taget ikke er bevidste om, kommer i stand. Men en række af de mekanismer, der spiller ind, kan udforskes både begrebsligt og

»I interaktionen med børnene lægger praksis et tryk på lærerne og pædagogerne, der kræver, at de agerer her og nu.«

Clemens Wieser.



Refleksion over praksis foregår for mange lærere og pædagoger uden for arbejdstiden - fx når de kommer hjem og får ro til at tænke over dagen.



EVIDENS UDEN AUTORITET

Siden de moderne naturvidenskabers fremkomst i 1600-tallet har vidensformen **episteme** været dominerende. Den teoretiske, videnskabelige viden opfattes af mange som den eneste 'rigtige' viden med sine begrundede påstande om, hvordan verden er. Påstande, der kan underbygges eller afkræftes gennem empiriske undersøgelser og observationer.

Opfattelsen af viden som episteme ligger bag begrebet **evidens**, sådan som begrebet især bruges i dag. I den evidensbaserede tilgang til pædagogisk praksis antages, at det er muligt at udlede eksplicite og objektive videnskabelige teorier om fx hvilke pædagogiske og didaktiske metoder og tilgange, der har størst effekt i forhold til læring og trivsel. Teoriene kan repræsenteres i sproget gennem kategorier, begreber og modeller, som professionsudøvere kan anvende i praksis.

Selvom denne vidensform er udbredt inden for uddannelsespolitik og blandt mange forskere, er den sjældent lige så udbredt blandt professionsudøverne i praksis. Den britiske uddannelsesforsker Tim Cain spurgte i et studie fra 2016 lærere, hvordan de bruger evidensbaseret viden i deres arbejde. Konklusionen var, at denne vidensform kun har begrænset autoritet hos lærerne - og kun når den evidensbaserede viden ikke er i konflikt med deres egne erfaringer. Lærere er altså mere tilbøjelige til at følge deres erfaringer, end hvad der er evidens for.

Kilde: Clemens Wieser

empirisk. Også til gavn for pædagogikken, mener han.

“Man kan sige, at læring fra et didaktisk perspektiv er usynlig. Når vi befinder os i et klasseværelse, udsættes vi for alle mulige påvirkninger, som vi ikke har kontrol over eller er bevidste om. Og selvom vi fx kan opregne alle de farver, lyde og andre stimuli, vi udsættes for, har vi jo på ingen måde dermed indsigt i, hvor meget af det der påvirker os uden om bevidstheden - eller hvordan. Men at det er vigtigt, er der ikke tvivl om. Der er jo en grund til, at vi lægger en grøn dug på eksamensbordet og ikke en rød. Vi ved, at sådanne ting betyder noget, men hvordan det egentlig skal udfoldes i de konkrete læringsrum, og hvordan det spiller ind, når vi kommer med vores didaktiske modeller, ved vi endnu ikke så forfærdelig meget om. I det lys kunne en tættere kobling mellem pædagogisk forskning og eksperimentel udforskning af bevidstheden være frugtbar,” siger han.

Refleksion efter fyraften

På samme måde som bevidstheden er svært at få greb om, påpeger Clemens Wieser, at refleksion over praksis er en vanskelig øvelse for praktikere - netop fordi de er praktikere. Når læreren arbejder i klassen eller pædagogen med børnene, kan de ikke holde pause fra deres handlinger for at spørge deres teoretiske viden til råds. De kan ikke stoppe op og give sig til at reflektere og forholde sig kritisk undersøgende til situationen, for situationen er altid ved at udvikle sig, eller der er opstået en ny situation.

“Tavs viden udfolder sig i og gennem handlingen. I interaktionen med børnene lægger praksis et tryk på lærerne og pædagogerne,

der kræver, at de agerer her og nu. De kan ikke læne sig tilbage og overveje, hvad det egentlig betyder, det en elev siger lige nu, og hvordan det ville være bedst at reagere på det,” siger Clemens Wieser.

Mens det ikke er muligt at forholde sig kritisk vurderende til praksis, mens man står midt i den, ser det anderledes ud, når arbejdsdagen er slut.

“Lærere og pædagoger har altid to rum for deres praksis. I det ene er de sammen med børnene. Det andet træder de ind i, når timen er slut, eller når det er fyraften. Det er her, de, mens de måske sidder hjemme i sofaen, tænker over, hvordan dagen gik, hvad der gik godt, og hvad de skal gøre anderledes næste gang,” siger Clemens Wieser.

Disse to rum kalder han for hhv. ‘rummet for involveret praksis’ og ‘rummet for reflekterende praksis’. De to rum arbejder tæt sammen. I rummet for reflekterende praksis problematiserer praktikeren sine handlinger og begynder at reflektere over dem. Det sker på ‘en baggrund af fejltagelser’ - en figur, Clemens Wieser henter fra Michel Foucaults (1926-84) forelæsninger om selvomsorg og om, hvordan den professionelle drager omsorg for egen praksis.

“Læreren går som regel ind i klasserummet med en række intentioner om, hvad der skal ske, og hvad man skal opnå. Men undervisning er social interaktion, og man kan aldrig helt vide, hvor interaktionen fører hen. Når læreren siger noget, fortolker eleverne budskabet, og når eleverne responderer på det, læreren siger, er det omvendt op til læreren at fortolke denne respons,” siger Clemens Wieser.

Fænomenet kaldes dobbeltkontingens og er et vilkår for al social interaktion. At noget er

kontingent betyder, at det afhænger af noget andet. Hvad der kommer ud af lærerens intention, afhænger for det første af, hvordan eleverne fortolker og reagerer på den, og for det andet af, hvordan læreren fortolker og reagerer på elevernes reaktion.

“Dette fortolkningsspil foregår i alle klasser, og det stopper ikke, så længe man er i klasseværelset. Der vil sikkert ske nogle ting, læreren ikke havde regnet med ville ske, uanset hvor godt forberedt han var, og så må han reagere prompte for at balancere det, der sker i situationen, med det, han havde planlagt, skulle ske,” siger han.

Problematismen af praksis sker, når læreren oplever, at forskellen mellem intention og det, der faktisk sker, bliver for stor.

“Læreren kan så vælge at reflektere over, hvordan han på baggrund af sine erfaringer og sin teoretiske viden kan bygge bro mellem sine intentioner og kommende mulige reaktioner på dem i klassen. Det sker altså på en baggrund af fejltagelser, hvor læreren har erkendt, at hans personlige sandhed om, hvad det vil sige at undervise eller arbejde pædagogisk, er kommet til kort over for hans konkrete erfaringer,” siger Clemens Wieser.

Gennem refleksion åbner læreren sig for en ny sandhed om, hvad der bør gøres i en given pædagogisk situation. Læreren stævner ud fra sit ‘ontologiske hjemland’, som Clemens Wieser med endnu en Foucault-henvisning kalder det – dvs. den trygge havn, hvor læreren hidtil har følt sig hjemme med sin personlige sandhed.

“I dette reflekterende øjeblik står læreren som et skib ud fra sin havn og sejler omkring på åbent hav for at finde en ny sandhed. Refleksionen sker ikke kun i forbindelse med, at læreren læser en teoribog, tager på kursus eller diskuterer med sine kolleger. Den kan finde sted i mange situationer, også efter fyraften over en øl sammen med en god ven. Når han finder et match mellem en mulig ny sandhed og den problematiske situation, der affødte refleksionen, tager han sandheden til sig og skaber et nyt ontologisk hjemland, som bliver fundamentet for hans tavse, personlige viden, når han næste gang går ind og møder klassen,” siger Clemens Wieser og kalder denne fortløbende bevægelse for den reflekterende praktikers funktionelle cirkel.

Men selvom den reflekterende praktikers viden er tavs, og hans teorier personlige, opstår de ikke ud af ingenting.

“Den reflekterende praktiker bygger sin personlige teori og viden ud fra ekspliciteret pædagogisk og videnskabelig teori og viden, især gennem sin uddannelse. Men det er

»I min optik er og bør refleksion være forbundet med dannelse.«

Oliver Kauffmann

vigtigt at understrege, at personlig teori og tavs viden nok så meget bygger på personlige erfaringer med praksis og den indre dialog mellem disse erfaringer og de prøver, de hele tiden bliver sat på i praksis,” siger han.

Refleksion som dannelse

Hos Donald A. Schön (1930-1997) reflekterer praktikerne både over sine handlinger på afstand af dem, men også imens han udøver dem. Schön bruger i den forbindelse begrebet ‘refleksion-i-handling’.

“Det kan lyde banalt, at professionsudøvere gennem refleksion over det, de gør, skal blive i stand til at gøre det bedre. Men det er ikke så banalt, når man tænker på, hvad Schön var oppe imod, da han skrev sine bøger om den reflekterende praktiker i 1980’erne. De kan ses som en institutionskritik af det, han kalder teknisk rationalitet – en tendens til at formalisere og teknificere uddannelsessystemet og basere professionsudøvelse på regler snarere end refleksion,” siger Oliver Kauffmann.

Han mener, at praktikerens refleksion ikke skal begrænse sig til at være refleksion over en bestemt professionspraksis indefra. Den bør også pege ud over den.

“I min optik er og bør refleksion være forbundet med dannelse. I sin klassiske udgave hos Wilhelm von Humboldt i starten af 1800-tallet er dannelse et spørgsmål om personlig udvikling. Refleksionen kommer her ind som en evne til at se hen over det, Humboldt kaldte fakultære skel – dvs. tendensen til at lade fag, videnskaber og professioner udgøre deres egne lukkede systemer – og have blikket for problemstillinger, der går på tværs af dem, og som de er fælles om,” siger Oliver Kauffmann.

Han peger på, at fag som videnskabsteori og filosofikum har været og er udtryk for tilhørsforholdet til den slags refleksion. En refleksion, der dog også kan tage overhånd med akademiseringen af kunstneriske såvel som professionsuddannelser.

“Vi kender alle karikaturen med sygeplejersker, der ved mere om Løgstrup end om, hvordan man lægger forbindinger. Selvom Schön slår et slag for refleksionen, har han

også blik for, at der findes en række færdigheder, som ikke er specielt reflekterede, men som man er nødt til at lære for at kunne agere i en bestemt profession. Men selvom tiden er løbet fra det humboldtske universitet, hvor den almene dannelse udgjorde fundamentet for de fagspecifikke uddannelser, ville det være ønskværdigt, hvis man også i dag forsøgte at nedbryde de skel mellem fag og professioner, der fortsat findes. Det kan netop ske gennem en refleksion, der rækker ud over egen praksis. En refleksion, der ved, at den faglige nysgerrighed, vi alle er drevet af, kan udformes forskelligt, og at andre perspektiver end vores eget kan være frugtbare,” siger Oliver Kauffmann.

I forlængelse af Schöns kritik af et stift uddannelsessystem mener han, at en vigtig opgave for læreren som reflekterende praktiker må være at tilsætte undervisningen et element af uforudsigelighed.

“Uforudsigelighed opstår, når læreren understøtter elevernes nysgerrighed, og undervisningen derfor kan tage en drejning, der ikke nødvendigvis var planlagt. Elevernes og lærerens eller børnene og pædagogens fælles grundlæggende nysgerrighed må være den bærende motivationskraft i enhver pædagogisk sammenhæng. Trods de ret stramme bånd for, hvordan fx læringsmål skal udmøntes didaktisk i skolen, findes der heldigvis lærere, der uden at der findes metoder for det, alligevel har både kløgt og mod til at understøtte nysgerrigheden. Og som har en tavs indsigt i, hvordan man kan gribe situationen og pludselig gøre tingene på måder, der ikke stod noget om i ugeplanen eller på skemaet. Det er, hvad jeg vil kalde klog uforudsigelighed som pædagogisk ideal for den reflekterende praktiker,” siger Oliver Kauffmann. ■



OLIVER KAUFFMANN er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i forbindelsen mellem tavse og eksplicite lærings- og vidensformer og bevidsthedens betydning for læring. Han underviser på DPU's kandidatuddannelse i Pædagogisk filosofi.



CLEMENS WIESER er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i professionelles viden og kompetencer og pædagogisk praksis i grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Han underviser på DPU's kandidatuddannelse i Generel pædagogik.