

KAPITTEL 2

Hva kan praksisnær undervisning være?

Grete Salicath Halvorsen

Høgskolen i Innlandet

Abstract: The concept of *practice-oriented learning* is not used very consistently in contemporary literature. There are numerous and non-uniform descriptions of what it is. This contribution revolves around what it can be. The literature describes this mainly as an attempt to marry theory and practice and create a more comprehensive understanding. Integration is a frequently used word and often it is the *vocational practice* that is meant by *practice*. Nor does Norwegian parliamentary report no. 16 from 2016/17 give anything but a relatively superficial glance of the fact that active students learn the most and best when they experience proximity to people's reality and when its scenarios are naturally integrated into the teaching. I suggest that we question our applied concepts and grasp the experience, and see it in the light of implicit and explicit knowledge, tacit or articulated knowledge, internalism and externalism, and participant and spectator – well-known concepts in epistemology. I look at what the student «does and undergoes» in her/his learning process as a tool for realizing the knowledge on the inside and searching outside it with the goal of placing it within the whole. The exchange between inside and outside is important for understanding the practice as a phenomenon – from thinking about it, to thinking and acting with it.

Keywords: epistemology, practice-orientation, philosophy of education, forms of understanding

Introduksjon

Jeg har en stund vært opptatt av frasen «praksisnær undervisning», og jeg har lurt på hva som menes. Hva mener vi når vi snakker om praksisnær i tilknytning til undervisning? Hva mener vi med praksis? Er praksis en handling, en aktivitet, en virksomhet, eller dreier det seg mer generelt og

Sitering av denne artikkelen: Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 2, s. 33–52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch2>.

Lisens: CC BY 4.0.

overgripende om det «å være i verden»? Og hva med ordet «nær»? Dels får det mening gjennom det første leddet, men likevel gjenstår det mange spørsmål: Hva tenker vi – mer konkret – når vi snakker om å være nær praksis? Hvor tett på skal vi være, og hvorfor er dette viktig? Og hvordan kommer vi nær praksis?

Når vi snakker om praksisnær undervisning, er det gjerne undervisningen som produkt, eller gjerne resultat, vi har i tankene. Vi vil at undervisningen skal ha noen spesielle kjennetegn eller kvaliteter: Det vi kaller for praksis, skal være fremtredende.

Men undervisning er i seg selv også en praksis, eller flere praksiser. Det er noe vi gjør. Det er virksomheter og handlinger. Det vi gjør, kan forstås på tre nivåer (Sæverot, 2015, s. 125): Vi planlegger, underviser og vurderer undervisningen. Til disse praksisene er det – mer eller mindre, og på ulike måter – koblet noen tanker, ideer og kanskje teorier. Vi har tanker om hva vi skal gjøre, hvordan og hvorfor. Vi tenker altså både i deskriptive og normative baner. Det kan imidlertid synes som om disse tankene er relativt uavklarte hos mange av oss.

Jeg ønsker i dette kapitlet å diskutere spørsmålene jeg her har reist, for på den måten å bidra til å gi mening til uttrykket «praksisnær undervisning». Jeg arbeider med dette for selv å komme fram til en klarere oppfatning. Jeg har stilt flere spørsmål. Men et spørsmål er også et svar (Gadamer, 2007). Svarene, eller like gjerne fornemmelsene, de foreløpige tankene eller meningene kunne vært formulert som spørsmål, men det virker klargjørende – for meg og forhåpentligvis for leseren – å uttrykke de i en mer bestemt form, slik:

1. Praksis beskriver menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten. Praksis har med andre ord en værens- og en handlingsdimensjon.
2. Enhver forståelse eller læring bygger på ulike måter på disse to dimensjonene. Derfor bør all undervisning ha praksisnære elementer, hvilket betyr at det eksistensielle – eller livet og virkeligheten – inngår.

Hensikten med dette kapitlet er å begrunne, gi mening til og styrke de to påstandene.

Hvordan forstår vi uttrykket «praksisnær undervisning»?

La meg først forsøke å tegne et bilde av uttrykket «praksisnær undervisning» slik det framstår i bruk i Norge i dag. Jeg har gjort søk med frasen «praksisnær undervisning», og en rekke andre nærliggende fraser på Regjeringen.no, Idunn.no og Google.no. Hensikten var å forstå hva myndigheter, fagpersoner og «folk flest» legger i uttrykket «praksisnær undervisning». Jeg gjorde en enkel registrering av antall treff etter søkeordene på de nevnte nettstedene – ikke for å påberope meg en kvantitativ representativ størrelse, men for få en forståelse av den alminnelige, offentlige og faglige meningen med frasen «praksisnær undervisning». Deretter forsøkte jeg å få et overordnet inntrykk av treffene, avgrenset digitalt etter relevans. Jeg gikk inn i hvert enkelt dokument i dette utvalget med de samme søkeordene som jeg brukte i nettstedene, og leste raskt og overfladisk der jeg fikk treff, før jeg lastet ned et tjuetalls artikler, som jeg leste grundig.

Søket viser at praksisbegrepet og frasen praksisnær undervisning er uavklart, og det er i denne sammenhengen gjort få forsøk på å definere begrepene praksis og praksisnær. Videre fant jeg at praksis stort sett tenkes som en motsetning til teori. Praksis forstås også av de fleste som yrkespraksis, og i undervisningssammenheng begrenses dette ytterligere til å gjelde profesjonsutdanningenes yrkespraksiser. Praksisnær undervisning synes altså i hovedsak å forstås som undervisning, der kontakten med utdanningens spesifikke yrkesfelt etableres eller styrkes ved at feltet på ulike måter tas inn i undervisningen, studentene tas ut i feltet eller de tenker seg inn i, og øver i, en konstruert virkelighet.

I noen få artikler (Gjøsæter & Kyvik, 2015; Halmrast, Taarud & Østerås, 2013; Heimly & Bertheussen, 2016; Jordet & Roland, 2012; Schjølberg, 2013) gir teksten et mer eller mindre klart bilde av hva forfatterne mener med begrepet praksis og uttrykket praksisnær eller praksisbasert undervisning. Ett tema som de imidlertid har felles, og som de er tydelige på, er kravet eller ønsket om å se kunnskap som en helhet: Teori og praksis må i større grad integreres.

Halmrast, Taarud og Østerås (2013) spør om hvordan vi kan få teori og praksis til å henge sammen i førskolelærerutdanningen. De drøfter

dette ut fra tanken om at vi skaper mening i tilværelsen gjennom å fortelle om våre erfaringer, og de legger til grunn «et læringssyn som tar utgangspunkt i at studentenes kunnskap utvikles og etableres i sosial samhandling og i nær tilknytning til praksis» (s. 7). De peker også på noen kjennetegn ved teori–praksis-forholdet, som har avgjørende betydning for tilegnelse og utvikling av kunnskap (dialog, dialektikk, nærhet og avstand).

Utgangspunktet for Jordet og Roland (2012) er også forholdet mellom teori og praksis i en profesjonsutdanning, og her er praksis direkte knyttet til profesjonsutdanningens praksisopplæring og yrkesfelt: Hvordan få den teoretiske undervisningen på studiestedet og den praktiske undervisningen i yrkesfeltet til å henge bedre sammen? Jordet og Roland skriver at profesjonsutdanningene skal kvalifisere studenter til praktiskere, som de forstår, med referanse til Tranøy, som «profesjonelle utøvere av vitenskapsbasert, verdiforankret og klientorientert virksomhet med velferd som mål» (s. 41). Forfatterne beskriver to prosjekter der feltene samarbeidet tettere og bidro gjensidig til kunnskapsutvikling og utveksling. Refleksjonene over den kunnskapen som yrkesfelt og studiested utvekslet og utviklet, framheves som «den meste læringsfremmende aktiviteten» (s. 40).

Schjølberg (2013) vil ha mer fokus på erfaringskunnskapens betydning, og forholdet mellom utdanning og yrke – innenfor økonomisk-administrativ utdanning. Han diskuterer erfaringsbegrepet, og forstår begrepet først og fremst i forhold til yrkespraksis. Han mener videre at forskningsbasert kunnskap (og undervisning) har høyere status og er lettere tilgjengelig, enn erfaringsbasert kunnskap. Schjølberg hevder at skillet mellom disiplin-fag og praktiske profesjonsfag, mellom teori/forskning og praksis/erfaring er uheldig og kunstig. Integrering, mellom teori og praksis og mellom forskning og erfaring, er hensiktsmessig, og praksisnær forskning i undervisningen gir dessuten muligheter for (student)aktive læringsformer.

Gjøsæter og Kyvik (2015) skriver, med bakgrunn i organisasjons- og ledelsesfag, om praksis forstått som yrkespraksis, og målet med undervisningen er at studentene utvikler en evne til å bruke sine teoretiske kunnskap i en relevant praktisk kontekst. De beskriver teoretisk og

praktisk kunnskap med ord som: utenfra, del og «jeg–det»-kunnskap versus innenfra, helhet og «jeg–du»-kunnskap. De peker på betydningen av å utvikle refleksjons- og skjønnsevnene gjennom dybdelæring, hvilket innebærer at studenten utvikler sin selv- og virkelighetsforståelse og sin evne til å integrere det abstrakte og det konkrete.

Heimly og Bertheussen (2016) har også økonomisk-administrativ utdanning som bakteppe, og de deler mange av de samme synspunktene som Schølberg og Gjørøther og Kyvik.

Jeg søkte også på nærliggende fraser som for eksempel erfarings-/praksisbasert kunnskap, men heller ikke disse nærliggende frasene avklares eller problematiseres i særlig grad. Det er imidlertid mange som er opptatt av erfaringsbasert kunnskap. De fleste tenker at dette er kunnskap som springer ut av praktiske yrkes- og livserfaringer, og denne kunnskapen stilles ofte opp som en motsetning til forskningsbasert eller vitenskapelig kunnskap. Sammenhengen eller forskjellen mellom erfaring og praksis problematiseres ikke. Ofte brukes ordene om hverandre, og den innforståtte betydningen er som oftest yrkeserfaringer eller yrkespraksis.

På Regjeringen.no får jeg til sammen tre treff på frasene praksisnær/erfaringsbasert undervisning. Spørsmålet synes altså ikke å ha noen aktualitet hos myndighetene. La oss likevel gå litt dypere inn i dette og se på Meld. St.16 «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (2016–17) (Kunnskapsdepartementet, 2017), som er relevant i denne sammenhengen. Meldingen understreker at det må satses mer på forskning på undervisning og læringsprosesser, og at studieprogrammene må være forskningsbaserte. Undervisning og læringsaktiviteter må med andre ord bygge på kunnskap om hva som gir god læring. I Forskningsrådets innspill til meldingen pekes det på «at det finnes lite forskning på hva som gir kvalitet i høyere utdanning, spesielt knyttet til undervisning og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 102). Studieprogrammene må også bli relevante for arbeidslivet, og de bør utvikles i tett samarbeid med arbeidslivet og studentene selv. Dette er et av hovedmålene med meldingen, kan vi lese i forordet. I forordet sies det også at «kunnskap ikke er en vare som skal formidles og konsumeres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Meldingen viser imidlertid at det er plenumsforelesninger og tradisjonelle eksamensformer som dominerer, og den slår fast at studentaktive

læringsformer brukes for lite. Videre pekes det på – med henvisning til Studiebarometeret for 2015 – at studentene i liten grad er fornøyde med tradisjonell undervisning, veiledning og vurdering. Det kan her legges til at denne tendensen fortsetter i 2016 og 2017. I kapittel 3, som diskuterer hva som gir god læring, trekkes blant annet følgende fram: Studentene tilpasser seg de krav og forventninger som stilles, og de lærer når de får undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som aktiviserer og engasjerer. Meldingen legger til grunn at god formidling og god læring forutsetter et samspill mellom forskning, utdanning og praksis. Dette samspillet er mangefasettert. Både undervisningen – i bred forstand – og faget som formidles, skal bygge på forskning. Studentene bør gis mulighet til å ta del i et faglig fellesskap, og til å utvikle faglig nysgjerrighet, kritisk sans og selvstendighet. Studentene bør også ha kontakt med arbeidslivet og/eller annen virkelighet utenfor utdanningsinstitusjonen.

Jeg forstår det som her sies dit hen, at god læring eller rettere sagt: god undervisning, men uansett god kvalitet, oppnår vi når menneskets virkelighet og dets handlinger er naturlig integrert i undervisning og læring.

Undervisningspraksis og læringspraksis

Formålet med undervisningen er at noen skal lære noe. Men hva må til, hvordan må det gjøres, og hvorfor må det gjøres slik, er spørsmål mange undervisere stiller. Tanker om hvordan vi lærer, influerer undervisernes svar. Vi har sett at mange er opptatt av forholdet mellom teori og praksis i denne sammenhengen. Dette var også mitt ståsted da jeg gjorde et fokusgruppeintervju med en gruppe voksne studenter. Hensikten med intervjuet var å få en forståelse av hvordan studentene opplevde og erfarte sin egen læring, og gjennom dette kanskje kunne identifisere noen særtrekk eller kvaliteter ved læring.

Intervjuet er foretatt våren 2016 med en gruppe studenter som nettopp har avsluttet en toårig deltid videreutdanning. Klassen ble forespurt, og litt over en tredjedel (ti personer), meldte sin interesse. Materialet er basert på ett fokusgruppeintervju der fem av de ti deltok. Utvelgelsen av disse fem var praktisk: Det var disse fem den aktuelle datoen passet for.

Deltakerne i intervjuet er fem voksne kvinner, alle profesjonelle helse- eller sosialarbeidere. Intervjuet kan karakteriseres som åpent, i den forstand at det bare ble presentert ett tema eller ett spørsmål. Jeg ønsket at gruppen skulle snakke sammen om sine erfaringer med å lære. Deltakerne fikk snakke om det som falt dem inn der og da, men samtalen kretset i hovedsak rundt erfaringer fra de siste to årene. Intervjuet er tatt opp og transskribert. Intervjuet er slettet, og det inneholdt ikke opplysninger som «på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte», og det var derfor ikke meldepliktig. Jeg har foretatt en enkel kategorisering, tematisering og analyse ut fra en fenomenologisk-hermeneutisk innstilling og væremåte. Innstillingen kan beskrives som avventende og åpen (Halvorsen, 2011). Dette kan forstås slik: Vi forsøker å legge til side det vi allerede forstår og mener, altså vår forforståelse (Gadamer, 2007; Heidegger, 2007). Vi måtte sette forforståelsen i parentes, sa Husserl, slik at all vår oppmerksomhet rettes mot saken slik den viser seg for den enkelte (Zahavi, 2003). Mens vi anstrenger oss for å sette forforståelsen i parentes, må vi også akseptere at vi alltid er fortolkende. Kan vi stille krav til måten vi er på? Jeg mener ja. Kravet i en forsknings- og forståelsesprosess er at vi må være mottakelige, refleksive og kritisk fortolkende (Halvorsen, 2011). Analyseprosessen er en dialektisk prosess der en går fra et umiddelbart helhetsinntrykk til enkelte meningsenheter som igjen speiles opp mot helheten. Framgangsmåten er inspirert av Lindseth og Norberg (2004, s. 149, 150), og er inngående beskrevet i Halvorsen (2011, s. 30–37).

Praksis og teori i samspill

Deltakerne beskriver sine læringsopplevelser i stor grad via fortellinger om, og refleksjoner over, forholdet mellom praksis og teori eller med noen andre ord: mellom det konkrete og det abstrakte. De forstår dette forholdet som dialektisk. De snakker om hvordan det konkrete og det abstrakte påvirker – og må påvirke – hverandre, for at ny kunnskap skal oppstå. Astrid sier for eksempel at «det er så mye lettere å forstå teorien hvis den henger sammen med noe jeg har erfart». Mens Bodil forteller om studentene som hun «har i praksis»: De er ferske, unge og de mangler

denne spesifikke yrkeserfaringen. De har bare teoretisk kunnskap. Og det er interessant å observere hvordan de plutselig får en helt ny innsikt når de ser forbindelsen mellom det de erfarer, og det de har lest og hørt. Og dette bidrar også til ny kunnskap hos Bodil, som blir «påminnet teorien», og som nå ser den i en større og rikere sammenheng.

Flere av deltakerne snakker om hvordan nye teorier og begreper gir dem et nytt sted å se sine opplevelser, erfaringer og handlinger fra. «Gammel kunnskap fikk nye begreper som ga alt det jeg hadde av praksis en ny mening», sier Mette. «Ja, dette ble riktig for meg, og alt ramlet veldig på plass fordi de (begrepene) var så praksisnære», fortsetter hun. Hun beskriver hvordan begrepene utvider perspektivet: «Verden så litt annerledes ut; vi kom oss litt ut av den lille boksen og firkanten vi hadde vært i». Prosessen fram mot kunnskap kan ha utgangspunkt i det konkrete eller i det abstrakte, men, sier Trine, den må ha feste «i den virkeligheten jeg står i». «Et nøkkelord er kanskje at vi lærer når det er personlig meningsfylt», spør Catrine. Og Astrid fortsetter å spørre: «Handler det kanskje litt om å oppdage seg sjøl?» «Ja, jeg tror det», sier Trine, «og vi må være nysgjerrige, tørre å åpne opp, ha en mening, se og ville se». «Ja, ikke sant, stille seg noen spørsmål, og ikke bare dure av gårde», fortsetter Astrid.

Studentene opplever at de lærer når praksis og teori kommer i samspill. Teorien får mening og substans i møtet med konkrete erfaringer fra den enkeltes virkelighet, og den enkeltes virkelighet får nye dimensjoner når den forstås i lys av andres tanker, altså teorier.

Praksisbegrepet

Studentene her snakker om «praksis» som svarende til «yrkespraksis», men samtidig snakker de også om komplekse og integrerte erfaringer. Erfaringer som er dannet på bakgrunn av private, personlige og profesjonelle opplevelser. Ordet praksis, sa jeg innledningsvis, kan forstås slik: Praksis beskriver menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten. I en slik forståelse foreligger det både en værensdimensjon og en handlingsdimensjon. Disse to dimensjonene er etter mitt skjønn tydelig til stede i studentenes fortellinger om læringsopplevelser.

Forholdet mellom nærhet og avstand til seg selv og egne erfaringer står sentralt i fortellingene. Bodil kaller det som skjer for en transformasjon: «Det er liksom så nært at jeg ikke får øye på det. Jeg må få det litt på avstand. Noen ganger blir jeg overrasket over at jeg ikke har sett det før.» Dette er et aktuelt tema. Gruppen snakker om «følelser», og det kan være emosjoner, fornemmelser eller tanker, og det diskuteres om hvorvidt disse «følelsene» gjør en blind eller om de fører fram til kunnskap. «Du må vel bli oppmerksom på de og så ta litt avstand fra de, for å se på de på nytt», sier Trine spørrende, og fortsetter: «for hvis du er i det, da vil du jo ikke kunne se det?»

Studentene sier at de lærer når de har kontakt med seg selv, mentalt og kroppslig, og nærmest samtidig får en avstand til seg selv slik refleksjonen kan få spillerom.

Refleksjon

Prosessen som er beskrevet ovenfor, kan i sin helhet kalles refleksjon. Jeg har valgt å forstå refleksjon på denne måten: Vi vender blikket mot oss selv og forsøker å få tak i inntrykket av uttrykket (for eksempel det vi ser, leser, hører), og samtidig vender vi blikket mot sammenhengen som vi og uttrykket inngår i, og forsøker å forstå den. For eksempel spør vi oss selv: Hva leser jeg, hvordan forstår jeg det jeg leser, og hvorfor forstår jeg det slik?

Min forståelse er inspirert av blant annet Skjervheim (1996), som diskuterer begrepet, og han spør – litt polemisk – om vi ikke først må undersøke hvor vi selv står, før vi undersøker andre? Men ikke ved å vende blikket innover, for der finner vi bare oss selv. Vi må rette blikket mot oss selv i en verden, altså i en sammenheng, sier Skjervheim. Dette kaller han refleksjon. Gjennom refleksjonen finner vi oss selv i en foranderlig og bevegelig situasjon (Halvorsen, 2009). Marcel (1958; 2001) kaller dette jeg her har beskrevet, for primær og sekundær refleksjon. Inntrykk eller opplevelser faller som oftest umiddelbart på plass i, og med, kjente kategorier og begreper. En opplevelse som ikke faller direkte på plass, vekker oppmerksomhet. I denne gjeninnføringsløyfen frigjør vi oss fra den umiddelbare erfaringen, og vi forsøker å gjenerobre innsikten i

det konkrete (Knox, 2003). Hos Polanyi finner vi denne fornemmelsen av «noe som ikke stemmer», beskrevet som «den tause dimensjonen». Denne, sier Polanyi (2000, s. 93), «fungerer som en ledetråd til objektet for vår oppmerksomhet». Polanyi innfører også et skille mellom kunnskap som noe vi har, og noe vi er (tacit knowledge og tacit knowing). Han gjør dette for å vise forskjellen, men også for å framheve distinksjonen mellom kunnskap som passivitet og aktivitet, henholdsvis kunnskap vi har og er (Molander, 1996; Polanyi, 2000, s. 14). Også hos Heidegger og Gadamer er dette sentrale temaer. Heideggers påstand er at mennesket vanligvis vender seg bort fra seg selv og forfaller til tingene og de umiddelbare tankene. For å forstå oss selv og den verden vi lever i, må vi våge «å være» (Heidegger, 2007), eller sagt med Skjervheim (2002): Vi må våge å stå i et direkte forhold til oss selv. Det gjelder å få tak i hvordan vi «befinner oss» sier Heidegger (2007). Gjennom denne følelsen kan vi oppdage og forstå oss selv, de andre og verden vi lever i (Fløistad, 1993).

Gadamer er også opptatt av hvordan vi befinner oss, men kanskje enda mer opptatt av hvor vi befinner oss. Vi «ser» det vi forventer «å se», sier Gadamer, og for «å se noe» nytt, må vi stille oss undrende til det vi står overfor, og vi må flytte oss for å få nye perspektiver.

Skjervheim, Marcel, Polanyi, Heidegger og Gadamer diskuterer alle – på hver sin måte – hvordan vi kommer fram til forståelse og kunnskap, og de synes alle å mene at menneskets eksistens og handlinger er grunnleggende i denne prosessen.

Når liv og lære henger sammen

Studentene trekker fram at det å «få ting til å henge sammen», som Astrid sier, altså at det å skape og å oppdage mening er en viktig læringsfaktor. Kunnskapstilegnelse er ikke en passiv hendelse, men en aktiv og kreativ virksomhet. Studentene beskriver en praksis – en tenkningens praksis – der de aktivt og på ulike måter arbeider med å forstå og tilegne seg kunnskap. Tilegnelsen skjer gjennom en åpen innstilling og en aktiv fortolkning. Flere av studentene beskriver gode læringsprosesser som en reise. Her kan de få følge av Marcel, som beskrev tenkningen som en vandring. En vandring sammen med den tenkende tanke (Kolstad,

Langslet & Aarnes, 1991). Med andre ord: en tanke som aldri er helt ferdig tenkt.

Studentene forteller og snakker sammen om situasjoner og opplevelser der de syntes at de lærte mye. Et fellestrekk er opplevelsene av sammenheng mellom egen virkelighet og lærestoffet, altså en sammenheng mellom liv og lære. Studentene opplever at det konkrete gir mening til, og får mening av, det abstrakte. De erfarer, som før nevnt, at egen virkelighet og praksis gjør teoriene meningsfulle, men de ser også at teoriene bidrar til en større forståelse av en kompleks virkelighet. Når vår virkelighetsforståelse henger sammen og blir meningsfull, oppleves dette som en bekreftelse og en anerkjennelse av vår virkelighetsforståelse. På denne måten styrkes vår selvforståelse og vår selvtillit, som igjen påvirker læringslysten. Et læringsmiljø som legger vekt på å skape meningsfulle, og dermed bekræftende, sammenhenger, synes også å fremme en kultur for slike handlinger. Studentene trekker fram opplevelser av bekreftelse og anerkjennelse som den viktigste læringsfaktoren.

Sirkelen undervisning, læring og kunnskap

Både litteraturundersøkelsen og studentintervjuene hjelper oss til å kretse det praksisnære inn på en mer presis måte. Det jeg mener især intervjuene bringer fram, er hvordan undervisningspraksisen er en særegen praksisform vi kan se i et produktivt lys. Betegnelsen praksisnær om denne undervisningspraksisen innebærer både normative og beskrivende elementer. Vi har noen mer og mindre avklarte tanker rundt spørsmålene hva praksisnær undervisning kan være, hvorfor vi ønsker slik undervisning, og hvordan vi kan gjennomføre den. Svarene vi gir oss selv og andre bygger blant annet på kunnskap og tanker om hva studentene skal lære, hva kunnskap er, hvordan læring skjer, og hvordan undervisningen må være for at læring kan skje (Raaheim, 2011). Forhåpentligvis har vi også noen erfaringer med, og tanker om, hvordan delene hva, hvorfor og hvordan henger sammen, og om, og eventuelt hvordan, de virker på hverandre. Erfaringer med, og tanker om, denne sammenhengen innebærer at vi også har erfaringer og tanker om forholdet mellom teori og praksis.

Vi kan for eksempel tenke at dette handler om rekkefølge og nivåer. For eksempel slik at vi må vite at, eller hva, noe er og vi må lære ferdighetene og teknikkene, før vi kan forstå hvorfor og skjønne hvordan. Med denne tenkningen må vi først få faktakunnskapen overført og inn, og denne kunnskapen danner grunnlaget for å øve opp ferdigheter og teknikker. Vår forståelse av hvordan det hele henger sammen og virker sammen, hører her hjemme på et høyere, og mer avansert nivå. Vi kan bruke Blooms taksonomi fra 1956 (Raaheim, 2011, s. 67) til å illustrere denne tenkningen. I taksonomien, slik den tradisjonelt framstilles, tenkes det at vi lærer og utvikler oss intellektuelt i en bestemt rekkefølge. Det vil si fra en enkel til en avansert tenkning og forståelse, «der ferdighetene på ett nivå, forutsetter ferdighetene på et lavere nivå» (Raaheim, 2011, s. 66). Taksonomien brukes ofte for å kategorisere læringsmål, slik at de ulike nivåene knyttes til spesifikke læringsmål. Se for eksempel det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Nivåene (og læringsmålene) – der 1 er laveste nivå og 6 er det høyeste – er som følger (Gjøsæter, 2013; Raaheim, 2011):

1. faktakunnskap (å huske og å kunne gjengi innlært stoff),
2. forståelse (å forstå stoffet som er kommunisert, uten nødvendigvis å relatere det til noe annet,
3. anvendelse (å bruke teori for å løse et problem,
4. analyse (å kunne dele opp og se sammenhenger),
5. syntese (å trekke egne konklusjoner og slik skape ny kunnskap) og
6. vurdering (å kunne bedømme noe ut fra forskjellige kriterier).

Alternativt kan vi her tenke oss at læring dreier seg om erfaring, noe gjenkjennelig. Det kjente må vi utfordre ved å være nysgjerrige og undersøkende med hensyn til å finne ut hva som skiller seg fra det. Med denne tenkningen må vi snu på Blooms taksonomi, men kanskje også kaste litt rundt omkring på Blooms ulike kognitive fenomener: Vi vurderer fenomenet eller situasjonen vi står overfor – hvordan kan vi forstå dette, hva vet vi, hvordan kan vi dele det opp, og hvordan kan vi sette det sammen

igjen og slik utvikle ny kunnskap? Dermed sprenger begrepet om praksisnærhet de snevre rammene som yrkespraksis byr på, og åpner et landskap som er eksistensielt betinget.

Men hva er en erfaring?

Dette er et uhyre komplekst og sammensatt spørsmål som mange tenkere har befattet seg med (Dewey, 2001; Gadamer, 2007; Heidegger, 1988; 2007; Polanyi, 2000). Jeg har selv forsøkt å forstå dette fenomenet. Jeg har spurt etter «erfaringens plass i tenkningen» (Halvorsen, 2011, s. 61), og jeg har forsøkt å forstå forholdet mellom opplevelse, erfaring og forståelse. Jeg beskriver sammenhengen som dialektisk og prosessuell, der det som stimulerer og driver prosessen, er hendelser og handlinger (Halvorsen, 2011). Jeg har også foreslått å skjelne mellom erfaring vi er og erfaring vi har (ibid.). Tanken fokuserer både på erfaringen som noe sanselig, kroppslig, emosjonelt og som noe avgrenset og kognitivt. Med ordet skjelne ønsker jeg å få fram at det ikke dreier seg om fenomener som er totalt atskilte. Det er snakk om å skjelne mellom deler i en helhet. Vi kan her snakke om deler som er implisitte og eksplisitte, eller tause og artikulerte (Polanyi, 2000), eller innvendige og utvendige (Østerberg, 1972), og som til sammen bringer inn ny forståelse og kunnskap. Vi kan også gå til for eksempel Løgstrup (1995a, 1995b) og Marcel (1958) for å få en større forståelse for forholdet mellom sansning og forståelse. Dette er kjernen, slik jeg ser det, i spørsmålet om erfaringens (eller praksisens eller livets) plass i tenkningen, og dermed i undervisningen og læringen. Vi opplever (Gadamer, 2007), sanser (Løgstrup, 1995a) og fornemmer når vi – med vår kropp – er (Heidegger, 2007), og vi forstår når vi kommer på avstand fra det sansede (Løgstrup, 1995a; Ricoeur, 1999). Kort sagt: Vi kjenner fordi vi er, og fordi vi kjenner etter, og vi gjenkjenner noe i det vi kjenner (Halvorsen, 2011). Eller kortere: Det dreier seg om forbindelsen og vekselvirkningen mellom «det å gjøre noe og det å gjennomgå noe» (Dewey, 2008, s. 203). Det å forstå og skape en helhet av forbindelsen mellom uttrykket, altså hendelsen og handlingen, og inntrykket, det er ikke bare tenkning, sier Dewey, men det er den mest krevende form for tenkning.

La oss nå gå til Aristoteles og Østerberg for å videreutvikle vår forståelse av de sammenhengene jeg har skissert ovenfor.

Tre virksomheter og deres kunnskapsformer

Vi har tre former for menneskelige virksomheter, sier Aristoteles (1999): den teoretiske (*theoria*), den produktive (*poiesis*) og den praktiske (*praxis*). Virksomhetene bestemmes av ulike kunnskapsformer (*ibid.*): Til den teoretiske virksomheten hører viten (*episteme*), som gjerne omtales som sikker og sann kunnskap. Til den produktive og praktiske hører henholdsvis kunnen (*techne*) og klokskap (*fronesis*). Dette er viten om det som ikke er sikkert, og som derfor krever overveielse. I produktiv virksomhet overveier vi hvilket middel som er hensiktsmessig for å nå målet, mens vi i den praktiske overveier med hensyn til hva som er rett handling.

Aristoteles deler altså inn både det ene og det andre, men samtidig viser han konsekvent til hvordan alt henger sammen. Han deler for eksempel livet og det levende (*psyche/sjelen*) inn i ulike evner, men han beskriver likevel dette forholdet «som det krumme og det uthulede ved sirkelens omkrets» (Aristoteles, 1999, s. 16–17), altså som en helhet. Han mente også at alle kunnskapsformene (viten, kunnen og klokskap) måtte forenes med praktisk innsikt og fornuft (*nous*) (Aristoteles, 1999; Nilsson, 2009). Han beskriver med andre ord de tre kunnskapsdimensjonene ved livet, ikke bare som en helhet, men som dimensjoner som er nødvendige for – og som virker på – hverandre. Og legg også merke til at han omtaler alle kunnskapsformene som menneskelige virksomheter, altså som ulike praksiser. En annen måte å si dette på er at all forståelse, og dermed all kunnskap, er forankret i menneskelige virksomheter.

Tre forståelses- og forankringsmåter

Forståelse, sier Østerberg (1972), er innsikt i et saksforhold, og dreier seg om hvordan noe forholder seg til noe annet. Østerberg skiller mellom tre ulike (saks)forhold: utvendighet, identitet og innvendighet. I et utvendig forhold er delene uavhengige og uberørte av hverandre. De

endrer seg ikke uansett hva som skjer med dem. I et utvendig forhold er også hver del eller hvert ledd identisk med seg selv. Perlene i et perlekjede er et eksempel fra Østerberg på utvendighet: Hver perle er en selvstendig enhet som ikke påvirkes eller endres av de andre perlene, mens tråden som binder dem sammen (på en bestemt måte; etter en regel, så å si), er et eksempel på identitet. Et annet eksempel er en klokke som skal repareres. Vi tar den fra hverandre, deler den opp, men vi må samtidig merke oss hvordan de enkelte delene forholder seg til hverandre for å kunne sette den sammen. Vi må finne regelen for forholdet mellom delene, og anvende den. Vi snakker her om det regelmessige: det samme skjer hver gang.

Jeg minner om at dette er forståelsesmåter. Virkeligheten er ikke så rendyrket. Det er nettopp poenget. Et eksempel på en utvendig tenkemåte i didaktikken kan være en streamet og nettbasert forelesning som studentene har tilgang til hjemmefra, og kun det. Studenten kan se den eller ikke se den. Graden av utvendighet henger sammen med hvorvidt studenten bare registrerer innholdet eller eventuelt tar det inn over seg og jobber med det. Evalueringsskjemaet med kategoriske svaralternativer som studentene fyller ut ved semesterslutt, er et eksempel på en identisk eller en regelmessig forståelsesmåte. Skjemaet er likt for alle. Det foreligger faste kategorier, og slik fylles det med andre ord ut etter en bestemt regel.

I et innvendig (saks)forhold er delene avhengig av hverandre. De utgjør en enhet, og de er ikke identiske med seg selv. Hver del må forstås ved den andre delen og ved helheten, og helheten må forstås ved hver del. Østerberg beskriver innvendighet som (1972, i Halvorsen, 2011, s. 9):

(...) en tenkemåte der sansningen kommer før begripelsen, samtidig som sansningen og begripelsen oppleves som ett. Når noe først er begrepet, er det som om begripelsen har vært der fra første stund, nærmest før sansningen. Begripelsen er der hele tiden, mener Østerberg, men den kan være latent (implisitt) eller manifest (eksplisitt). Overgangen mellom det latente og det manifeste er et tilfelle av forandring. Det dreier seg altså ikke om to uavhengige tilstander som på et ytre sett følger etter hverandre, men om en enhet og et indre, dialektisk forhold mellom det som forandres og det forandringen består i. Vi erfarer en forandring: Noe nytt framtrer.

Forandringen eller overskridelsen hjelpes fram gjennom handling. Et eksempel på et slikt innvendig forhold er når vi arbeider med å uttrykke oss, når vi forsøker å klargjøre noe, når vi leter etter ord: «Mine ord viser meg hva jeg tenker på», sier Østerberg (1972, s. 70), «for mine tanker er ikke klarere enn min tale». Det er et innvendig forhold mellom den latente og den manifeste tanken. Det som hjelper tanken fram til klarhet, kan være å «ta ordet», tegne det, gjøre det, gå på biblioteket, slå opp, skrive, skrive på nytt, rette, stoppe opp, kjenne etter – kort sagt: være. Forutsetningene for denne forståelsesmåten er med andre ord: livet og virkeligheten.

Slik jeg forstår Østerberg, mener han at forståelsesformene er gjensidig utelukkende, og at de gjelder for spesielle områder, slik man også kan lese Aristoteles. Jeg mener imidlertid at alle tre kunnskapsformene gjør seg gjeldende når vi søker forståelse og kunnskap. Forskjellene kan vi knytte til hva som vektlegges, og hva som *må* vektlegges. Når vi forsøker å forstå et fenomen, abstrakt eller konkret, vil det være nødvendig både å dele opp, se etter likheter, mønstre og sammenhenger og forsøke å få øye på forandringen, altså det nye. Og det er det siste som representerer den egentlige forandringen: det nye (Gadamer, 2007; Østerberg, 1972). Denne forandringen får vi bare øye på når vi har kontakt med, og sanser, den tidligere kunnskapen eller erfaringen. I en oppdelt og regelmessig verden er dette ikke mulig. Forandringen er et indre forhold, sier Østerberg (1972, s. 63): «For vi har ikke her simpelthen to tilstander som etterfølger hverandre på en utvendig måte. Først én, så en ganske annen. Det er en enhet mellom det som forandres og det forandringen består i. Det er noe som har forandret seg.» Eller med mine ord: Forandringen er, eller rettere sagt: Vi er i en bevegelse og det skjer en forandring mellom opplevelse, erfaring, forståelse og kunnskap. Og det er særlig i virksomheter som krever overveielse – når vi må bestemme oss for hva som er godt og riktig å gjøre – at vi må utvikle en slik innvendig forståelsesmåte.

Østerbergs forståelsesmåter representerer ulike syn på kunnskap, og dermed også ulike syn på formidling, utvikling og tilegnelse av kunnskap. Inspirert av Østerberg har jeg valgt å omtale utvendig og identitet som et utenfraperspektiv, innvendig som et innenfraperspektiv, og til dette har jeg lagt et dialogisk perspektiv (Halvorsen, 2011). Med det dialogiske perspektivet er hensikten å peke på betydningen av å få en bevegelse

i gang. En bevegelse som setter oss i kontakt med tidligere opplevelser, erfaringer, forståelser eller kunnskap. En bevegelse som også setter disse elementene i spill og på spill, slik at vi kanskje kan få øye det som skiller seg ut som noe nytt. Alle tre perspektivene er nødvendige. Men for å gjenta meg selv: Det er når vi er i eller lærer om virksomheter som krever overveielser – og særlig overveielser som angår det menneskelige – at de intersubjektive og interaktive elementene har avgjørende betydning.

Hva kan praksisnær undervisning være – en foreløpig konklusjon

Gjennomgangen av litteratur som omhandlet «praksisnær undervisning», viste at de fleste forfatterne med ordet «praksis» mener yrkespraksis. Undersøkelsen viste også at behovet for, og ønsket om, å utvikle det man omtaler som praksisnær undervisning ble begrunnet i forholdet mellom teori og (yrkes)praksis: Forholdet må bli tettere, og sammenhengen må bli tydeligere. Innledningsvis presenterte jeg en forståelse av frasen praksisnær undervisning som er langt bredere:

1. Praksis beskriver menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten. Praksis har med andre ord en værens- og en handlingsdimensjon.
2. Enhver forståelse eller læring bygger på ulike måter på disse to dimensjonene. Derfor bør all undervisning ha praksisnære elementer, hvilket betyr at det eksistensielle – eller livet og virkeligheten – inngår.

Jeg har snakket med noen studenter om læring, og det er min oppfatning at deres opplevelser styrker de to påstandene ovenfor. De opplevde å lære når teorien hadde feste i virkeligheten; i det konkrete – eller omvendt. De hadde erfart at læring var betinget av at teori og praksis eller det abstrakte og det konkrete samspilte tett. De hadde sett at teoretiske begreper og perspektiver ga ny mening til livet og virkeligheten, og omvendt, at livet og virkeligheten opplyste og oppklarte teori.

Jeg har også diskutert med andre som har tenkt på disse tingene. Heidegger har vist meg hvordan vi gjennom vår væren-i-verden kommer

i kontakt med tidligere – og gjør nye – erfaringer. Gadamer er en viktig samtalepartner når det gjelder å forstå rekkevidden av at vi forstår og lærer gjennom erfaring. Og Aristoteles har hjulpet meg til å forstå praksis som alle de handlinger som er knyttet til menneskets ulike virksomheter, med andre ord både til det å tenke, produsere og samhandle. Fordi vi forstår og lærer gjennom erfaring, så må livet og virkeligheten inn i klasserommet, inn i auditoriene. Men vi må skape avstand til erfaringene dersom vi skal få øye på det allmenngyldige og det nye. Det er her læringen oppstår, i dette samspillet mellom nærhet og avstand, som i Østerbergs terminologi er et innvendig forhold, og som Ricoeur så flott beskriver som «forholdet mellom krefter og mening, mellom livet som bringer oss betydninger, og forstanden som kan kjede dem sammen i en koherent rekkefølge» (Ricoeur, 1999, s. 61).

Litteratur

- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 53–79). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934) (s. 196–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Floistad, G. (1993). *Heidegger: en innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og høskolepedagogikk*, 36(2), 38–49.
- Gjøsæter, Å. & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *Uniped [elektronisk ressurs]: Tidsskrift for universitets- og høskolepedagogikk*, 38(1), 39–52.
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01), 17–27.
- Halvorsen, G. S. (2009). Forståelsens konstitusjonelle betingelser. *Refleksion i praksis. Skriftserie Institutt for filosofi og idéhistorie, Aarhus Universitet, Nr. 6*, 1–28.
- Halvorsen, G. S. (2011). *Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende*. Bodø: Universitetet i Nordland.

- Heidegger, M. (1988). Hvad betyder tænkning? *Slagmark*, 4–14.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Bokklubben.
- Heimly, F. S. & Bertheussen, B. A. (2016). Et forsøk på å integrere praksis i høyere økonomisk utdanning. *Beta*, 30(1), 29–41.
- Jordet, H. & Roland, L. R. (2012). Hvordan skape meningsfylte sammenhenger mellom «læring inne» og «læring ute» i sosialfaglig profesjonskvalifisering? *Uniped*, (02), 3242.
- Knox, J. B. L. (2003). *Gabriel Marcel: håbets filosof, fortvivlelsens dramatiker*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kolstad, H., Langslet, L. R. & Aarnes, A. (1991). *Mysteriets tenker: Gabriel Marcel: en essaysamling*. Oslo: Aventura; Bergen: i samarbeid med Bergens riksmålsforening.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. nr. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Scand J Caring Science*, 18(2), 145–153.
- Løgstrup, K. E. (1995a). *Ophav og omgivelse: betragtninger over historie og natur*. Copenhagen: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1995b). *Vidde og prægnsans: sprogfilosofiske betragtninger*. Copenhagen: Gyldendal.
- Marcel, G. (1958). *Eksistens og erkjennelse: betraktninger over det ontologiske mysterium*. Oslo: Cappelen.
- Marcel, G. (2001). *The mystery of being: Vol. 1, Reflection & mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, C. (2009). Frönesis och den mänskliga tilvaron. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunnskap?* (s. 39–54). Huddinge: Södertörns högskola.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Schjølberg, O. R. (2013). Erfaringsbasert undervisning i økonomisk-administrativ utdanning. *Magma*, 16(5), 31–39.
- Skjervheim, H. (1996). *Teknikk, politikk og utopi*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stern, D. N. (2007). *Her og nå*. Oslo: Abstrakt forlag.

Sæverot, H. (2015). Didaktisk fornyelse? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 125–137). Oslo: Universitetsforlaget.

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Østerberg, D. (1972). *Forståelsesformer: et filosofisk bidrag*. Oslo: Pax.