

Ræisehagen, A. & Tvette, I. (2022). Den refleksive erfaringens magi: Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker? I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 183–201). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010311>

Kapittel 11

Den refleksive erfaringens magi

Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker?

Anne Røisehagen & Ingrid Tvette

Sammendrag: *Pedagogikk som disiplinstudium, og som fag, er i liten grad foreskrivende, men opptatt av at studenten skal fremme selvrefleksivitet og kritisk tenkning knyttet til et framtidig samfunnsmandat som pedagog (Aar-sand & Saur, 2015). Samtidig møtes høyere utdanning og universitetspeda-gogikken med krav om å bruke mer studentaktive læringsformer (Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning). Vi ønsker å disku-tere hvilke premisser som må være til stede i utdanningen for at studenten i disiplinstudiet pedagogikk kan bli en reflekterende praktiker. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å løfte fram følgende problemstilling:*

Hvordan framkommer refleksjon som en studentaktiv læringsform i studie-faget pedagogikk, og hvilken betydning har dette for utviklingen av studenten som «en reflekterende praktiker»?

Gjennom en kvalitativ dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk og en analyse av studenters refleksjonsnotat (N15) har vi sporet hvordan reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Vi benytter tankegodset til Dewey og Schön for å se hvordan refleksjoner i og om handlinger kan fremmes gjennom studentaktive læringsformer. Vi viser også at Sfärds læringsmetaforer kan benyttes til å forstå hvordan selvrefleksivitet og kritisk tenkning kan utvikles. Med utgangspunkt i det empiriske og teoretiske grunnlaget fant vi at studentaktive læringsformer fortsatt ser ut til å være dominerende i pedagogikkutdanningen. Dette kommer til syne gjennom vektlegging av refleksjon ved bruk av erfaringslæring og kollektive læringsformer. Samtidig kan vi ikke spore en entydig forståelse av hvilken betydning refleksjon har i utviklingen av den reflekterte praktiker.

Nøkkelord: *studentaktive læringsformer, individuell og kollektiv refleksjon, reflekterende praktiker, læringsmetaforer*

Abstract: *Pedagogy as a discipline study and as a subject is prescriptive to a minor extent but principally about the student promoting self-reflexivity and critical thinking in relation to a future societal mandate as an educator (Aarsand and Saur, 2015). Education and university pedagogy are currently facing expectations to use more student-active forms of learning (Meld. St. 16 (2016–2017) Culture for quality in higher education). We wish to discuss what the premises must be for the student to become a reflective practitioner. With this as a starting point, we want to highlight the following issue:*

How does reflection emerge as a student-active form of learning in Pedagogy as a study subject, and what is the significance for the development of the student as «a reflective practitioner»?

Through a qualitative document analysis of the study plan for a bachelor's education in Pedagogy and an analysis of students' reflection notes (N15), we have tracked how reflective forms of work are understood and operationalized. We use the thinking of Dewey and Schön to see how reflections in and about actions can be promoted through student-active forms of learning. We also show that Sfärd's learning metaphors can be used to understand how self-reflexivity and critical thinking can be developed.

Based on the empirical and theoretical foundation, we found that student-active forms of learning still seem to be dominant in pedagogical education.

This is evident through the emphasis on reflection using experiential learning and collective forms of learning. At the same time, we cannot trace a clear understanding of the significance reflection plays in the development of the reflected practitioner.

Keywords: *student-active forms of learning, individual and collective reflection, reflective practitioners, learning metaphors*

Innledning

Pedagogikk som disiplinstudium, og som fag, er i liten grad foreskrivende, men opptatt av at studenten skal fremme selvrefleksivitet og kritisk tenkning med hensyn til et framtidig samfunnsmandat som pedagog (Aarsand & Saur, 2015). Prøitz og kolleger (2017, s. 31) beskriver disiplinarykunnskap som abstrakt og preget av konseptuelle forståelser som defineres og legitimeres innen disiplinen selv og som former grunnlaget for disiplinens identitet. Disiplinarystudier konstruerer identitet gjennom interne epistemiske begrunnelser og viser sterke indre forpliktelser (Bernstein, 2000, s. 131; Prøitz mfl., 2017, s. 33). Samtidig må disiplinstudiet pedagogikk forholde seg til føringer og forventninger i universitets- og høyskolesektoren. Universitetspedagogikken møter krav om læringsformer som i større grad motiverer studentene (Meld. St. 27 (2000–2001) Gjør din plikt – Krev din rett – Kvalitetsreformen). Ny forskning løfter frem studentaktiv læring som løsningen (Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning; Loeng, Mørkved & Isachsen, 2019; Kantardjiev/Nokut, 2019; Nordkvelle, Nyhus, Røisehagen & Røthe, 2020). Eksempler på studentaktive læringsformer er prosjektbasert læring, teambasert læring, casebasert læring, praksis, feltarbeid, omvendt undervisning, studenter som involveres i forskningsarbeid eller på andre måter tar aktivt del i et utforskende faglig læringsfellesskap (ibid.). Dette er læringsmetoder som har som mål å fremme selvstendighet og kritisk tenkning. De utforskende og reflekterende elementene i disse undervisningsmetodene er i tråd med reformpedagogisk grunnlagstenkning, og Willy Aagre trekker fram at reformpedagogikken kan bidra til den «refleksive erfaringens magi» (Meland, 2016). Aagre beskriver denne magien med utgangspunkt i klasserommet som en kollektiv utforskende kraft mellom elevene og i samspill med læreren. Metaforen

kan også tilpasses høyere utdanning hvor det i dag er økende fokus på en praksisnær tilnærming der undervisningen har som ambisjon å koble fag og teori med praksis og erfaring. Utvikling av refleksjon kan være en inngang til å vurdere et fags kunnskapsgrunnlag kritisk, samtidig som man gjennom å koble kunnskap, erfaringer og praksis kan bidra til å utvikle ny kunnskap. Askeland (2006) beskriver kritisk refleksjon som en refleksiv prosess. Refleksivitet innebærer at vi har evne til å se oss selv utenfra og erkjenne at vi gjensidig påvirker og påvirkes av de situasjoner vi er en del av. Hun beskriver denne prosessen som en induktiv, erfaringsbasert tilnærming.

I dette kapitlet diskuterer vi hvilke premisser som må være til stede i utdanningen for at studenten i disiplinstudiet pedagogikk kan utvikle seg til en reflekterende praktiker. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å løfte fram følgende problemstilling: Hvordan framstår refleksjon som en studentaktiv læringsform i studiefaget pedagogikk, og hvilken betydning har dette for utviklingen av studenten som en «reflekterende praktiker»?

Gjennom en kvalitativ dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk og en analyse av studenters refleksjonsnotat (N15) har vi sporet hvordan reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Vi tar utgangspunkt i metaforer for å forstå hvordan læring og kunnskap oppstår, og vektlegger Sfårds metaforinndeling for å belyse læring gjennom erfaringer og refleksjoner som kommer til syne i de dokumentene som gir retning for undervisning. I kapitlet diskuterer vi to innganger som kan sette oss på sporet av «den refleksive erfaringens magi».

Teoretisk rammeverk

Refleksjon blir sett på som viktig faktor for læring. Refleksjon er et nøkkelbegrep for å utvikle forståelse av den kunnskapen som utvikles i og gjennom handling. Loeng, Mørkved og Isachsen (2019) skriver at ved hjelp av refleksjon kan vi bli klokere på hva vi skal gjøre for å nå bestemte mål. Én definisjon på refleksjon kan være: «Refleksjon er mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhengen mellom vore handlinger og deres konsekvenser» (Wahlgren mfl., 2002, s. 17). Handal og Lauvås (2014) viser til John Dewey som en av de sentrale kildene for tenkning om refleksjon. Dewey retter oppmerksomheten mot hvordan teori

og praksis må spille sammen i problemløsningen, og tar utgangspunkt i konkrete problemer. Dessuten er Dewey inspirasjon til begrepet «learning by doing», men hans opprinnelige uttrykk var «learning to do by knowing and to know by doing» (Vaage, 2000). Det kan antas at Dewey har blitt noe mistolket av noen, ved at begrepet «learning by doing» har blitt assosiert med ham, og at det herigjennom har blitt lagt vekt på «doing», dvs. handlingen, og ikke på sammenhengen mellom kunnskap og handling – som nettopp Dewey var opptatt av, og som refleksjonen er ment å fokusere på. Når en ser på hans opprinnelige utsagn, finner en at det er koblingen mellom teori og praksis, og hvordan de er avhengige av hverandre, som står sentralt (Loeng, Mørkved & Isachsen, 2019). Ifølge Dewey blir «refleksiv tenkning» definert som en form for tenkning som består i å vende et tema i hodet og underkaste det en alvorlig og sammenhengende overveielse (Dewey, 1933). Han skriver at erfaring i seg selv ikke gir direkte læring. Det er kvaliteten på refleksjonsprosessen som er avgjørende for læring av erfaringene. Det må utvikles en lyst til å undersøke og utfordre det en har erfart. Dewey retter derfor oppmerksomheten mot førtenkning og ettertenkning.

Donald Schön (1987) skriver om dette skiftet mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *om* handling. Refleksjon i handling kan beskrives som strategier, forståelse av fenomener og innfallsvinkler til å skissere en oppgave eller et problem. Refleksjon i handling er taus, spontan og tilføres uten bestemte overveielser. Denne kunnskapen som Schön viser til, omtales gjerne som taus kunnskap. Refleksjon om handling dreier seg om refleksjon av en plan for handling eller om handling som allerede er gjennomført. Schön (1987) påpeker at det er noe helt annet å reflektere over refleksjon i handling enn å utføre refleksjon i handling. Målet med refleksjonen er å bevisstgjøres den tause kunnskapen slik at denne kan utfordres. Ved at man gjennom forståelse av et problem eller situasjonen som oppsto, bruker refleksjonen på søken etter en alternativ og bedre løsning, skaper man en indre dialog med seg selv. Denne dialogen tolkes som en essensiell faktor i lys av refleksjonens mulighet for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Schön, 1987). For Schön er refleksjon en induktiv prosess som er erfaringsbasert. Refleksjonene starter som en indre, personlig prosess, men tankene må kunne endres og tilpasses omverdenen.

I kapittelet har vi valgt å knytte tematikken om studentaktive læringsformer og reflekterende praktikere til Sfårds læringsmetaforer. Vi ønsker å vise

at læringsmetaforer kan benyttes som tilnærming til å forstå hvordan selvrefleksivitet og kritisk tenkning kan utvikles. Hva er så en metafor? Det korte svaret er at det er et bilde eller en illustrasjon av noe, og at tolkningen av bildet sier noe om hvordan vi oppfatter et fenomen i en gitt kontekst. Når vi viser til *masseproduksjon* i sammenheng med utdanning av studenter i høyere utdanning, er det lett å tenke på en fabrikk som pøser ut produkter/studenter på et samleband. Når vi bruker metaforer, har vi reflektert rundt bildene vi ønsker å gi, men samtidig krever metaforer bruk av både tolkning og refleksjon fra de som mottar dem. Metaforene består av to komponenter; fenomenet vi ønsker å fokusere, og illustrasjonen vi benytter på det. De to komponentene utgjør en struktur som man kan tenke, reflektere og analysere ut fra (Ortony, 1993; Lie, 2006). Vi må også være bevisste på at metaforer kan være falske. Kanskje har vi ikke et utdanningssystem med høy gjennomstrømming av studenter, men vi ønsker likevel at dette er et bilde som opprettholdes.

Metaforer må balansere likhet og ulikhet mellom et fenomen og det vi ønsker å fokusere på (illustrere) ved fenomenet. Det er dermed en form for spenningsforhold i metaforene (Alvesson & Skjölberg, 2017). Metaforer kan være beskrivende, men også konstruerende. På den måten får de innflytelse i måten vi tolker, handler og formidler på. Donald Schön (1993) viser til *genererende metaforer*. Dette er metaforer som er problematiserende og rettet mot utvikling av kunnskap og læring. Genererende metaforer kan benyttes både til idéutvikling og produktutvikling. Innenfor undervisning kan vi se på metaforer ut fra to perspektiver inspirert av Ortony (1993). Det første perspektivet handler om metaforer som pedagogiske metaforer, eller modellæring. Her søker metaforen å gi mening, vise nye perspektiver eller utvikle teori. Dette kan for eksempel foregå gjennom det eksemplariske prinsipp og refleksjoner over praksissituasjoner. Det andre perspektivet er knyttet til kompleksitetsreduksjon. Disse metaforene gir en begrenset læringsverdi, men er egnet når vi skal tilegne oss ny kunnskap. Bruken av metaforer kan kobles til både Dewey samt Argyris og Schöns tenkning rundt refleksjoner i og over handling (praksis). Når vi handler i uventede praksissituasjoner, må vi koble kunnskap og praksis på nye måter. Refleksjonene vi gjør oss når vi setter sammen kunnskap og erfaringer til ny praksis, og kanskje også ny kunnskap, kan nettopp gjøres mulige gjennom bruk av metaforer (Lie, 2006).

Anna Sfärd (1998) betrakter læring som to generelle læringsmetaforer. For henne er metaforer egnet til bedre å forstå de ubevisste og underliggende assosiasjonene og fordommene som vår teoriforståelse innebærer. Både undervisning og våre bestrebelser på å forstå undervisningspraksis betraktes som et resultat av at vi har ubevisste og underliggende assosiasjoner og fordommer som påvirker vår begreps- og teoriforståelse. I seg selv er ikke dette et radikalt utgangspunkt, men viser til et kunnskapssyn forankret i hermeneutisk tenkning. Metaforene blir dermed en inngang til å forstå og analysere læring, og for oss blir Sfärds metaforinndeling både et rammeverk for å forstå hva slags læring studentaktive læringsformer gir, og hvordan denne læringen kan bidra til reflekterte praktikere.

Sfärd (1998) gjør en inndeling i *tilegnelsesmetaforen* og *deltakelsesmetaforen* i henholdsvis et kognitivt og situert/sosiokulturelt læringsperspektiv. Tilegnelsesmetaforen (acquisition) viser til læring som skjer gjennom begreper og kognitive strukturer. Læringen er en individuell og aktiv konstruksjonsprosess hvor man bearbeider informasjon så det gir mening. Tilegnelsesmetaforen kan være en form for flaskepåfyllingsstrategi der man betrakter læring som noe instrumentalistisk, som kan tilegnes ved pugging eller informasjonsinnhentning, men det kan vise til en form for dybdelæring der studenten søker mening og forståelse. Sfärd viser til noen nøkkelord som er sentrale for å forstå tilegnelsesmetaforen: kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold. Deltakelsesmetaforen (participation) viser til et situert perspektiv på læring hvor samspill og aktivitet står sentralt. Læringen vil her foregå i et vev av de kontekster studenten er en del av. Denne metaforen har mange likhetstrekk med Lave og Wengers forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Ved at læringen foregår i et fellesskap, kreves det deltakelse, men deltakelsen vil gi både muligheter og begrensninger. Sfärd (1998) knytter deltakelsesmetaforen til nøkkelordene refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetoden og kollektiv refleksjon. Deltakelsesmetaforen kan benyttes når vi ønsker å vurdere hvilke premisser som må være til stede for at studentene utvikler reflektert praksis. Funn i dokumentanalysen viser nettopp at det er sterk betoning av læring gjennom aktiv deltakelse.

Metodisk tilnærming

Gjennom en dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk har vi søkt å spore hvordan studentaktive og reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Analysen er triangulert med en dokumentanalyse av pedagogikkstudenters arbeidskrav (N15) for å få fram rikere beskrivelser av refleksjonens plass i utdanningen. Vi har valgt å vurdere dokumentene ut fra autentisitet, troverdighet, representativitet og tolkning. Autentisiteten og troverdigheten er god, i det vi vurderer studieplan og emneplaner på institusjonens egne nettsider. Dokumentene er representative da studieplaner betraktes som studentens kontrakt med utdanningsinstitusjonen. Utvalget består av nærlesing knyttet til ett pedagogikkstudium, og således er utvalget for lavt for å kunne generalisere for samtlige pedagogikkutdanninger. Tolkningen er foretatt med utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon hvor vi har lagt til grunn at dokumentene inngår i en kontekst (Sævi, 2019). Dokumentene betraktes som *relasjonelle* i det de knytter seg til noe utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). At dokumenter har en relasjonell dimensjon, innebærer at dokumentene inngår i konkrete praksiser og bidrar til å forme disse praksisene.

I en dokumentanalyse vil det være både generelle og spesifikke kriterier, og vi har valgt å la oss inspirere av en praksisorientert dokumentanalyse fra Asdal og Reinertsen. De presenterer seks metodiske grep som til sammen utgjør et analytisk rammeverk (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 153). Forskeren kan gjøre et utvalg av de metodiske grepene basert på dokumentets natur. Målet med de metodiske grepene er å utheve praksisdimensjonene ved de ulike aspektene av et dokument. Vi har valgt å fordype oss i de to analytiske inngangene som best passer vårt materiale; dokumentverktøy og dokumenttekster. Vi har sett nærmere på *dokumentverktøy* fordi studieplaner og arbeidskrav innebærer en form for styringsteknologi. Studieplanen utgjør et verktøy for å oppnå eller realisere noe: læringsutbytte og mål med utdanningen. *Dokumenttekster* handler om å analysere dokumentet som tekst. Hvem er avsender og hvem er mottaker? Og hva er tekstens virkemidler? I studieplanen for et bachelorstudium i disiplin faget pedagogikk har vi særlig sett etter spor av studentaktive læringsformer, praksis og refleksjon. For å avgrense analysen har vi valgt ut to metaforer for læring; tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen (Sfärd, 1998). Metaforene representerer to

kategorier for analyse av studieplanen. En studieplan vil naturlig nok vise til nøkkelordene Sfärd (1998) tillegger tilegnelsesmetaforen slik som *kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold*, men det er betoningen av disse nøkkelordene sett opp mot mer aktive former for læring som er særlig interessante for oss. Ut fra kapittelets tematikk har vi også sett etter nøkkelordene ved deltakelsesmetaforen som *refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetode og kollektiv refleksjon*.

For også å få studentenes perspektiv i datagrunnlaget har vi sett på refleksjonsnotatene til en studentgruppe (78 studenter) i bachelorstudiet i pedagogikk. Studentene hadde levert to arbeidskrav – refleksjonsnotater. Vi foretok et tilfeldig utvalg på 15 studenter, til sammen 30 studentarbeider som er lest, kategorisert og analysert. Vi kategoriserte funnene ut fra begrepene i Blooms taksonomi, da dette kan si noe om studenters refleksjonsnivå (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Vi så etter faktakunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Faktakunnskap er laveste nivå, mens vurdering sier noe om at studenten er på et høyt refleksjonsnivå.

Refleksjon som studentaktiv læringsform

I studieplanen for pedagogikkutdanningen så vi særlig etter hvordan læringsformer, praksis og refleksjon framstilles og operasjonaliseres i studieplanen. En emneplan eller studieplan med læringsutbyttebeskrivelser eller kravene og målsettingene studentene møter i arbeidskrav, sier noe om hvilke praksiser og hvilke tilnærminger det er ønskelig at studentene i pedagogikkfaget skal innta. At dokumenter er relasjonelle innebærer også at de viser til samfunnstendenser og holdninger, slik som styringsdokumenter. Det er ikke bare dokumentene som former praksis, men praksis vil også forme dokumentene i en vekselvirkningsprosess. Betoningen på studentaktive læringsformer kan være et slikt uttrykk.

I arbeidet la vi særlig vekt på å gjenfinne betydningen av nøkkelordene Sfärd viser til i deltakelsesmetaforen og i tilegnelsesmetaforen. Enkelte ord som framgår i studieplanen som *verdiperspektiv*, lar seg ikke uten videre kategorisere som tilegnelse eller deltakelse, og er derfor satt opp i begge kategorier.

Tabell 11.1 Eksempel på kategorisering av funn i dokumentanalysen.

Metaforer	Læringsyn	Nøkkelord	Innhold og læringsformer	Arbeidskrav og arbeidsformer
Tilegnelses- metaforen	Kognitivt	kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold	Verdiperspektiv, Begrunne egne holdninger, Analysere, forstå, vurdere og utvikle prosesser knyttet til læring, oppdragelse og formidlingsarbeid, Vurdere implikasjoner av praksis	Fagoppgave Presentasjoner Refleksjonsnotat
Deltakelses- metaforen	Situert	refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetode og kollektiv refleksjon.	Praksisorientering, Erfaringslæring Verdiperspektiv Begrunne egne holdninger overfor andre, Utfordre etablerte mønstre Skapertrang	Praksisorientering, PBL, Case, Praksisnære problemstillinger, Aksjonslæring, Refleksjonsnotat, Samarbeid, Felles arbeidsoppgaver

Studieplanen har både en generell, overordnet del og flere emneplaner. Vi har særlig konsentrert oss om studieplanens beskrivelse av arbeids- og undervisningsformer og læringsutbyttebeskrivelser. I den overordnede delen av studieplanen for bachelorprogrammet i pedagogikk legges det til grunn 5 prinsipper for valg av undervisningsformer, arbeidskrav og eksamensformer: *erfaringslæring*, *praksisorientering*, *problembasert tilnærming*, *prosjektorientering* og *verdiperspektiv*. Hvert prinsipp er så nærmere beskrevet i studieplanen. I lys av at vi ser etter studentaktive læringsformer, praksis og refleksjon kan vi allerede her i studieplanen se slike spor. En studentaktiv læringsform kan møtes gjennom erfaringslæring, prosjektorientering og verdiperspektiv, vektlegging av praksis ser vi gjennom praksis- og prosjektorientering, og refleksjon kan stimuleres gjennom erfaringslæring, praksisorientering, prosjektorientering og verdiperspektiv.

Erfaringslæring beskrives i studieplanen som å «gjøre seg bevisst tidligere erfaringer og gjøre nye erfaringer med ulike former for pedagogisk arbeid». Bevisstgjøringen skal sette studentene i stand til å beskrive og analysere handlinger ut fra ulike pedagogiske perspektiver. Praksisorienteringen

betones ved at man regner forståelse av teorigrunnlaget i en praktisk sammenheng som utgangspunktet for studentens arbeid med utdanningsprogrammet. Her fremheves det at refleksjoner over praktiske arbeidskrav er et middel for å oppnå praksisorientering. I den problembaserte tilnærmingen kan vi lese at studentene skal arbeide med praksisnære problemstillinger blant annet gjennom case og PBL. Problembasert læring trekkes også fram i prosjektorienteringen hvor studieplanen framhever at prinsipper fra aksjonslæring og PBL er egnet for å få fram aktiv studentdeltakelse. Det siste prinsippet, verdiperspektivet, har også en praksisorientering ved at studentene skal kunne bevisstgjøre seg og begrunne egne holdninger og verdivalg og vurdere eget arbeid i forhold til de lover, intensjoner, planer og forskrifter som er gjeldende i undervisnings- og oppdragsarbeid. Studieplanen viser dermed ikke til et overveiende fokus på forelesninger eller andre kjennetegn på tilegnelsesmetaforen på læring, og deltakelsesmetaforen er vesentlig mest framtrødende i dokumentene vi har studert.

Tabell 11.2 viser et utdrag fra to refleksjonsnotater kategorisert etter Blooms taksonomi (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Vi har valgt å vise to kategorier, selv om alle seks kategorier i Blooms taksonomi er gjennomgått, for å synliggjøre hvordan vi systematisk kategoriserte studentenes refleksjonsnotater. Arbeidskravene ble lest, med blikk på studentenes refleksjon over teori-praksis, og hva de selv beskrev at de lærte av blant annet å skrive en refleksjonsoppgave. Eksempel her viser at faktakunnskapen studentene presenterte, ble grunnlag for refleksjon gjennom skrivning av arbeidskravet. Studentene viste progresjon fra å beskrive teori til å anvende teorien i praksis. Både tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen spores i studentens arbeidskrav. Vi fant at studentene både viser kunnskap og begrepsforståelse, men også refleksiv læring og kompetanse utviklet gjennom deltakelse.

Tabell 11.2 Eksempler fra kategorisering av to arbeidskrav (her vises kun to av kategoriene).

Blooms kategorier	Student 1	Student 2
Faktakunnskap	Without context, words and actions have no meaning at all» (Ulleberg, 2014). «Et fenomen forblir uforklarlig så lenge observasjonsrammen ikke er vid nok til å inkludere konteksten fenomenet befinner seg innenfor» (Ulleberg, 2014).	Det er særlig viktig innen veiledning å fokusere på innholdet i veiledningen og relasjonen mellom veisøker og veileder, og er det gruppeveiledning, blir det viktig å fokusere på relasjonene mellom medlemmene i gruppen.
Forståelse	(...)	(...)
Anvendelse	(...)	(...)
Analyse	(...)	(...)
Syntese	(...)	(...)
Vurdering	Ved å øke forståelsesrammen vår rundt ulike situasjoner og fenomener vil dette være med på å øke vårt potensial til å kommunisere, og i en veiledningsøkt er kommunikasjon avgjørende. Det blir avgjørende å kommunisere på best mulig måte. Forståelsesrammen vår kan bedres nettopp ved full forståelse av ulike kontekster og ved at vi punktuerer og forstår årsaks- og virkningsforhold. Ved å fokusere på å øke forståelsen vår og i tillegg reflektere over oss selv og ulike situasjoner, vil dette være med på å bidra til en bedre kommunikasjonsevne.	Veiledning handler om et ansvar for andre og brukes som et verktøy for å hjelpe andre på deres vei, med deres utfordringer, vansker og problemer i alle mulige situasjoner. For å danne en god veiledning blir det derfor avgjørende at en som veileder har en bred forståelsesramme, en sterk personlig kompetanse og har evne til å være empatisk og reflektert. Det å møte veisøker med et åpent sinn vil også virke positivt inn på veisøker og bidra til at veisøker viser åpenhet og føler trygghet.

Praksisnærhet som paradoks i disiplinstudiet pedagogikk?

I det følgende diskuterer vi hvordan refleksjon framkommer som en studentaktiv læringsform i studiefaget pedagogikk og hvilken betydning dette har for utviklingen av studenten som en «reflekterende praktiker». I den første inngangen ser vi på studentaktive læringsformer og hvordan refleksjoner i og om handlinger kan fremmes gjennom studentaktive læringsformer med utgangspunkt i tankegodset til Dewey og Schön. I den andre inngangen

drøfter vi om praksisnærhet i utdanningsløpet innebærer et paradoks med utgangspunkt i Sfärds metaforinndeling og Lee Shulmans rammeverk om utdanninger.

Studentaktive læringsformer kan knyttes opp mot prinsippet om erfaringslæring og kollektive læringsformer. Aktive læringsformer som eksempel seminarvirksomhet, prosjektarbeid, case, gruppearbeid, individuelt arbeid og problembasert læring har som mål å fremme selvstendighet og kritisk tenkning. De utforskende og reflekterende elementene i disse undervisningsmetodene er i tråd med reformpedagogisk grunnlagstenkning. Handal og Lauvås (2014) skriver at «vi ser på refleksjon som en bevisst aktivitet som vi engasjerer oss i når vi selv synes det passer, når tiden eller situasjonen gjør det aktuelt og mulig» (s. 86). Videre skriver de at vi tyr til refleksjon når noe hender som vi ikke riktig får til å stemme, noe uvant eller kanskje problematisk. De viser til Dewey og hans problemløsende refleksjon og at det minner oss om at refleksjon er et redskap for å skape mening i det som skjer omkring oss, og å utvikle eller endre denne meningen eller forståelsen. Kombinasjoner av ulike studentaktive læringsformer vil i tråd med både Meld. St. 16 og reformpedagogisk tilnærming bidra til at studenter kan utvikle seg til, som vi har valgt å kalle, «den reflekterende praktiker».

Studentaktive læringsformer og praksisnær undervisning fremskrives i styringsdokumenter (Meld. St. 16 (2020–2021, Meld. St. 16 (2016–2017)) som oppskriften på vellykket utdanning. Ifølge Meld. St. 16 (2016/2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* forventer regjeringen at fagmiljøene i mye større grad enn i dag bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle. Meldingen legger vekt på at kunnskap oppstår i fellesskap. «Kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres. Det er noe som oppstår og utvikler seg når underviser og studenter kommer sammen» (Meld. St. 2016/2017, s. 1). Videre blir det vektlagt at den aller viktigste faktoren for at studentene skal lykkes, er studenters engasjement. Det er viktig for læring at studenter bruker tiden på gode læringsaktiviteter. «Motiverte studenter som reflekterer over lærestoffet og diskuterer med undervisere og medstudenter, utvikler evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer, løse oppgaver, og til kritisk å vurdere og analysere problemstillinger de står overfor» (Meld. St. 16 (2016/2017)).

Meld. St. 16 (2020–2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning understreker behovet for praksis eller praksisnære

tilnærminger også i disiplinstudier, slik som pedagogikk. Nokut (2020) viser til at formålet med praksis i disiplinfag ikke alltid er like tydelig formulert som i profesjonsfagene. I disiplinfag begrunnes praksis i større grad med utvikling av generiske ferdigheter som setter studenten i stand til å overføre kunnskaper og ferdigheter på flere områder. Det er nærliggende å nikke enig til målene i styringsdokumentene og rapportene om høyere utdannings tilstand, men hva slags grep krever slike læringstilnærminger? Som forelesere og veiledere er vi opptatt av hvordan studentaktive læringsformer kan legges til rette for å utvikle kritisk refleksjon hos studenten samtidig som at det er fagets egenart som skal utgjøre grunnlaget for denne refleksjonen. I Meld. St. 16 (2016–2017) vises det til resultater fra læringsforskning, der studenter som gjennom ulike læringsaktiviteter aktivt reflekterer over faget og har en dialog med andre studenter og lærere, er de som når de mest avanserte forståelsesnivåene og utvikler evnen til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. I flere av refleksjonsnotatene vi har lest, skriver studentene at ved å skrive et refleksjonsnotat i etterkant av en studentaktivitet opplever de at de tydeligere ser en sammenheng mellom teori og praksis. De knytter teorien fra forelesningen inn i studentaktiviteten og videre med i refleksjonsnotatet.

«Jeg føler at jeg fikk mer innblikk om hva analog og digitale kommunikasjoner er, og hvilken betydning det har for oss mennesker», skriver en student.

En annen student skriver: «Ved å øke forståelsesrammen vår rundt ulike situasjoner og fenomener vil dette være med på å øke vårt potensial til å kommunisere, og i en veiledningsøkt er kommunikasjon avgjørende. Det blir avgjørende å kommunisere på best mulig måte. Forståelsesrammen vår kan bedres nettopp ved full forståelse av ulike kontekster og ved at vi punkterer og forstår årsaks- og virkningsforhold. Ved å fokusere på å øke forståelsen vår og i tillegg reflektere over oss selv og ulike situasjoner, vil dette være med på å bidra til en bedre kommunikasjonsevne».

En student skriver: «Det som var bra med å skrive et refleksjonsnotat, er at det er en oppsummering på det vi har hatt og hva vi har gjort faglig. I tillegg har vi fått repetert teorien ved å bruke praktiske eksempler inn i teorien, noe som gjør at vi lærer og husker det bedre».

Disse eksemplene viser at erfaring ikke i seg selv gir læring, men det er refleksjonsprosessen som er avgjørende for kvaliteten på læring. Deweys refleksive tenkning understøttes av disse eksemplene (Dewey, 1933). Vi kan

også se dette igjen i Schöns tenkning om refleksjon og om handling (Schön, 1987). Det å reflektere i og om erfaringer er med på å synliggjøre den tause kunnskapen. Ved å synliggjøre den tause kunnskapen kan kunnskapen utfordres, og økt bevissthet fører til ny læring.

Forholdet mellom teori eller fag og praksis er et sentralt spørsmål i samfunnsvitenskapen. Tradisjonelt finner vi mye av kunnskapsgrunnlaget for koblingen mellom teori og praksis knyttet til profesjonsforståelse. Med utgangspunkt i Deweys utdanningsfilosofi har Lee Shulman (1988) uthevet flere kjennetegn ved hvordan profesjonsstudier kobler teori og praksis i sine utdanninger. Elementer av disse kjennetegnene er relevante også for disiplinstudier idet vi betrakter de som relevante for å få fram utfordringer i høyere utdanning generelt. Shulmans rammeverk fokuserer helhetlig på læring og er opptatt av at læring oppstår i møtene mellom utdanningen og praksisfeltet, mellom individet og kollektivet og mellom erfaringen og den nye kunnskapen.

Shulman (1988) framhever at profesjonsutdanninger legitimeres gjennom forskning og teoriutvikling. Dette innebærer at utdanninger ikke bare endres gjennom påvirkning fra praksisfeltet, men også på grunn av kunnskapsutvikling i fagfeltet. Dette er en bred forståelse som også vil gjelde disiplinutdanningen i pedagogikk. Teori hjelper oss å forstå, men kan også begrense vår forståelseshorizont. Teorier kan representere en form for kompleksitetsreduksjon som nærmest visker ut sammenhengen til praksis. En slik kritikk ser vi særlig knyttet til debatten om evidensbaserte praksiser. Shulman trekker også fram disiplinfagenes rolle i profesjonsutdanninger. Han ser utfordringer i å kunne anvende teorigrunnlag fra ulike fag inn i tverrfaglige profesjoner, for eksempel hvordan vi kan anvende teorier fra matematikk og pedagogikk for å møte utfordringer i lærerprofesjonen. Teoriene framstår for abstrakte og fjernt fra utfordringene i et praksisfelt. Her vil vi snu perspektivet på hodet; disiplinfaget og utdanningsprogrammet pedagogikk hviler på ulike vitenskapsområder. Samtidig kvalifiserer ikke pedagogikkutdanningen til et bestemt yrke eller en bestemt profesjon, men til arbeid på ulike områder som angår opplæring, utvikling, utdanning og dannelsesprosesser. Det gjør anvendelsen av teori i praksisfeltet minst like krevende og fordrer evne til kritisk tenkning. Shulman (1998) viser til bruk av case som en metode for å anskueliggjøre anvendelsen av teori på praksis. Et slik tilnærming støttes av Dewey (1904) og Klafkis (2000) ideer om eksemp-

ler fra «best practice». Et annet kjennetegn er vurderingsevne eller profesjonelt skjønn. Det er ikke tilstrekkelig å anvende det man lærer i en utdanning (profesjonsutdanning i Shulmans kontekst), direkte i praksis; studentene må evne å tilpasse, sette sammen, syntetisere, kritisere og innovere for å forflytte teoretisk og forskningsbasert kunnskap til anvendbar kompetanse i praksis. Studieplanen viser til læringsutbyttebeskrivelser som speiler disse egenskapene, som at «Studentene kjenner til relevant forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet, og kan søke etter, analysere og vurdere dette kritisk». Et tredje kjennetegn er læringsfellesskap. Det å besitte kunnskap i et felt forsterkes gjennom deltakelse i lærings- og praksisfellesskap. Læringsfellesskapene utgjør en arena for å drøfte hvordan teorier kan omsettes til praksis, men forvalter også erfaringer og kunnskaper som danner grunnlaget for ny kunnskap. Studieplanen for pedagogikkutdanningen viser at det er sterk betoning av både samarbeidslæring og erfaringslæring. Emneplanen for første semester viser for eksempel til at studenten skal ha oppnådd følgende læringsutbytte: «Studenten evner å analysere og diskutere pedagogiske problemer sammen med medstudenter, muntlig og skriftlig, hvor også egne erfaringer trekkes inn», og i den generelle delen av studieplanen kan vi lese at «Studentene kan gjøre rede for sentrale pedagogiske problemstillinger i eget arbeid og som deltaker i faglige fellesskap». Erfaring fra praksis utgjør det siste kjennetegnet vi har valgt å belyse. Det vi erfarer gjennom praksis, må deles med læringsfellesskapet eller praksisfellesskapet slik at vi kan nyttiggjøre oss hverandres erfaringer. Erfaringene må også formidles til utdanningsinstitusjonen for å forsterke kunnskapsutviklingen i fagfeltet. En utfordring for ethvert fagmiljø i academia vil dermed være å få den tidligere studenten i tale som den reflekterte praktiker. En ansporing til dette lar seg finne igjen i studieplanens mål om at «Studentene har utviklet en selvstendig og kritisk holdning til pedagogikkfaget og til den rolle pedagogikkens områder spiller i samfunnet».

Betoningen av erfaringslæring, praksisorientering og kollektive læringsformer i studieplanen viser at praksisnærhet ikke er et paradoks i disiplin-fag. Også disiplin-fagene skal kvalifisere i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Pedagogikkfaget utvikles, som andre fag, gjennom forskning og kunnskapsutvikling, og vi ser både gjennom Shulmans rammeverk og dokumentanalysen at erfaringslæring og studentaktive, kollektive læringsformer ikke bare legger til rette for læring gjennom erfaring med

praktiske og reflekterende øvelser, men også er bærende i hvordan utdanningen utvikles og konstituerer seg.

Konklusjon

Utgangspunktet for temaet i kapittelet kommer fra dagliglivets utfordringer med undervisning i disiplinlaget pedagogikk. Styringsdokumenter oppfordrer oss til å engasjere studentene gjennom studentaktive læringsformer og utvikle dem til gode praktikere i et litt udefinert praksisfelt, samtidig som vi skal ivareta både fagtradisjoner og fagkultur. Inspirert av et intervju på forskning.no som viste til «den refleksive erfaringens magi», ønsket vi å se hvilken plass refleksjonen er gitt i disiplinstudiet pedagogikk og diskutere hvilke premisser som må være til stede for at studenten kan bli en reflekterende praktiker. Nå er ikke vi tryllekunstnere, og vi tror heller ikke noe særlig på magi. Bak magien ligger det gjerne iherdig idémyldring, konseptutvikling og utprøving. Gjennom å ha belyst teorier om læringsmetaforer, utdanning, undervisning og refleksjon mener vi at studentaktive læringsformer med en praksisnær tilnærming kan legge til rette for å skape kritisk refleksjon hos studenten. Våre funn indikerer at det er stor vektlegging av studentaktive og reflekterende læringsformer i pedagogikkstudiet. Det legges særlig vekt på lærings- og arbeidsformer som fremmer refleksjon gjennom erfaringslæring og kollektive læringsformer. I planene finner vi i mindre grad spesifiserte målsettinger for innhold, slik for eksempel tilegnelsesmetaforen skulle tilsi, men heller et overveiende fokus på å fremme forståelse for hvordan læring kan forstås og kunnskap kan utvikles med utgangspunkt i betoning av erfaringslæring og kollektive læringsprosesser. Det er sterk betoning av refleksjon, og det legges vekt på at refleksjonen skal utvikles kollektivt og studentaktivt, ikke individuelt.

Metaforer påvirker vår måte å tenke og erfare virkeligheten på. Når politiske styringsdokumenter peker mot praksisrelevans og studentaktivitet og studieplaner vektlegger erfaringslæring og kollektiv refleksjon, forsterkes deltakelsesmetaforens betydning.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2017). *Tolkning og refleksjon*. Studentlitteratur AB.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.) (2001). *A taxonomy for learning: Teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning*. Addison Wesley.
- Asdal, K. & Reinertsen H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 2(26), 123–135. Universitetsforlaget.
- Bakken, P., Pedersen, L. F. & Øygarden, K. F. (2018). *Studiebarometeret 2017 – hovedtendenser*. Studiebarometeret: Rapport 1–2018 NOKUT.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (No. 4). Rowman & Littlefield.
- Bloom B. S. (Red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longman.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1904/2008). The relation of theory to practice in education. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. utg., s. 787–798). Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2008.00421.x>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I: I. Westbury, S. T. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 139–161). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203357781-16>
- Kantardjiev/Nokut. (2019). *Studentaktiv læring og diversitet: Hva fungerer og hvorfor?* Rapportnummer 11-2019 (Nokuts utredninger og analyser).
- Lie, M. (2006). *Organisasjonsanalyse: Metaforer som analyseverktøy og læring for lederen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Loeng, S., Mørkved, B. & Isachsen, B. (2019). *Studentaktiv læring: Praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Meland, K. J. (2016, 8. august). Hva kan vi lære av 100 år gammel skoleteori? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-partner-pedagogiske-fag/hva-kan-vi-laere-av-100-ar-gammel-skoleteori/404259>
- Meld. St. 16. (2016–17). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16. (2020–21). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 14.04.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

- Meld. St. 27. (2000–01). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreformen i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Nokut (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. Nokut-rapport 4/2020. NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf
- Nordkvelle, Y., Nyhus, L., Røisehagen, A. & Røthe, R. H. (Red.) (2020). *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk / Nordic Open Access. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/94>
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought* (2. utg.). University Press.
- Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M. & Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education*, 52, 31–43. <https://doi.org/10.1111/ejed.12207>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1993). Generative metaphor: A perspective on problem setting in social policy. I: A. Ortony (Red.), *Metaphor and thought* (2. utg., s. 135–161). Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider*. Forlaget Klim.
- Sfärd, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Szulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I: S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice* (s. 523–544). Jossey-Bass.
- Sævi, T. (2019). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra emning til metode»: Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosenberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (s. 317–345). Liber.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati – barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt.
- Wahlgren, B., Pedersen, S. H., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring: Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur.
- Aarsand, P. & Saur, E. (2015, 26. juli). Pedagogikk må ha sin egen plass. *Universitetsavisa.no*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/leserbrev/pedagogikk-ma-ha-sin-egen-plass/166985>