

Eldrid Digernes

# **Erfaringa sin plass i kunnskapsbegrepet**

Ein analyse av praksisopplæringa slik den er framstilt i tre rammeplanar for allmennlærerutdanninga

Vitskapsteoretisk essay til Vestnorsk Nettverks forskarutdanning

Høgskulen i Volda

Møreforsking Volda

2003

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Forfattar</b>          | Eldrid Digernes   |
| <b>Ansvarleg utgjevar</b> | Høgskulen i Volda   |
| <b>Sats</b>               | Bente Lien  |
| <b>ISSN</b>               | 0805-8075   |
| <b>Distribusjon</b>       | <a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a> |

**Om notatserien:**

Notat er ein serie med ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattere/forfattarene ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

## Innholdsliste

|   |    |
|---|----|
| Innholdsliste .....   | 3  |
| Innleiing .....   | 4  |
| Praksisopplæringa i allmennlærerutdanninga .....              | 4  |
| Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (UFD 3.04.2003) .....   | 4  |
| Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (KUF 1994).....    | 5  |
| Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning (KUF 1999)..... | 5  |
| I sentrum av ein forventningshorisont.....                    | 7  |
| I spanninga mellom teori og praksis .....                     | 13 |
| Kunnskapen er stadbunden.....                                 | 17 |
| Kunnskapens karakter .....                                    | 18 |
| Livsverda: horisont og ressurs.....                           | 21 |
| Handlingskompetanse .....                                     | 22 |
| Litteraturliste .....   | 24 |

## Innleiing

I løpet av dei siste ni åra, frå 1994 til 2003, har rammeplan for allmennlærerutdanninga blitt endra tre gongar. Dei to første planane ( KUF 1994, KUF 1999) representerer ei sterk sentral styring av utdanninga, med omfattande og detaljrike innhaldsbeskrivingar. Den siste planen (UFD 2003) er kortfatta og gir den enkelte utdanningsinstitusjon stor fridom til sjølv å bestemme innhaldet i utdanninga.

I seg sjølv vitnar den stadige utskiftinga og endringa av rammeplanar om sterk politisk usemje om innhaldet i lærerutdanninga. Frå ein fagleg synsstad er det interessant å vurdere kva endringane består i og kva dei inneber for det faglege arbeidet. Dette gjeld også mitt fag, pedagogikk.

Eg tar utgangspunkt i *plan for praksisopplæring* i dei tre rammeplanane. Denne planen omhandlar den planmessige opplæringa som føregår i autentiske yrkessituasjonar under rettleiing av person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis. Utviklinga frå sentral til lokal styring ser vi også her; detaljrikdomen er erstatta av meir generelle og opne utsegn om praksisopplæringa.

Eit vesentleg punkt i praksisopplæringa er koplinga mellom teori- og praksisfeltet. Den siste planen har, i motsetning til dei to første, relativt enkle og opne utsegn om forholdet mellom teori og praksis. I pedagogikken er denne koplinga eit kjernepunkt, eg spør derfor *korleis forstå forholdet mellom teori og praksis*. Praksisfeltet er i vår samanheng den obligatoriske pedagogiske praksisen i grunnskulen, teorifeltet er pedagogikkfaget slik studentane møter det i høgskulens undervisning.

Eg vil belyse forholdet ved å drøfte erfaringa sin plass i kunnskapsbegrepet. Den *formelle* læreplanen er utgangspunktet, men i mi tekst vil eg vere på nivået for den *oppfatta* læreplanen, nivået for tolking av retningsliner i den formelle læreplanen (Engelsen 1993:18). Tolkninga vil sjølvstøtt skje innanfor den referanseramma som min forståingshorisont utgjer.

## Praksisopplæringa i allmennlærerutdanninga

Eg presenterer nokre sentrale retningsliner for praksisopplæringa slik dei er formulerte i dei tre planane. Eg startar med den siste planen.

### Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (UFD 3.04.2003)

Praksisfeltet som læringsarena blir framheva i rammeplanen. I første kapittel, i generell del, les vi at utdanningsinstitusjonane skal tilby lærarstudentane varierte praksiserfaringar som kan gi ei innføring i yrket. Vidare blir det understreka at praksisfeltet må brukast i fagstudiet ved at ein bearbeider teoretiske problemstillingar i ein praktisk situasjon. Når studentane bearbeider erfaringar frå praksisfeltet, kan dei utvikle analytiske ferdigheiter (kap.1.3).

I denne planen har praksisopplæringa fått ein overordna plass i forhold til planar for fag og fagområde. Under formål og eigenart for allmennlærerutdanninga les vi at ”studiet er yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen” (KUF 2003: kap.2.1). Allmennlærerutdanninga har som mål å hjelpe studentane til å fylle eit vidt spekter av yrkesfunksjonar. Derfor skal fagstudiet, praksisopplæringa og studentane sine refleksjonar

danne ein heilskap og rettast mot dei oppgåvene studentane vil møte i sitt daglege arbeid som lærarar.

”I praksisopplæringa skal studentane møte de kravene og forventningene som blir stilt til læreren”. Erfaringar og problemstillingar frå praksisfeltet er eit sentralt utgangspunkt også for fagstudia (UFD 2003: kap.2.3). Praksis skal vere rettleia praksis, men planen seier ikkje noko om korleis rettleiinga skal foregå.

*Sentrale begrep i rammeplanen fører tankane i retning av dei konkrete yrkeshandlingane og at ein lærer desse gjennom erfaringar i praksisfeltet. Utover denne enkle tilvisinga til konkrete yrkeshandlingar gir planen få retningslinjer for rettleiinga i praksisopplæringa.*

### **Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (KUF 1994)**

I denne planen har ikkje praksis ein liknande framheva plass. Begrepa som blir brukt om praksisopplæringa er også annleis og gir derfor andre føringar på tolkinga til lesaren. Eksempelvis blir praksisopplæringa omtalt under ”Veiledning i lærerutdanninga”. Her blir det uttrykt at det er ei langsiktig utviklingsoppgåve i allmennlærarstudiet å tileigne seg eit reflektert grunnlag for undervisning og arbeid i skulen:

”Studenten møter en rekke teorier og forklaringsmodeller for fenomener innenfor fag, skole og undervisning. Deres egne erfaringer, forestillinger og teorier opptre som filtre og fortolkningsrammer i forhold til den kunnskapen de møter. Spenningen mellom egne og andres fortolkningsrammer er i seg selv et nyttig læringsgrunnlag i studiet.” (KUF 1994: 2.5).

Rettleiing tar konkret sikte på å utvikle studentane sine kvalifikasjonar for fagleg og pedagogisk tenking. Den skal styrke grunnlaget for didaktisk refleksjon og handling og stimulere evna til kritisk analyse. Arbeid med slike spørsmål vil kunne hjelpe studentane til å utvikle ein sjølvstendig praksisteori (KUF 1994: kap.2.4).

Praksis er ein del av faget ”pedagogisk teori og praksis”. Utdanninga i faget skal bidra til å utvikle engasjerte, kritisk reflekterte og kunnskapsrike lærarar. Kvalifisering for læraryrket skjer gjennom arbeid med det faglege innhaldet og gjennom systematisk erfaringslæring i studiet. Analyse og kritisk vurdering er ein føresetnad for vidare utvikling. Teori og praksis, refleksjon og handling, spelar saman i alle delar av studiet (KUF 1994: kap.3.12). Denne tenkinga om rettleiing i praksisopplæringa er sterkt influert av handlings- og refleksjonsmodellen for yrkesfagleg rettleiing, slik P. Lauvås og G. Handal framstiller den (Lauvås og Handal 2000).

*Sentrale begrep i denne planen fører tankane i retning av refleksjon og kritisk analyse. Teori er sterkt framheva gjennom vektlegginga av den praktiske yrkesteorien til studenten, utan grunngeving og refleksjon har yrkeshandlingane mindre verdi. Analyse og kritisk vurdering er ein føresetnad for utvikling. Planen brukar uttrykk som ”systematisk erfaringslæring” men mot ein tydeleg bakgrunn av eigen refleksjon, vurdering, fagleg og pedagogisk tenking. Dette gir inntrykk av studentens egne, sjølvstendige refleksjonar som sentrale for yrkessosialiseringa.*

### **Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning (KUF 1999)**

Planen drøftar ulike måtar å gjennomføre praksisopplæringa på. Den seier at praksisopplæringa i lærerutdanninga har endra seg over tid. Tidlegare var det ikkje uvanleg at øvingslærarar heldt demonstrasjonsundervisning og at slik undervisning skulle fungere som førebilete og modell for lærarstudentane. Det er no meir vanleg å basere praksisopplæringa

på ein handlings- og refleksjonsmodell. Her er instruksjon og imitasjon tona ned. Planen viser til meistarlarer som eksempel på yrkesutdanning der rettleidd deltaking i eit arbeidsfellesskap dannar kjernen i utdanninga og det er tydeleg uttrykt at denne tradisjonen har ein viktig funksjon i praksisopplæringa ved sida av handling og refleksjonsmodellen. Vi ser at begrepet taust kunnskap er framheva. Like eins begrepet aktiv deltaking i yrkesfellesskapet:

”All praksisopplæring, også praksisopplæring innan lærerutdanning, har et vesentlig element av formidling av såkalt ”taust” eller ”innforstått” kunnskap. Dette er fellesbetegnelse på erfaringsbasert kunnskap som ikke er verbalisert og hvor deler av denne tause kunnskapen muligens heller ikke er verbaliserbar: Slik kunnskap vokser fram som resultat av lang erfaring, og den kan etter sin natur bare formidles i praktisk-konkrete sammenhenger. Taus eller innforstått kunnskap kommer til uttrykk i handling, og læres gjennom handling. Kunnskapen eksisterer og utveksles bare i et sosialt fellesskap og følger derfor yrkesgruppen eller profesjonen. Læring av slik kunnskap krever aktiv deltaking i et yrkesfellesskap med rom for samspill og vekselvirkning mellom erfarne yrkesutøvere og de som skal lære yrket (Rammeplan 99:47-48).

Denne planen vidarefører handling og refleksjonsmodellen som *ein* aktuell rettleiingsmodell i praksisopplæringa. Men vi ser at planen i tillegg brukar mykje plass på andre tilnærmingar. Den legg stor vekt på den aktive deltakinga i yrkesfellesskapet. Hovudargumentet er at yrkeskunnskapen følgjer yrkesgruppa og veks fram som resultat av lang erfaring. Erfaring i pedagogisk praksis er berre delvis mulig å gjere eksplisitt og verbal, derfor må modell-læring, dialog og samspel utfylle kvarandre i praksisopplæringa. Det syns ikkje urimeleg å hevde at planen er sterkt prega av situerte læringsmodellar (Lave og Wenger 2003). Vektlegginga av studentens sjølvstendige praksisteori, eit begrep som er heilt sentralt i handling og refleksjonsmodellen, er tona ned til fordel for ei erkjenning av læring som sosial praksis. Dette er ei utfordring til den individsentrerte, kognitive forståinga vi finn sterke spor av i handling og refleksjonsmodellen.

*Sentrale begrep i rammeplanen fører derfor tankane i retning av yrkesfellesskapet som bærer av kompetanse. Denne erfaringsbaserte kompetansen blir vidareført til nye lærarar ved modell-læring, dialog og samspel.*

*Oppsummerande* kan vi hevde at *erfaring* blir omtalt på ulike måtar i dei tre planane, noko som viser ei spenning mellom dei i vektlegginga av teori og praksis. Den enklaste beskrivinga finn vi i den siste planen. Formuleringane som er brukte, gir inntrykk av ei enkel kopling mellom teorifeltet og praksisfeltet. Kritisk analyse og refleksjon er nedtona til fordel for formuleringar som ”studentane skal møte dei krav og forventningar som blir stilt til læraren”, ”studiet er yrkesretta og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærarens arbeidsfelt”. Planen kan skape eit inntrykk av at koplinga mellom teorifelt på den eine sida og praksisfelt på den andre er uproblematisk. Det er derfor grunn til å spørje om den enkle beskrivinga kan føre til ei instrumentell forståing av relasjonen mellom teori- og praksisfeltet, ei enkel kopling mellom mål og middel.

Dei to første planane brukar fleire perspektiv for å forstå og forklare erfaringsbegrepet. Synet på praksisopplæringa framstår derfor meir nyansert. Begge desse planane beskriv praksisopplæringa som kompleks, vi ser ein sterkare dynamikk mellom teori og praksis.

Dei gir mange innfallsvinklar til å forstå rettleiing i opplæringa, har vi sett. Den mest allsidige omtalen vil ein kunne hevde er å finne i planen frå 1999, i og med at den kombinerer tydelegast fleire modellar. Sentrale begrep i denne planen er refleksjon og kritisk analyse og yrkesfellesskapet som berar av kompetanse, ein kompetanse som ofte kan vere implisitt meir

enn eksplisitt. Planen tilrår derfor at praksisopplæringa skjer som aktiv deltaking i yrkesfelleskapet, med rom for både modell-læring, dialog og samspel.

Begge desse planane gir ein omtale som tydeleggjer det personlege aspektet i yrkessosialiseringa. Medan siste planen kan gi eit inntrykk av ei enkel formidling mellom praksisfelt og teorifelt, brukar dei to første planane mange begrep som viser at den enkelte lærar spelar ei vesentleg rolle i korleis både teori og praksis blir forstått. Eigne erfaringar, tankar og refleksjonar, forestillingar og teoriar opptre som filter og fortolkingsrammer for forståinga. Innhaldet i fortolkingsramma kan ofte vere vanskeleg å verbalisere, like fullt set den sitt preg på yrkesutøvinga.

Fordi yrkeskompetansen i vesentleg grad er prega av personane som innehar yrkesrolla, følgjer kompetansen den enkelte lærar og kollegafelleskap. Ein finn derfor ikkje ein utfyllande beskriving av yrkeskompetansen verken i teorien eller i praksisfeltet sine plan- og lovdokument.

### **I sentrum av ein forventningshorisont**

Erfaring kjem av det tyske ordet *erfahren* som betyr reisen, *durchfahren*, *erreichen* (Duden 1989). Erfaringsbegrepet er, ser vi, eit dynamisk begrep som uttrykkjer bevegelse, det å vere undervegs. Å erfare har mange nyansar som knyter det sterkt til lærings- og opplæringsprosessar: å få vite, oppdage, gjennomgå, bli gjenstand for, utstå, lide, møte, oppnå, få (Gyldendal 1978). Slik uttrykker det både ein prosess (oppdage, utstå, møte), kunnskap (å få vite) og ein eigenskap (oppnå, få). Dette inneber at erfaring er både kroppsleg og kognitivt fundert, alle sider ved individet er involvert.

Korleis skal vi så forstå begrepa teori og praksis? I *daglegtale* har begrepa ei meir eller mindre fastlagt meinig. Dei to felta er forskjellige og skilde frå kvarandre. Vi finn følgjande definisjonar i Fremmedordbok frå Kunnskapsforlaget (1989):

- *Praksis*: skikk og bruk, sedvane, utøvelse. Anvendelse i livet (motsetning teori), erfaring, øvelse, ferdighet.
- *Teori*: oppfatning som blir fremsatt som forklaring på visse fenomener og som bygger på nøyaktige undersøkelser eller fornuftsmessige resonnement; vitenskaplig sammenfatning av enkelte kjensgjerninger under allmenne lover; lærebygning, lære (i motsetning til praktisk bruk).

Definisjonane trekkjer eit skarpt skilje mellom teori og praksis. Teoriens funksjon er å gi vitenskaplege samanfatningar av kjensgjerningar under allmenne lover. Praksis er anvendelse av teoretiske lover, øving, ferdighetstrening. Teorien er objektiv og sikker, praksis er usikker fordi anvendelsen blir prega av subjektive, tradisjonsbundne erfaringar og vurderingar.

Erfaring blir, som det går fram av definisjonane, knytta til praksis på ein relativt enkel måte; erfaring har med øving og anvendelse å gjere. Slik blir begrepa i dagleg tale utsett for ei dualismetenking som er uheldig både for teori- og praksisfeltet. Erfaringsbegrepet som opprinneleg er dynamisk og nyansert blir snevra inn og mister noko av sin detaljrikdom.

Den vestlege kulturen er prega av ein dualistisk tankegang. Den vart først og klarast formulert av Platon som meinte at sanninga ikkje kunne finnast i den forgjengelege verda, men i ide-verda. Sanninga fann ein ved å dyrke sjela, som i motsetning til kroppen var uforgjengeleg. Det var åndsarbeidaren som hadde den sanne vitenskaplege erkjenninga. Dualismetenkinga

inneheldt ei nedvurdering av kroppen og det praktiske arbeid. Den dualistiske forståinga er også kjent frå ulike tolkingar av kristendommen (M. Smith 1998).

Med framveksten av det moderne vitkapsidealet ser vi at dualismen mellom det objektive og det subjektive, mellom teoriens/ vitenskapens område og det praktiske område blir forsterka. Kravet til kunnskapen var at den skulle vere objektiv, de-personifisert og dekontekstuell. Subjektive og kontekstavhengige erfaringar høyrer ikkje heime her.

”Scientific knowledge is often described as objective knowledge, which means that it can be taken as a true account of something and that scientific explanations can be applied universally, that is, in all situations. In addition to being universal in scope, if knowledge is considered to be objective then it is assumed to be detached from subjective experiences in any one situation. In this way objective knowledge is detached from the specific object under investigation at any point of time” (Smith 1998:5).

Med kravet om objektiv, verdifri og dekontekstuell kunnskap vart andre kunnskapsområde sett til sides og miste legitimitet. Ein søkte eit vitkapleg verdsbilete, fridd frå tradisjonsbunden, personavhengig kunnskap. Behovet for sikker, vitkapleg kunnskap var stort, og sidan dette var mulig berre på det naturvitskaplege område, fekk naturvitskapen enorm prestisje.

Den logiske positivismen, ei retning innan empirismen, er innleiinga til den moderne vitkapsfilosofien. Retninga starta i byrjinga av 1920-åra i Wien med ei gruppe filosofar og vitkapsmenn, ofte kalla Wienerkretsen. Wienerkretsens programskrift *Den vitkaplege verdsoppfatning* presenterer eit avgjerande filosofisk og kulturelt vendepunkt: frå fortidas metafysikk og teologi til den jordnære og empiriske oppfatning. Dei logiske positivistane påpeikar at moderne produksjonsprosessar og teknologi gir stadig mindre rom for metafysiske førestillingar. Ein ny vitkapleg verdsoppfatning tar til å prege det personlege og det offentlege liv i tråd med rasjonelle grunnprinsipp (Gilje og Grimen 1995:48). Kretsen har store forventningar til den vitkaplege verdsoppfatninga. Tankegodset har røter tilbake til opplysningstida:

”The Age of Reason” placed an enormous emphasis upon the capacity of human beings to reshape the world they inhabit, whether natural or social. Scientific knowledge came to be seen as an instrument for securing control over human condition and for making it better” (Smith 1998:57)

Mange av opplysningstidas tenkjarar trudde det var mulig å bruke vitkapleg kunnskap ”to engage in social engineering”. Ein trudde det var mulig å konstruere og rekonstruere det menneskelege samfunn ”until we get it right” (Smith 1998:63).

Den logiske positivismen inneber eit uttalt motsetningsforhold mellom det fysiske og det metafysiske. I seg sjølv er metafysikk så vel som fysikk nøytrale begrep. Metafysikken omhandlar fenomen i tilveret som går utover det fysiske gitte. Metafysikk er læra om det oversanselege og hevdar at tilveret inneheld fenomen som ikkje lar seg direkte observere, som ikkje har ein konkret og synleg eksistens som lar seg bevise empirisk. ”Metaphysics literally means posing the existence of objects which cannot be established through observation (that is, objects which exist ”beyond the physical realm” (Smith 1995:59). I vår samanheng fekk begrepet ein nedsettande klang, det vart knytta til røyndomsfjern spekulasjon. Med kritikken av metafysikken kom kravet om at all kunnskap må vinnast gjennom konkrete erfaringar i den naturlege, sansbare verda. Ingen kunnskap er sann som ikkje har referanse til slik erfaring (Smith 1998:59). Subjektive erfaringar, prega av menneskelege kjensler og kulturelle



tradisjonar har ingen plass i dette kunnskapsbegrepet. Denne type erfaringsbasert kunnskap kan tvert imot vere ei hindring for framsteget.

Vi kan sjå av dette at den logiske positivismen snevlar inn erfaringsbegrepet. I det tyske språket er *Empirische Wissenschaft* synonymt med *Erfahrungswissenschaft* (Duden 1989). Det empiriske vitskapsidealet får dermed innverknad på tolkinga av erfaringsbegrepet. Detaljrikdomen i begrepet, der både det fysiske og det metafysiske spelar med, blir redusert og begrepet blir avgrensa til det positive gitte.

Moderne vitskap og skriftspråk er nært knytta til kvarandre. Gjennom skriftspråket er det mulig å abstrahere og analysere, noko som er ein føresetnad for moderne vitskap. Men skriftspråkkulturen er også med og innsnevlar kunnskapsbegrepet fordi den ikkje fangar opp kunnskap som ikkje er skriftleggjort. Dette er ein kunnskap som knyter seg til erfaring og praktisk kompetanse, kunnskap som har sin eigen sjølvstendige plass og funksjon, si eiga innlæringsform og sitt særpreg. Dei raske samfunnsendingane har sett mange av dei tradisjonsbundne og erfaringsbaserte kunnskapsformene ut av spel. Den empiriske oppfatning inneber, som vi har sett, ei underkjenning av denne type kunnskap.

I artikkelen *Bøtten og søkelyset: to kunnskapsteorier* kritiserer K. R. Popper (1981) eit svært vanleg syn på naturvitskapens målsetjingar og metodar, og han set fram eit alternativt syn. Det synspunktet han ønskjer å drøfte, kallar han ”bøtte-teorien for vitskapen” (eller ”bøtte-teorien for forstanden”). Utgangspunktet for denne teorien er at vi før vi kan vite eller seie noko omverda omkring oss, må vi først ha hatt eit sanseintrykk. Det følgjer av denne doktrinen at kunnskapen vår, erfaringa vår, enten består av dei samla sanseintrykka (naiv empirisme) eller av dei oppsamla, sorterte og klassifiserte sanseintrykka. Det siste synet finn vi hos for eksempel Bacon, i følgje Popper.

Etter dette synet liknar forstanden vår på eit kar – ei bøtte – der sanseintrykk og kunnskap blir samla opp. Bacon snakkar om sanseintrykk som ”modne druer” som må samlast flittig og tålmodig og som, dersom dei blir pressa, vil gi oss kunnskapens reine vin. Streng empiristar rår oss til å blande oss så lite som mulig opp i denne prosessen med å samle kunnskap. Sann kunnskap er rein kunnskap, fri for dei fordømmar vi har ein sterk tendens til å blande med eller legg til sanseintrykka våre. Berre sanseintrykk er rein erfaring i eigenleg forstand. Følgjene av desse tillegga, av at vi forstyrrar innsamlinga av kunnskap, er at vi begår feil.

Popper trur ikkje at desse synspunkta gir eit tilfredsstillande bilete av det som verkeleg skjer når vi samlar erfaring. Desse synspunkta gir heller ikkje eit bilete av den metoden vi verkeleg brukar i forskning eller ved oppdagingar. Vitskap er umogleg utan erfaring, men vi må sjå nøye på begrepet erfaring, seier Popper. I følgje ”bøteteorien” er sanseerfaring det grunnleggjande råmaterialet i vitskapen, det er sanseerfaringar vi brukar til å bygge sann kunnskap.

For Popper er det *observasjon* meir enn sanseintrykk som spelar den avgjerande rolla. Men observasjon er ein prosess der vi spelar ei intenst *aktiv* rolle. Ein observasjon er eit sanseintrykk, men eit sanseintrykk som er planlagt og førebudd. Det er ikkje slik at vi ”har” ein observasjon, slik som vi har ei sanseerfaring. Vi gjer ein observasjon. Ei spesiell interesse, eit spørsmål, eller eit problem går alltid føre ein observasjon – kort sagt ein observasjon kjem alltid etter noko teoretisk. Når alt kjem til alt kan vi framstille alle spørsmål i form av ei hypotese eller ein teori med tillegget: ”Er dette rett? Ja eller nei?”. På denne måten kan vi påstå at eit problem eller ei hypotese går føre alle observasjonar. I alle fall spring

observasjonane ut frå noko som interesserer oss, av noko teoretisk eller spekulativt. Dette er grunnen til at observasjonar er selektive og grunnen til at dei alltid føreset noko vi kan kalle eit utvelgingsprinsipp. Ein observasjon føreset at det eksisterer eit system av forventningar. På alle stadium i vår førvitskaplege eller vitskaplege utvikling lever vi i sentrum av det eg kallar "ein forventningshorisont", seier Popper. Med forventningshorisont meiner han den samla sum av våre forventningar, anten desse er bevisste eller ubevisste, eller kanskje til og med klart uttrykt i eit eller anna språk. Forventningshorisonten spelar rolla som ei referanseramme. Berre ved å setje erfaringane, handlingane og observasjonane våre inn i denne referanseramma, får dei mening og betydning.

Han karakteriserer ei forventning *som ein tendens til å reagere, eller som ei førebuing for ein reaksjon* som er tilpassa (eller som forutser) ein forventa tilstand i omgivnadane (Popper 1981: 65). Denne indre tilstanden bestemmer korleis individet reagerer på dei ytre omgivnadane. Læreprosessen skjer som ei endring, eller ein modifikasjon, i individets tendens til å reagere, og ikkje som i bøtte-teorien som ei (organisert) oppsamling av minnespor som er danna av tidlegare sanseintrykk.

Observasjonar har ein svært bestemt funksjon for denne ramma. Observasjonane kan øydelegge ramma, dersom dei kolliderer med forventningane våre. I slike tilfelle kan dei påverke forventningane våre som eksplosjonar. Slike eksplosjonar kan tvinge oss til å rekonstruere eller endre heile forventningshorisonten; dette vil seie at vi kanskje må korrigere forventningane og bygge dei saman på nytt til noko som kan vere eit samanhengande heile. Forventningshorisonten blir utvida og rekonstruert på eit høgare nivå, på denne måten når vi eit nytt steg i erfaringsutviklinga.

Alt dette gjeld spesifikt for danninga av vitskaplege hypotesar. Det er berre frå våre hypotesar vi lærer oss kva slags observasjonar vi bør gjere: kvar vi skal rette merksemda, kva vi skal rette interessa mot. Derfor er hypotesen føraren og guiden, det er den som gir nye observasjonsresultat. Dette synet kallar Popper for "søkelysteorien". Vitskapen startar aldri frå ingenting. Den er aldri rein i den forstand at den aldri er fri for oppfatningar som går føreåt for den vitskaplege forskning. I ein kvar augneblink føreset vitskapen ein forventningshorisont – gårdsdagens horisont (Popper 1981).

Vi har merka oss at ein del av forventningane våre kan vere ubevisste og dermed ikkje uttrykte i språk. Dei er implisitte, meir enn eksplisitte, like fullt spelar dei ei rolle for kva mening og betydning vi tillegg handlingane, erfaringane og observasjonane våre. Mark J. Smith uttrykker det slik:

Social science inquiry, like all human practices, operates through a set of taken for granted assumptions and draws upon the same skills we use in everyday life. It is difficult to separate the treatment of facts in social science from deeply embedded cultural values (Smith 1998:15)

I all menneskeleg praksis, også i samfunnsvitskapleg forskning, ser vi at vi brukar den kunnskapen som høyrer kvardagslivet til, ein implisitt kunnskap. Smith presenterer begrepet *tacit knowledge*, og definerer det som: "the "taken-for-granted" commonsense assumptions of people in their everyday lives" (Smith 1998:165).

Michael Polanyi utdjuar og utvidar forståinga av taus kunnskap. Han skil mellom "tacit knowledge" og "tacit knowing" som til saman refererer til det ein veit, til aktiviteten å vite og dei mentale evnene som er involverte i denne aktiviteten (Polanyi 2000:14). Aktivitetsaspektet er derfor ei viktig side ved den tause dimensjonen ved kunnskapen, noko

som ikkje så tydeleg kjem fram i det norske begrepet. Han ser det som ei oppgåve å kaste lys over den tilsørte forbindelsen mellom vitenskap og menneskelege erfaringar, og drøftar derfor menneskeleg kunnskap med utgangspunkt i påstanden at vi *kan vite meir enn vi kan seie* (Polanyi 2000:16). Den tause dimensjonen er eit kreativt innslag i kunnskapsprosessen, også i vitenskapen, hevdar han.

Gestaltpsykologien er ei viktig inspirasjonskjelde, men i sin samanheng forstår han gestalt som ”resultatet av en aktiv forming av erfaring som utføres i søken etter kunnskap”. Målet er å oppnå integrering av enkelterfaringar i ein koherent heilskap som vi rettar merksemda mot. På den måten får enkelterfaringar mening. ”Denne formingen eller integreringen regner jeg som den fantastiske og uunnværlige tause evnen som lar oss oppdage kunnskap og deretter holde den for sann” (Polanyi 2000:18). Kroppen spelar ei grunnleggande rolle, det er gjennom den at vi får all vår kunnskap om ytre ting, både intellektuell og praktisk (Polanyi 200:25).

Det uttalte målet med moderne vitenskap er å etablere strengt desinteressert objektiv kunnskap. Men dersom det er slik at taus kunnskap utgjer ein nødvendig del av all kunnskap, då vil idealet om å eliminere alle personlege element i kunnskapen faktisk sikte mot si eiga øydelegging av all kunnskap. Polanyi meiner å kunne vise at prosessen med å formalisere all kunnskap og dermed ekskludere all taus kunnskap er sjølvmotseiande, den positivistiske bevegelsen i vitenskapsfilosofien har feila. Det er derfor ei utfordring å finne eit solid alternativ til objektivitetsidealet i positivismen, hevdar Polanyi. (Polanyi 2000).

Vi har sett at erfaring er eit dynamisk begrep; erfaringsprosessen involverer heile individet, den er slik både kroppsleg og kognitivt fundert. Erfaring byggjer bru mellom det praktiske og det teoretiske feltet på ein interessant måte, slik eg opplever det. Hos det enkelte individ skjer ei aktiv forming av enkelterfaringar i søkinga etter kunnskap. Denne forminga, eller integreringa, har eit personleg preg; opplevinga av mening og heilskap er med og bestemmer kunnskapsutviklinga hos den enkelte. Erfaring er her mykje meir enn sanseintrykk, derfor kan vi hevde at det empiriske vitenskapsidealet har fått verke inn på forståinga av erfaringsbegrepet på ein reduksjonistisk måte, det framstiller eit komplisert forhold i ei sterkt forenkla form.

Vi lever i sentrum av ein forventningshorisont, seier Popper. Denne referanseramma bestemmer kva vi rettar merksemda og interessa mot. Hypotesane eller teoriane våre, enten dei er av vitenskapleg eller førvitenskapleg art, er førar og guide i observasjonsprosessen. Med Polanyi kan vi hevde forventningshorisonten blir prega av dei kunnskapsformene vi tek del i gjennom våre personlege erfaringar i konkrete kulturar og institusjonar.

Vi ser at vi her omtalar grunnleggande premissar i hermeneutikken. I følge N. Gilje og H. Grimen kallar Hans-Georg Gadamer slike føresetnader vi forstår på grunnlag av, for forforståing eller for-dommar. Forforståing er eit nødvendig vilkår for at forståing i det heile tatt skal vere mulig. Som komponentar i begrepet forforståing inngår språk og begrep, mange forskjellige typar trusoppfatningar og forestillingar og personlege erfaringar. Vidare er forforståinga holistisk, den kan reviderast og den består av både artikulete og ikkje-artikulete kunnskap. Forforståinga verkar styrande på vår tolking av meningsfulle fenomen, slik vi også såg det framstilt hos Popper. Både tekster, språklege uttrykk og menneskelege handlingar uttrykker mening eller har ei betydning. Karakteristisk for meningsfulle fenomen, er at dei må tolkast for at ein skal kunne forstå dei. Tolkingar er derfor noko vi som sosiale aktørar driv med heile tida, det er noko vi må gjere for å kunne samhandle med andre sosiale aktørar (Gilje og Grimen 1995).

Meiningsfulle fenomen er berre forstålege i den konteksten dei framstår i. Konteksten gir dei nøklar ein må ha for å forstå dei. Charles Taylor presiserer den hermeneutiske forståelsen av begrepet mening: "When we speak of "meaning" of a given predicament, we are using a concept which has the following articulation: (1) Meaning is for a subject.--(2) Meaning is of something--- and (3) things only have meaning in a field, that is, in relation to the meanings of others things (Taylor 1997:116).

Gadamer kritiserer den empiriske vitenskapens objektivisering av erfaringa: "Vetenskapens mål är at objektivera erfarenheten och därmed eliminera dess historia. .... I så måtto lämnar vetenskapen inget utrymme för erfarenhetens historicitet" (Gadamer 1997:57). Det som ligg i botnen på den moderne vitenskaplege logikken er at ein kan tenke seg eit reint bruk av fornuften, styrt av metodiske prinsipp og fri for alle fordommar og førehandsinnstillingar. Det er naivt å avskrive seg frå den tradisjonen ein lever livet sitt i. Godtar ein berre det typiske og lovmessige i menneskeleg veremåte, reduserer ein den hermeneutiske erfaringa sitt vesen. Menneskeleg fridom føreset at ein reflekterer inn sin eigen historisitet. Kunnskapens fridom føreset det same, påstår Gadamer. Og motsett, dersom ein overser at ein er bunden av tradisjonen, trur ein seg fri frå alle fordommar, vil ein erfare at fordommane herskar over ein "vis a tergo, som ei bakom liggande makt" ( Gadamer 1997:171).

Eigenleg erfaring føreset eit bevisst, gjensidig og reflektert forhold til tradisjonen. På den måten blir tradisjonen ein ekte samtalepartner, og ikkje ei makt som kontrollerer ein. Det er som i Eg-Du-forholdet: den som reflekterer bort det gjensidige i relasjonen, øydelegg forholdet. "Just så förstörs traditionens sanna innebörd av den som reflekterar sig bortfrån sitt levande förhållande til traditionen" (Gadamer 1997:171).

Hos Gadamer er erfaring er eit dynamisk begrep. Erfaringa sin dialektikk kulminerer ikkje i ein avsluttande viten, den opnar tvert imot for nye erfaringar: "Erfarenhetens sanning håller dörren öppen för ny erfarenhet" (Gadamer 1997:165). All eigenleg erfaring er "ny" erfaring i den forstand at ein vinn erfaring i det opparbeidde forventningar ikkje blir innfridde, med det resultat at horisonten må justerast: "Man förutser nu det som förut var oväntat" .."På så sätt har man tillägnat sig en ny horisont, innom vilken man kan erfara" (Gadamer 1997:163).

Den eigenlege erfaringa er alltid negativ, i den forstand at den ikkje svarar til forventningane, slik blir den ekspansiv, den sprenger grenser. Innsikt, også sjølvinnsikt, er resultat av erfaringar som gir nye perspektiv. Slik erfaring føreset ein struktur der spørsmål og svar er grunnelement. Den platonske dialektikken er førebiletet. All viten tar vegen om spørsmålet, erfaring i denne tydinga føreset ei open, spørjande haldning (Gadamer 1997). For mitt arbeid ser eg ein interessant parallell mellom Aristoteles' og Gadamers drøfting av forholdet mellom erfaring og erkjenning, hos begge finn vi ein argumentasjon for at eigenleg erfaring har kvalitetar som gir ny innsikt.

Ved hjelp av ulike kjelder har vi fått illustrert fleire interessante sider ved praksisopplæringa. Vi kan hevde at forventningshorisonten bestemmer kva observasjonar studentane gjer i praksisfeltet, kva dei rettar merksemda og interessa mot. Forklaring og forståing av observerte fenomen i praksis, er avhengig av "augene som ser", eller av forventningshorisonten til aktørane. Slik kan ein felles praksissituasjon likevel sjå forskjellig ut. I yrkespraksis er ikkje kunnskapen "detached from subjective experiences in any one situation" (Smith 1998:5). Forholdet er dynamisk og komplekst. Vi kan derfor ikkje forstå forholdet mellom teori og

praksis som ein enkel ein-til-ein-korrespondanse der teorien kan fungere direkte føreskrivande for praksis. Vi treng ei anna vitskapsforståing for å gi eit utfyllande bilete av yrkespraksis.

I praksisopplæringa må vi rekne med eit møte mellom ulike forventningshorisontar. Vi har sett at rammeplanen frå 1994 brukar begrepet *fortolkingsramme* og omtalar dermed det same fenomenet som Popper har analysert. Dei ulike fortolkingsrammene blir i planen sett på som eit kreativt innslag i læringsprosessen i praksis. Gadamer bidrar til, på liknande måte som Popper, å forstå korleis erfaring kan verke grensesprengande og kreativt inn på tidlegare forventningar og fordommar. Innsikt, også sjølvinnsikt, er resultat av erfaringar som sprenger grenser. Ein tileignar seg ein ny horisont.

Noko av innhaldet i forventningshorisonten er taus. Rammeplanen frå 1999 understrekar at slik kunnskap krev aktiv deltaking i yrkesfellesskapet med rom for samspel mellom erfarne yrkesutøvarar og dei som skal lære yrket. Uttrykket samspel fører tankane mine i retning av dialog og refleksjon, utveksling av observasjonar og tolkingar. Tradisjonen, representert ved erfarne praksisrettleiingar, blir ein samtalepartner. Denne innfallsvinkelen framhevar at erfaring ikkje kulminerer i ein endeleg, ”sann” viten om praksis, men at erfaring opnar opp for ny erfaring. Vi har sett at Gadamer framhevar ei open og spørjande haldning som føresetnad for eit slikt dynamisk erfaringsbegrep. Ved å vektlegge denne haldninga, kan rettleiinga i praksisopplæringa synleggjere det hermeneutiske særpreget ved pedagogisk praksis.

## **I spenninga mellom teori og praksis**

Aristoteles legg avgjerande vekt på erfaring, men vi finn ikkje hos han det vi med Popper kan kalle ei naiv empirisme. Hos Aristoteles har person- og kontekst-avhengige erfaringar, også sanseerfaringar, ein vesentleg plass i kunnskapsbegrepet. Han beskriv ein sær eigen kunnskapstype som blir utvikla i spenningsfeltet mellom teoretisk resonnering og praktisk erfaring. Praksis og teori påverkar kvarandre gjensidig. Teorien kan ikkje føreskrive eller predikere praksis på ein slik måte at ein finn ein direkte korrespondanse mellom teori og praksis, men i spenningsfeltet mellom teoretisk analyse og praktisk erfaring kan den gode praksis utviklast.

Han opnar *Den nikomakiske etikk* (Aristoteles 1973) med å hevde at all menneskeleg verksemd søker mot å realisere det gode liv. Mennesket er målretta, intensjonalt, i si søking etter å tilfredsstille sine behov, i si søking etter sjølvrealisering og meining. Vi merker oss også hans poengtering av at det fins forskjellige mål så vel som forskjellige verksemder. Vi kjem tilbake til dette poenget.

”Enhver kunnen og enhver undersøkelse, og likeså enhver handling og enhver beslutning, menes å søke henimot noe godt, og av denne grunn er det gode med rette blitt kalt ”det alt søker henimot”. Men en viss forskjell synes det å være blant mål. For noen er virksomheter, andre er resultater av virksomheter” (Aristoteles 1973:1)

Vidare i verket argumenterer han for at søkinga, motivasjonen, spring ut frå heile mennesket, der både kropp og ånd spelar saman. Menneskets særpreg er at det både er eit sansande, søkande, viljande vesen på den eine sida og eit meinande, tenkande vesen på den andre sida. Handlingslivet ser Aristoteles som uttrykk for samvirke mellom desse evnene. For å yte på sitt beste, må evnene samvirke på ein harmonisk måte. Situert i ein konkret kontekst og i ein konkret kropp, søker mennesket det gode liv.

Mennesket står i ei spenning mellom allmenn viten og den partikulære kontekst når det handlar. I den partikulære kontekst, overfor den konkrete situasjon spelar våre egne sanseerfaringar ei vesentleg rolle: ”klokskap gjelder enkelttilfeller, som man ikke har viten, men sanseførmelse angående –” (Aristoteles 1973:65). Ikkje i motsetning til allmenn viten, heller ikkje berre utifrå allmenn viten, blir handlingsklokskap, *fronesis*, utvikla. Vi skal i det følgjande sjå at vi her er ved eit sentralt begrep i Aristoteles’ etikk; begrepet *fronesis*. Wilfred Carr og Stephen Kemmis omtalar *fronesis* som ”a prudent understanding of what should be done in practical situations” (Carr og Kemmis 1986: 132). *Prudent* blir i Oxford Advanced Learners Dictionary (2000) forklart som ”sensible and careful when you make judgements and decisions; avoiding unnecessary risks”. I dei to oversetjingane av den *Den nikomakiske etikk* eg legg til grunn for mi framstilling, er både klokskap, handlingsklokskap, dømmekraft og innsikt brukt. Eg vel på same måte å bruke fleire norske begrep for å uttrykke innhaldet i det greske *fronesis*-begrepet.

Sanseerfaringar spelar med når vi tolkar ein situasjon, eit ”enkelttilfelle”. Sansane hjelper ein til å få auge på, oppfatte, det sentrale i situasjonen, det kognitive og det kroppslege spelar saman. Innsiktsfull handling fordrar at vi er nærverande som heile menneske, med blick for teori og evne til å tilpasse den til den spesielle kontekst ein står i når ein handlar. Slik klokskap gjeld *både* kjennskap til allmenne mønster og kjennskap til enkelttilfella. Klokskapens funksjon blir slik å vurdere korleis ideen om kva som er det gode liv, kan realiserast i ein konkret situasjon her og no. Den er innretta på det enkelte tilfelle og gyldig og relevant først og fremst for den enkelte i hans vallsituasjon; ”for den har å gjøre med handlinger, og handlingen gjelder det enkelte” (Aristoteles 1973:62). Den innsikt det her er tale om, kan ein ikkje få gjennom innlæring, den enkelte må av eiga erfaring kome fram til kva som er god og rett handling. Klokskap byggjer på erfaring, og den blir foredda over tid. Klokskap viser seg i handling, dvs. i evna til å vurdere kva som er rett i ein gitt situasjon. Denne type kunnskap blir utvikla når handling og refleksjon står i eit gjensidig forhold til kvarandre. Aristoteles brukar uttrykket ”sjelens øye” om denne karaktereigenskapen (Aristoteles 1993:70). ”Således bør vi ta hensyn til de erfarne...., og ikke akte dem mindre enn bevisene. For de har utfra erfaring fått et øye som ser rett” (Aristoteles 1973:68). Teori krev bevis: ”Viten medfører bevis” (Aristoteles 1973:61). Auge som ser rett, kan ikkje alltid føre bevis for sin kunnskap.

Vi har merka oss at Aristoteles skil mellom ulike verksemdar eller aktivitetsområde. Dette skiljet gir vesentlege bidrag til å forstå forholdet mellom teori og praksis. Det *teoretiske* området er området for eksakt, systematisk viten. Teori omhandlar det som ikkje endrar seg. Her har ikkje mennesket innflytelse. Felles for dei to andre kunnskapsområda, det *produserande* og det *praktiske*, er at dei omhandlar det som mennesket kan påverke og forandre. På desse områda er ikkje kunnskapen eksakt og tidlaus. Her er den erfaringsbaserte kunnskapen i sentrum, kunnskapen om det mulige og det sannsynlege. Den produserande aktivitetsforma er karakterisert ved å vere instrumentell. Det handlar om å framstille og produsere. Den praktiske kunnskapsforma handlar om å skape og forbetre dei sosiale og politiske livsvilkåra. Dette er området for etiske og sosiale handlingar, der handlinga er eit mål i seg sjølv. Eg presenterer dei tre aktivitetsområda med deira respektive kunnskapskategoriar:

- *Theoria – episteme*: Teoretiske aktivitetar /teoretiske vitenskapar. Målet her er kunnskap for kunnskapens eigen del. Ein søker kunnskap gjennom teoretisk tankeverksemd. Den intellektuelle evna er episteme som i strikt aristotelisk forstand er systematisk viten om ting som artar seg fullstendig lovmessig. ”Videre later all viten til å kunne læres

bort, og det man vet, kan læres". "Viten er en bevisberedt tilstand" (Aristoteles 1973:60-62).

- *Poiesis – techne*: Produserande aktivitetar/produserande vitenskapar. Her produserer ein ting og målet bestemmer middelet, tenkemåten er instrumentell eller mål-middelorientert. Her ligg det føre eit resultat ved sida av og sjølvstendig i forhold til den handlinga som har gitt resultatet. Den intellektuelle dyden her er *techne* som betyr systematisk og begrunna viten innanfor det område av verda der ting ikkje alltid utfaldar seg på same lovmessige måte og der menneske produserer noko. Ein logisk grunnstruktur i *techne* er forholdet mellom midlar og mål: målet bestemmer middelet. Den tekniske kunnskapen er reflektiv i ein viss forstand, men målet står fast, det handlar om å finne middelet for å nå eit fastsett mål. Her har teorien forrang framfor handling, teorien styrer og dirigerer handlingane. Denne tekniske kunnskapen lærer ein ved øving og erfaring, både med det å produsere, framstille/utføre, og med det å anvende allmenne prinsipp på den konkrete situasjon (Aristoteles 1973:60).
- *Praxis – fronesis*: Praktiske aktivitetar / praktiske vitenskapar. "Hva er da menneskets særlige virksomhet?", spør Aristoteles. Svaret er "et praktisk liv i aktivitet" (Aristoteles 1993:54). Aristoteles omtalar her området for samhandling i det menneskelege fellesskapet. Å handle er forskjellig frå å produsere noko, i og med at målet ligg i handlinga sjølv. *Praxis* er handling for handlinga si eiga skuld. Handlinga er målet. På dette området av menneskeleg aktivitet er kunnskapen reflektiv. Ein er stadig i ein prosess der ein vurderer, analyserer, revurderer aktiviteten og også den kunnskapen som ligg til grunn for aktiviteten. Denne prosessen er reflektiv og undersøkende, begge sider ved kunnskapen kan utviklast og endrast. Medan kunnskapen har ein instrumentell funksjon på *poiesis*-området, er det kunnskapens erkjenningsmessige verdi som er i fokus her. Den intellektuelle evna er *fronesis* (Aristoteles 1993:67). *Fronesis* står for den innsikt som skal til for å handle klokt, med innsikt, i ein konkret situasjon. Vi ser at hos Aristoteles er *fronesis* del av kunnskapsbegrepet. *Fronesis* formidlar mellom teori i meir vitenskapleg forstand og den praktiske handlinga.

Som det vil gå fram av presentasjonen, er det ikkje tilstrekkeleg å berre handle slik teorien føreskriv. Handlinga må, for å vere ei klok handling, springe ut av innsikt: "For det er ikke kun den holdning, der er i *overensstemmelse* med den rette fornuft, der er dyd, men den holdning, der rummer den rette fornuft. Men ret fornuft om sådanne ting er moralsk innsigt" (Aristoteles 1993:71). Innsikt er noko meir enn å overta dei rette meiningane frå andre menneske. Innsikt inneber at ein sjølv kan grunnngi dei val ein gjer i ein konkret handlingssituasjon.

Ein er ikkje avhengig av andre, men har sjølv utvikla det "sjela sitt auge" som gjer ein uavhengig av andre sine meiningar og forskrifter. Klokskap kan ikkje formidlast og overdragast frå person til person, slik rette meiningar kan. Innsikt i kva som er til det beste for ein, må ein sjølv kome fram til gjennom erfaring. Resultatet, derimot, kan andre få del i. Ut frå denne innsikta kan ein lage reglar, forskrifter og oppskrifter som andre kan overta eller forkaste. Det er altså berre oppskrifta ein kan sende vidare. Men å overta dei rette oppskriftene, forskriftene, dei rette meiningane er *doxai*. Innsikt er å kunne reflektere og grunnngi sine handlingsval i sin situerte kontekst (Anfinn Stigen 1973: forord)

Den allmenne kunnskapen finn ein i teorien. Men i den praktiske situasjonen handlar det ikkje om å eige kunnskapen, å kjenne prinsippa og deretter anvende dei direkte på praksis. Den innsikt som trengs i ulike konkrete situasjonar, treng ikkje gå saman med teoretisk viten. Dei komplekse vallsituasjonar ein står overfor i praksis krev ein språk- og refleksjonskompetanse som avspeglar mangfaldet i konkrete kontekstavhengige og personavhengige utfordringar. Å tolke desse vallsituasjonane på ein konstruktiv måte føreset den viten som Aristoteles kalla *fronesis*.

Vi ser at innsikt blir utvikla i spenninga mellom erfaring og analyse og refleksjon. Der Platon hevdar at vi må overskride det menneskelege fellesskapet for å finne fram til kriteria for handlingslivet, meinte Aristoteles at det nettopp er i det menneskelege fellesskapet ein må søke dei. Medan Platon hevda at innsikt inneber å forholde seg til uforanderlege målestokkar for det sanne, det gode eller det skjønne, ser vi at innsikt i den aristoteliske forståinga er knytt til praktisk verksemd. Dømmekraft blir då evna til å ta stilling til kva erfaringar som er relevante i dei nye situasjonane ein kontinuerleg befinn seg i.

Trass i dei problem som knyter seg til den historiske avstanden, utfordrar Aristoteles vår kunnskapsforståing. I hans beskriving står det praktiske felt fram meir kunnskapsrikt enn det den enkle dualisme-tenkinga får fram. I *den nikomakiske etikken* utfaldar Aristoteles eit nyansert og rikt erfaringsbegrep. Med referanse til Aristoteles kan vi derfor seie at erfaring både på det praktiske og det teoretiske feltet må spele saman for å utvikle innsikt i den pedagogiske situasjonen.

Vi finn ikkje ein automatisk og direkte samanheng mellom teori og praksis. Felta har ulike kvalitetar, slik Aristoteles framstiller dei. Dei heng derfor ikkje nødvendigvis saman. Erfaringsbegrepet hos Aristoteles lar seg ikkje fange av ei einseitig forståing av forholdet mellom teori og praksis. Det er heller ikkje sjølvstøtt at erfaringa lar seg språkleggjere, enn seie skriftleggjere. Vidare er erfaringa knytta til det menneskelege fellesskapet.

Vi ser at det praktiske feltet, *poiesis* og *praxis*, har ulike standardar for kvalitet; innsiktsfull handling krev derfor at ein kan skilje mellom kunnskapens instrumentelle og erkjenningsmessige verdi og funksjon. Vi ser vidare at kunnskap formidla gjennom skriftspråket ikkje er den einaste gyldige. Innleving gjennom sanseerfaringar, kjensler, intuisjon er med og skaper forståing. Vi ser også at ein lærer dei forskjellige kunnskapsformene på forskjellige måtar.

Med Aristoteles får vi illustrert fleire sider ved pedagogisk yrkespraksis. Denne type praksis er på mange måtar unik og usikker og krev evne til innleving i det partikulære. Teorien kan ikkje fange heile kompleksiteten i ein konkret pedagogisk situasjon.

I rammeplan frå 1994 har refleksjonen ein framheva plass. Ein blir i praksisopplæringa utfordra til å la teori og praksis, refleksjon og handling spele saman i alle deler av studiet. Med Aristoteles som kjelde, kan vi hevde at innsikt inneber å kunne reflektere og grunngi sine handlingsval i den situasjon ein står i. Teorien kan ikkje formidle det unike i det pedagogiske møtet. Innsikt i det unike kan ikkje formidlast av andre eller overtakast frå andre. Innsikt står i motsetning til *doxai* som handlar om å overta oppskriftene, forskriftene, dei rette meiningane.

Innsiktsfull yrkespraksis krev instrumentell kunnskap. Ein må lære undervisningshandverket, og her kan ein overta oppskrifter og metodar frå andre, imitere andre sin undervisningspraksis. Men foredling av eigen yrkespraksis krev at ein går vidare og utviklar



evna til innleving i dei mange nyansane i konkrete yrkessituasjonar. Det krev refleksjon omkring den instrumentelle kunnskapen, om kva som er dei beste metodane for å oppnå konkrete resultat. Men foredling av eigen yrkespraksis krev også innsikt i den erkjenningsmessige sida ved kunnskapen, der vi er på område for haldningar og verdiar, kultur og estetikk. Dette er forskjellig frå å produsere for eksempel gode eksamensresultat i engelskfaget. I fokus er identitetsutvikling, sjølvforståing og søking etter mening. I vår samhandling med andre søker vi gjensidig forståing, kommunikasjonen og normer for samhandling er i fokus. Handlinga har ein verdi i seg sjølv, handlinga er målet. Forholdet mellom teori og praksis er dialektisk på område for menneskeleg samhandling, begge felta kan utviklast og endrast. Innsikt inneber å kunne skjelne mellom og ta vare på begge sidene ved den praktiske kunnskapen, den mål-middel-orienterte og den erkjenningskapande sida.

## **Kunnskapen er stadbunden**

Polanyi hevdar at forbindelsen mellom vitskap og menneskeleg veremåte er tilslørt, og at objektivitetsidealet verkar destruktivt på kunnskapsbegrepet. Hans Skjervheim (2002) blei på 1960- og 70-talet kjend som positivismekritikar. Han representerer ei heilt anna forståing av kva det vil seie å vere i verda, og rettar på grunnlag av denne forståinga sterk kritikk mot subjekt/objekt-filosofien. Menneskeleg veremåte er eit konstruktivt utgangspunkt for Skjervheim. Han kan derfor vere med og utdjupe eit viktig poeng hos Aristoteles, dette at individet er situert i ein konkret kontekst og ein konkret kropp. Mot denne bakgrunnen ser vi at erfaringar i det sosiale fellesskapet har ein sjølvsgad plass i kunnskaps- og vitskapsbegrepet.

Skjervheim seier det slik: ”Det vert sagt, og det med rette, at nytida sin filosofi byrja med Descartes. Ein kan seie det slik at det Descartes gjorde var å dele ut korta som vi har spelt med mesteparten av tida sidan” (Skjervheim 200a:49) Descartes oppdagar seg sjølv som subjekt, eit subjekt som samlar alt i seg, og i motsetnad til subjektet står objekta, eller som det også vert kalla, den ytre verda. Descartes gjer det tenkjande mennesket til det fundamentale utgangspunktet:

”...som faktisk eksisterande menneske så er vi ein heil del meir enn det reint teoretiske kartesianske subjektet. Og framfor alt er så den verda vi til dagleg opplever, noko mykje meir og anna enn Descartes si utstrakte, matematisk strukturerte verd. Den verda vi opplever inneheld fargar, tonar referansepunkt for verdiar, vakre og stygge ting, verkty, kulturobjekt (til dømes gotiske kyrkjer). Men kva skal vi nå gjera av dette noko meir? I den objektive verda høyrer ikkje det stygge og det vakre heime, heller ikkje fargar og tonar. Fylgjeleg må det vere noko subjektivt” (Skjervheim 2002a:50).

Dette utgangspunktet skil seg frå det som for mange lenge har vore det sjølvsgade. Ein har teke utgangspunkt i eit subjekt som er isolert frå verda eller er utan verd, subjektet vert då definert som ein serie medvitstilstandar. På den andre sida står då den ytre verda eller objekta. Med dette utgangspunktet vert problemstillinga korleis subjektet når ut til den ytre verda. Å ta utgangspunkt i å-vere-i-verda er nettopp å forkasta det klassiske utgangspunktet; eit subjekt isolert frå verda er ein abstraksjon, og utgangspunktet må difor liggja forut for denne abstraksjonen. Det er intensjonalitetsbegrepet som har opna vegen for dette synet, seier Skjervheim:

”Kort sagt seier intensjonalitetsbegrepet at medvitet alltid er medvit om noko. Når vi tenkjer, så tenkjer vi alltid på *noko*, når vi elsker, så elsker vi *nokon*, når vi hatar, hatar vi *nokon*, når vi er redde, så er vi redde for *noko*, når vi talar, så talar vi om *noko*. Med andre ord, objektreferanse høyrer med til medvitet sin natur, medvitet går alltid ut over seg sjølv til noko anna. *Å gå ut over* vert og kalla å transendera (Skjervheim 2002a:42).

Han utdjuar kva han legg i begrepet transcendens:” Å forhalda seg til seg sjølv, å stå i forhold til seg sjølv, inneber at ein fortolkar seg sjølv og sin plass i verda. Men denne sjølvfortolkinga er ikkje noko utvendig i forhold til det mennesket *er*, sjølvfortolkinga er konstituerande for det mennesket eigenleg *er*, mennesket *er* på ein viss måte si sjølvfortolking (Skjervheim 2002b:95)

Refleksjon er eit sentralt begrep i Skjervheims forfattarskap. I hans forståing er refleksjonen alltid knytta til ein praktisk og konkret situasjon. I den augneblinken eg byrjar å reflektere, har eg ei fortid, ei historie, seier han, og eg kan heller ikkje gjennom refleksjonen gjere meg sjølv situasjonslaus: ”Gjennom *refleksjonen* finn eg meg sjølv i ein *situasjon*. Eg finn meg sjølv i verda mellom andre menneske. Visse trekk ved denne situasjonen er partikulære, andre ikkje. Visse trekk har eg felles med alle andre, visse trekk er spesielle for meg” (Skjervheim 2002c: 83). ”Det høyrer til min situasjon at eg alt før eg byrja reflektera, hadde godteke mange ting og meint mange ting. Det vil seie at som reflekterande *er eg allereie* i ein situasjon, det er ikkje gjennom refleksjonen at eg konstituerer meg som verande i ein situasjon.” (Skjervheim 2002c: 84)

Forholdet mellom naturvitskapleg teori og naturvitskaplege objekt er utvendig forhold. Rett innsikt og rette handlingar er ikkje naturfenomen. I rett innsikt går vi utover det naturlege, vi transcenderer det som er berre naturleg. Det same gjeld rette handlingar, dei er heller ikkje eit naturprodukt (Skjervheim 2002b).

I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vere i verda på. Med referanse til Aristoteles’ skilje mellom *poiesis* og *praxis*, framhevar Skjervheim at oppseding høyrer til den allmenne menneskelege *praxis* der det er meir avgjerande med haldninga bak handlingane enn at ein vel ut dei rette kunstgrepa (Skjervheim 2002d:65). Oppseding og identitetsutvikling handlar om ”å fortolke seg sjølv og sin plass i verda”, og då er den konkrete og partikulære erfaringskunnskapen vesentleg. Her er det ingen som *eig* kunnskapen, i den forstand at nokon sit med *svaret*, men gjennom kommunikasjon og refleksjon i fellesskapet kan kompetanse og innsikt utviklast.

## **Kunnskapens karakter**

Heilt sidan renessansen har det vore ein stadig aukande tendens til å eliminere *praxis* til fordel for *poiesis*, hevdar Skjervheim (Skjervheim 2002d). Det er det empiriske vitskapsidealet som slår igjennom. Kunnskapsomgrepet blir dominert av den instrumentelle nytte og verdi det har i den tekniske handlingssfæren. å få stadig meir under stadig større kontroll, og denne innstillinga er nettopp eit grunnelement i den teknisk-vitskapelege framstegsoptimismen.

Konsekvensen av det empiriske vitskapsidealet, som etter kvart vart dominerande på vitskapens område, er at dei sosiale og etiske dimensjonane blir tildekt eller usynleggjort. Det som gir den teoretiske kunnskapen legitimitet er om den er teknisk nyttig for å få kontroll med menneska sine naturlege og sosiale livsvilkår. Men ein stor del av handlingane i dagleglivet er handlingar de vi har med andre menneske å gjere: ”Her finn ein dei eigenlege livsføringsproblema, både når det gjeld å føra sitt eige liv og når det gjeld å ordna sitt liv i høve til andre” (Skjervheim 2002d:62).

Det moderne samfunnet er prega av trua på rasjonell planlegging av sosiale forhold på grunnlag av vitenskapelig basert kunnskap. Den instrumentelle rasjonaliteten utvida på ein dramatisk måte menneskets herredøme og kontroll over det naturlege og det sosiale miljøet. Men om denne rasjonaliteten blir dominerande i vår innstilling til sosial handling får vi ei tenking som er nøytral og distansert til menneskelege relasjonar. Den er kjenneteikna av ei uformidla kopling mellom tanke og handling, uformidla i den meining at etisk refleksjon og normativ vurdering blir dempa ned, fortrent eller uteblir. Positivismen avgrensar kunnskapsromet ved å opprette eit skilje mellom kunnskap på den eine sida og haldningar, verdiar, kultur, estetikk på den andre sida. Det moderne kunnskapsomgrepet blir redusert til den instrumentelle dimensjonen.

I følgje Ragnvald Kalleberg er Habermas ein av dei som i perioden etter andre verdskrigen har kome med dei viktigaste ny-tolkningane av vitenskapen i samfunnet. Dette har skjedd i form av ein kritikk av positivismen og ei utarbeiding av grunnleggande standardar for vitenskapelig forskning. (Kalleberg 1970). Der er eit nært samband mellom kunnskap og samfunn, og formidlinga mellom dei er avgjerande for korleis mennesket forstår seg sjølv. Det blir viktig å formidle mellom vitenskap og livsverd på ein måte som fører til auka frigjering, og ikkje undertrykking av menneskelege ressursar.

Vitenskapelig erkjenning heng saman med den samfunnsmessige interesse bak forskingsprosessen, hevdar Habermas i artikkelen "*Erkjennelse og interesse*" (Habermas 1969). Derfor må forskingsprosessane tolkast på bakgrunn av fundamentale menneskelege og samfunnsmessige interesser. Det ikkje er haldbart å oppretthalde eit strengt skilje mellom objektiv, verdifri vitenskap og subjektive, verdilada interesser. Dette skaper ei meir fruktbar spenning i kunnskapsomgrepet, der dimensjonar som kjensler, subjektivitet, fellesskap og etikk høyrer med.

Den indre samanhengen mellom vitenskapelig forskning og samfunnsmessige interesser har konsekvensar for synet på kunnskap og kunnskapsutvikling. Han skil derfor mellom tre kategoriar av forskingsprosessar som ikkje kan reduserast til nokon einskapeleg, vitenskapelig metodologi. Han skil mellom den empirisk-analytiske, den historisk-hermeneutiske og den kritisk orientert vitenskap, eller den naturvitenskapelige, den kulturvitenskapelige og den samfunnsvitenskapelige forskingsprosess. Vidare hevdar han at naturvitenskapelig forskingsmåte har ei ibuande *teknisk* interesse, kulturvitenskapen ei *praktisk* interesse og samfunnsvitenskapen ei *frigjerande* interesse.

Naturvitenskapelig forskingsmåte utforskar røyndomen leia av ei interesse for å utvide området for moglege resultatsikker handling. Kausalitet er ein grunnleggande premiss. Dette er erkjenningssinteresse retta mot teknisk disposisjon over tingleggjorte prosessar. Den naturvitenskapelige erkjenning gir uttrykk for ei ibuande teknisk interesse. Desse vitenskapane er, i følgje sin logiske struktur, teknisk brukbare vitenskapar. Dei representerer vår tekniske fornuft og vår tekniske kunnskapsinteresse, der resultatorientering og mål-rasjonelle handlingar er i fokus. Det handlar til dømes om å forklare, meistre, effektivisere eller kontrollere. Eit naturleg spørsmål i denne samanheng er kva handlingar eller middel ein bør velge for å nå eit konkret mål.

Den kulturvitenskapelige forskingsprosessen fastlegg ei anna ramme. Om ei utsegn er gyldig eller ikkje, blir ikkje bestemt ut frå om det er teknisk brukbart. Innanfor dette område blir forståing den grunnleggande standard. I kulturvitenskapen utgjer forståing av meining tilgangsmåte til kjenslegjeringane, ikkje observasjon av tingprosessar. Gjennom systematisk

utlegging av tekstar får den kulturvitskapelege forskning i stand kommunikasjon mellom fortolkaren si verd og den verd som dei overleverte tekstane gir uttrykk for.

Kulturvitskapeleg forskingsmåte utforskar røyndomen leia av ei interesse for å oppretthalde og utvide forståing mellom menneske. I følgje sin logiske struktur rettar meiningsforståing seg mot ein mogeleg konsensus mellom handlande individ og grupper. Dette skjer innanfor ramma av den overleverte sjølvforståing, innanfor den historiske tradisjon. Den interesse som leier den kulturvitskapelege forskingsprosess, kallar Habermas for ei praktisk erkjenningssinteresse: "Meningsforståelse istedenfor iakttagelse baner veien til fakta" (Habermas 1969:10). I vår omgang med andre handlar det om gjensidig forståing, normer for samhandling, om handling basert på problematisering og refleksjon over den livsverd vi eksisterer i og utgår frå. Kulturvitskapen representerer vår praktiske fornuft og vår praktiske kunnskapsinteresse der forståingsorientering og meiningsfull handling er i sentrum.

Samfunnsvitskapen har óg som mål å få fram viten om det lovmessige, i følgje Habermas. Dette mål deler den med naturvitskapen. Begge forskingsprosessane rettar seg mot å oppnå viten om lovmessige mønster av generell karakter (nomologisk viten). Men den har ikkje levert gyldig forståing dersom den ikkje tar stilling til om dei lovmessige kulturelle mønstra er uttrykk for illegitim maktutfolding, maktutfolding som bør opphevast. Samfunnsvitskapen må vurdere om dei sosiale mønstra er uttrykk for maktforhold som menneska kan og bør frigjere seg frå: "Den metodologiske ramme -- har begrepet selvrefleksjon som målestokk" (Habermas 1969:11). Den interesse som ligg til grunn for samfunnsvitskapane er ei frigjerande interesse, i følgje Habermas. Desse vitskapane har som mål frigjering av individ og kollektiv, frigjering frå illegitim økonomisk, politisk og kulturell maktutfolding. Denne oppgåva er samfunnsvitskapane sitt grunnlag for kunnskapstileigning. Motiv og mål for utvikling av kunnskap er det myndige menneske og det frie samfunn Samfunnsvitskapen representerer vår kritiske fornuft og vår frigjerande kunnskapsinteresse. (Habermas 1969). Les vi Habermas inn i vår samanheng, praksisopplæringa, kan kritiske handlingar for eksempel vere å analysere, finne fram til kritiske forhold, ta stilling, avsløre maktforhold, bevisstgjere, stille spørsmål ved mål og midlar. Kvifor forstår og handlar vi slik vi gjer? Kvifor er det viktig å nå akkurat desse måla? Er det andre mål vi bør vurdere?

Vi har sett at kunnskapen og prosessen for å innhente ny kunnskap få ulike karakter, alt etter kva for samfunnsmessig interesse den tener. Ein hermeneutisk og kritisk prosess opprettheld og utvidar forståing mellom menneske. Praktisk erkjening, etablering av det myndige menneske og det frie samfunn er prosessens motiv og mål. Det handlar om rasjonalisering i den sosiale samanheng, i livsverda (Habermas 1969: 29). I den empirisk-analytisk (naturvitskapeleg) forskingsprosess er erkjenningssinteresse retta mot teknisk disposisjon over tingleggjorte prosessar. Her handlar det om rasjonalisering i form av teknisk kontroll gjennom målrasjonelle handlingar, om utviding av det tekniske herredømmet (Habermas 1969:29).

Habermas' analyse kan bidra til eit nyansert bilete av kunnskapens nære tilknytning til menneskelege erfaring. Erfaring har ulike kvalitetar alt etter kva aktivitetsområde vi snakkar om. Erfaring med mål-rasjonelle handlingar og resultatorientering er ein del av pedagogisk yrkespraksis. Effektivitet og kontroll av resultat er med og skaper kvalitet i elevane sine læreprosessar. Kvalitet i opplæringa inneber målbare resultat, gode metodar og godt handverk er derfor ein nødvendig del av profesjonalitet i yrkesutøvinga. Her kan teorien spele ei direkte føreskrivande rolle i forhold til praksis. Det er relevant å spørje kva middel ein bør velje for å nå konkrete læringsmål. Aktørane blir på mange måtar objekt i eit samfunnssystem som etterspør instrumentell kunnskap, kunnskapen er nødvendig for å oppretthalde systemet.

Så er det relevant å spørje kva måla og midla *betyr* for den enkelte aktør og for fellesskapet. Vår kommunikative rasjonalitet set forståingsorientering og meningsfull samhandling i sentrum og spør etter kunnskap som kan skape erkjenning og innsikt, både for den enkelte aktør og i det sosiale romet. Motiv og mål for kunnskapsutviklinga er det myndige mennesket og det frie samfunnet, sagt med Habermas. Kvifor handlar vi slik vi gjer? Kvifor er akkurat desse måla viktige? Bør vi vurdere andre mål? Vår kritiske rasjonalitet blir utfordra, refleksjon og kritisk analyse av egne og andre sine læreprosessar kjem i sentrum. Slike erkjenningsskapande prosessar føreset dialog mellom likeverdige partar, i eit subjekt-subjekt-forhold.

Habermas' analyse får vi illustrert at menneskeleg erfaring, stadbunden og subjektiv, er ein ressurs i læringsprosessen. Førestnaden er at ein i utdanning og forskning kan formidle mellom vitenskap og livsverd på ein slik måte at desse ressursane får kome til sin rett. I alle tilfelle; livsverda er referanseramme for læringsprosessen. Habermas snakkar om "erkjennelsens sammenfiltring med livsverdenens interesser" (Habermas 1969a:7).

### **Livsverda: horisont og ressurs**

Det er ei utfordring å formidle mellom vitenskap og livsverd på ein måte som fører til frigjering av menneskelege ressursar, slik Habermas framstiller det. Livsverda er, i hans terminologi, vårt naturlege verdsbilete, vår bakgrunnsviden, vår forståingshorisont. "Det är ett implicit vetande", "det är ett holistisk strukturerat vetande" og "det är ett vetande som inte står till vår disposition". Vi kan derfor ikkje utan vidare gjere det bevisst og dra det i tvil (Habermas 1990: 190-191).

Polanyi hevdar, på ein liknande måte som Habermas, at forbindelsen mellom vitenskap og menneskeleg veremåte er tildekt og han ser det som ei oppgåve å kaste lys over forbindelsen. Popper brukar begrepet forventningshorisont om den referanseramma vi forstår våre erfaringar, handlingar og observasjonar innanfor. Begrepet "å-vere-i-verda" er Skjervheims utgangspunkt for å forkaste den klassiske tanken om subjektet som isolert frå verda.

Les vi tekstane i samanheng, opplever eg at vi er i ferd med å sirkle inn ei forståing av korleis formidlinga mellom teori og praksis skjer i ei profesjonsutdanning. Det synest ikkje urimeleg å hevde at begrepa forventninghorisont, å-vere-i-verda og livsverd på ulike måtar gir uttrykk for den same forståing av at vi, på alle stadium i vår kunnskapsutvikling, tar imot det nye, observerer og tolkar, på bakgrunn av summen av våre tidlegare erfaringar, enten dei er av teoretisk eller av praktisk art. Denne "indre tilstanden" bestemmer kva mening vi tillegg observasjonane våre, forforståinga verkar styrande på tolkinga av nye fenomen vi står overfor. Vesentlege sider av meningsinnhaldet kan vere ubevisst.

Eg framhevar livsverd som begrep for denne forståinga av at vi er situerte i ein sosial og historisk kontekst. Dette gjer eg delvis for å forenkla framstillinga, men eg vil også kunne hevde at livsverd er det vidaste begrepet og at dei andre begrepa eg har brukt, på ulike måtar kan utdjupe kva det vil seie at livsverda utgjer vårt naturlege verdsbilete.

Begrepet livsverd gir eit vesentleg bidrag til å forstå forholdet mellom teori og praksis. Formidlinga mellom dei skjer ikkje som ei avspiegling av det eine feltet over på det andre. Teori lar seg ikkje direkte omsetje til praksis. Praksis kan derfor heller ikkje beskrivast i generelle, teoretiske termar. Teorien blir formidla via livsverda. Ein kan bruke prismet som

ein metafor for livsverda. Prismet bryt lyset, på same måten blir både teori-feltet og praksis-feltet brotne, tolka gjennom, forstått ved hjelp av "livsverd-prismet". Begge felta blir utsett for den same lysbrytinga, derfor går der inga rett linje frå det eine feltet til det andre. Kontroll og styring gjennom prinsipp og deduksjon gir ikkje den saksvarande innfallsvinkelen til det pedagogiske feltet. Ei problematiserande haldning, med eigenrefleksjon og dialog, vil heller vere ein adekvat innfallsvinkel.

Refleksjonen skjer via den livsverda vi eksisterer i og utgår frå. Vi har merka oss at Habermas set opp sjølvrefleksjonen som målestokk i samfunnsvitskapen og at kommunikativ og kritisk handling fungerer som ein ressurs i denne prosessen. Den opprettheld og utvidar forståing mellom menneske samtidig som den også problematiserer det som er akseptert på ein "førkritisk" måte. Innhaldet i livsverda blir gjenstand for grunngeving og kritikk, slik kan det bevisstgjera og endrast. Habermas omtalar dette som rasjonalisering av livsverda (Habermas 1969b). Sagt med Popper: Forventningshorisonten kan bli utvida og rekonstruert på eit høgare nivå, på den måten når vi eit nytt steg i erfaringsutviklinga. Dette er ein kvalitet ved all eigenleg erfaring, hevdar Gadamer, den er ekspansiv og sprenger grenser inn til ny erkjenning og innsikt. Han set bestemte krav til slike erfaringsprosessar, dei føreset ei undersøkende og spørjande innstilling, med den platoniske dialektikken som ideal. I denne type erfaringsprosessar blir det personlege aspektet synleg, læring skjer med livsverda som mellomledd mellom teorifelt og praksisfelt.

## **Handlingskompetanse**

Aristoteles beskriv ein særegen kunnskapstype som blir utvikla hos den enkelte aktør i spenningsfeltet mellom det prinsipielle og lovmessige på den eine sida og praktiske utfordringar og problem i konkrete kontekstar på den andre sida. Teori og praksis påverkar kvarandre gjensidig i denne prosessen, slik han framstiller det.

Det særegne ved eit praktisk problem er at vi ikkje veit kva problemet består i, det er derfor det er eit problem. Det stemmer ikkje med tidlegare erfaringar og tidlegare problemløysing. Ei slik praktisk drøfting søker dermed rettesnor for handling i ein ny og usikker situasjon. Praktiske problem har både ei objektiv og ei subjektiv side, løysinga blir derfor avhengig av perspektivet til den eller dei som står overfor problemet. Dei ulik perspektiva kan vise seg i fleire alternative løysingsforslag

Teori kan ikkje føreskrive og predikere praktiske løysingar i ein bestemt situasjon, men den kan gi begrep å reflektere og resonnerer i. Ei analytisk tilnærming til praksis føreset teoretiske begrep som verkty å tenke i. Så har heller ikkje praksis forrang framfor teori, innsiktsfull handling inneber både bruk av teori og evne til å sjå den i relasjon til den partikulære kontekst for eigne handlingar. Denne refleksive prosessen, med "livsverds-prismet" som mellomledd, er prega av konkrete personar og konkrete kollegafellesskap.

Den sterke yrkesrettinga i den siste planen kan hindre den refleksive tilnærminga både til teori- og praksis-feltet i utdanninga. Begrep som krav og forventningar er statiske begrep som gir inntrykk av at teori og praksis er klart definerte, objektive storleikar som enkelt lar seg formidle til studentane. Betydninga av det personlege aspektet ved utviklinga av yrkesroller kjem i bakgrunnen, slik eg vurderer det. Hos Aristoteles ser vi ein dynamikk i forståinga av teori og praksis, det dynamiske momentet er personen som gjer erfaringar i ein bestemt kontekst og som blir utfordra til å handle med innsikt i forhold til konkrete utfordringar og problemstillingar. Dei to felta har ulike kvalitetar, dei heng derfor ikkje saman i eit ein-til-

ein-forhold, men må forståast som komponentar i ein prosess, der yrkesrolleinnhavaren som den fortolkande part, skaper si forståing og si tilnærming til den praktiske yrkesutøvinga. Rammeplanen frå 1994 fangar dette poenget når den framhevar at studentens egne erfaringar, forestillingar og teoriiar opptrer som filter og fortolkingsrammer i forhold til den kunnskapen dei møter. Spenninga mellom ulike fortolkingsrammer er eit nyttig læringsgrunnlag i studiet.

Eg vurderer Aristoteles skilje mellom ulike aktivitetsområde og kompetansar i det praktiske feltet som nyttige analyseverktøy i den yrkesfaglege rettleiinga. I det praktiske feltet, der handlingskompetansen er sentral, skil han mellom to typar erfaringsbasert kunnskap. Bevisstheit om skiljet vil, slik eg ser det, vere ein nødvendig del av handlingskompetansen i pedagogisk praksis. Begge har sin plass og sin funksjon i utdanning, konteksten bestemmer når den eine kompetansen er relevant framfor den andre.

Den tekniske eller mål-middel-orienterte kompetansen lærer ein ved øving og erfaring, både når det gjeld å framstille og produsere og når det gjeld å anvende allmenne prinsipp på den konkrete situasjonen. Dette er den handverksmessige kompetansen, den ein kan lære ved å overta andre sine metodar og meiningar. Eg finn på mange måtar eit samsvar mellom denne kompetansen og den oppfatninga av teori-praksis-forholdet som ordbokdefinisjonane eg har vist til ovanfor, gir uttrykk for.

Når Aristoteles spør kva som er menneskets særmerkte aktivitet, drøftar han området for samhandling i det menneskelege fellesskapet. Her er ikkje metoden gitt, ein er stadig i ein prosess der ein vurderer, analyserer og revurderer aktiviteten og også den kunnskapen som ligg til grunn for aktiviteten. Her er det ikkje nok å kjenne konkrete metodar og føreskrifter, det personlege skjønnet kjem i tillegg. *Fronesis* er Aristoteles sitt begrep for evna til å handle klokt, med sosialt og etisk skjønn, på dette feltet. Kompetansen blir ikkje fanga opp av ordbokdefinisjonane eg har presentert. Som eg har argumentert for, blir dei heller ikkje fanga opp av tenkemåten i dei empiriske vitenskapane.

Eg har argumentert for at det pedagogiske feltet er samansett og komplekst, noko som også rammeplanen frå 2003 framhevar når den seier at "lærerutdanning er krevende, fordi studentene skal utvikle mange typer kompetanse og lære på flere arenaer" (UFD 2003:1.3). Likevel gir planen inntrykk av ei uproblematisk kopling mellom teori og praksis. Dersom grunnen til forenklinga er at den enkelte utdanningsinstitusjon skal ha større fridom til sjølv å bestemme innhald og arbeidsmåtar, blir det ei utfordring å hindre ei tilsvarande forenkling når rammeplanen skal tolkast og operasjoniserast i ei konkret lærarutdanning.

Dei to første planane gir, etter mi meining, uttrykk for ei forståing av korleis det personlege aspektet er ei heilt vesentleg side ved yrkessosialiseringa. Dette avspeglar seg i eit mangfald i perspektiv på rettleiing. Ulike modellar blir omtalt, modellar som utfyller kvarandre og tar vare på ulike sider ved yrkespraksis. I praksisopplæringa vil studentane oppleve at ulike syn og ulike tilnærmingar til dei pedagogiske utfordringane vil leve side ved side. Livsverd-begrepet, med vekt på forventning og forforståing, implisitt kunnskap og tolking, kan vere eit analyseverktøy for å forstå mangfaldet i tilnærmingar i det praktiske feltet. Livsverd-begrepet vil då også bidra til å skape forståing for verdien av dialog og samspel, refleksjon og analyse i kollegafellesskapet.

## Litteraturliste

Aristoteles 1973. *Etikk*. Oslo: Gyldendal

Aristoteles 1993. Den Nichomachæiske Etik. I: Tortzen (red) *Aristoteles om mennesket*. København: Pantheon

Carr, Wilfred og Kemmis, Stephen 1986. *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.

*Deutsches Universal Wörterbuch*. Duden 1989.

Engelsen, Britt Ulstrup 1999. *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal

*Fremmedordbok*. Kunnskapsforlaget 1989.

Gadamer, Hans-Georg 1997. "Begreppet erfarenhet och den hermeneutiska erfarenhetens väsen" og "Frågans hermeneutiska företråde", i Gadamer, Hans-Georg *Sanning och metod*, s. 154-181, i utdrag. Göteborg: Daidalos

Gilje, Nils og Grimen, Harald 1995. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget

*Gyldendals røde ordbøker. Tysk-dansk Ordbog*. 1978. Oslo: Gyldendal

Habermas, Jürgen 1969a. "Erkjennelse og interesse". I: Habermas, Jürgen: *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.

Habermas, Jürgen 1969b. "Teknikk og vitenskap som ideologi". I: Habermas, Jürgen: *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.

Habermas, Jürgen 1990. Om begreppet kommunikativ handling. I: Molander, Anders (red): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos

Kalleberg, Ragnvald 1970. Innledning. Vitenskap og samfunn. I: Kalleberg, Ragnvald (red): *Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Kritisk teori*. Oslo: Gyldendal.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet juni 1994. *Rammeplan for 4-årig Allmennlæreutdanning*.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1.7.1999. *Rammeplan og forskrift. Allmennlæreutdanning*.

Lauvås, Per og Handal, Gunnar 2000. *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Akademisk Forlag.

Lave, Jean og Wenger, Etienne 2003. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag



*Oxford Advanced Learners Dictionary*. 2000. Oxford University Press

Polanyi, Michael 2000. *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus Forlag

Popper, Karl 1981. "Bøtten og søkelyset: to kunnskapsteorier", i *Fornuft og rimelighet som tenkemåte*, s. 61-88, i utdrag: s. 61-70. Oslo: Dreyer

Smith, Mark J. 1998: *Social science in question*. London: Sage

Skjervheim, Hans 2002a. "Oppleving og eksistens". I: Skjervheim 2002. *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, Hans 2002b. "Psykologien og mennesket si sjølvforståing". I: Skjervheim 2002. *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, Hans 2002c. "Den egne refleksjonen og fortolkinga av andre". I: Skjervheim 2002. *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, Hans 2002d. "Etikken og dagleglivets moral". I: Skjervheim 2002. *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget

Stigen, Anfinn 1973. "Innledning". I: Aristoteles 1973. *Etikk*. Oslo: Gyldendal

Taylor, Charles 1998. "Interpretation and the Sciences of Man" (del I og IV), i E. D. Klemke, Robert Holliger & David Wýss Rudge: *Introductory Readings in the Philosophy of Science*, s. 110-127. Amherst, N.Y.: Prometheus Books

Utdannings- og forskningsdepartementet 3.04.2003. *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*.