

Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev

Grethe Nina Hestholm*

Praktisk pedagogisk utdanning (PPU), Høgskulen på Vestlandet, Universitetet i Bergen, Bergen, Norge

Samandrag

Både fenomenologisk filosofi og teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet formulerer erkjenningar som løftar fram det livsverdslege som materialgrunnlag for valid kunnskap. Det som særkjenner livsverda er det temporære, subjektive, fleirtydige og historisk situerte. Difor må, i følgje Edmund Husserl, ingen førpredikative premiss stå som kunnskapens udiskutable grunn. Han oppfordrar oss til å stille spørsmål ved tradisjonar som er så integrerte i kulturen at vi oppfattar dei som opphavslege. I ein pedagogisk samanheng er det aktuelt å undersøke om den sterke representasjonen av teoretisk pensum i grunnskulen er etablert i oss som eit dogme vi ikkje stiller spørsmål ved. For når vi spør kva elevgrupper som lir mest under situasjonen, er det tilsynelatande opplagte svaret at det er dei elevgruppene som ikkje «meister» teorien. Men finst det vinnarar i eit kunnskaps-udemokratisk system? Er ikkje alle som ikkje får tilgang til den rike praksiskunnskapen taparar? I denne artikkelen brukar eg fenomenologisk filosofi til å argumentere for ei pensumfornyng der den tradisjonelt nedvurderte praksiskunnskapen blir gitt ein jamstilt plass. Med i analysen har eg refleksjonane til to ungdomar som begge går på ei yrkesfagleg linje i Noreg.

Nøkkelord: *Fenomenologi; praktisk kunnskap; pensum; livsverd; historisitet*

Summary

In both phenomenology and theory of practical knowledge rationality, the lifeworld is considered to be the source of valid knowledge. The distinguishing characteristics of the lifeworld are its temporary, subjective and ambiguous nature, and the fact that it is historically situated. Edmund Husserl considers it crucial, therefore, to transcend all predicative premises in order to lay the foundation for valid knowledge. He encourages us to question traditions that are so integral to our culture that we perceive them as original. Viewed from this perspective, the excessively theoretical curriculum in compulsory education can be perceived as a tradition we no longer question. The question is which groups of students suffer from this situation, and the probable answer is: the

*Korrespondanse: Grethe Nina Hestholm, Høgskulen på Vestlandet, Postbox 7030, 5020 Bergen, Norway. E-mail: gnh@hvl.no

© 2017 Grethe Nina Hestholm. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Grethe Nina Hestholm. «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev.» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 3, 2017, pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.23865/nitpk.v3.503>

students who struggle with the theory. But shouldn't all students experience practical knowledge in order to better understand the world and develop? In this article, I employ phenomenology as a philosophy of science to revitalize practical knowledge, which has traditionally been devalued in schools. In the analysis, I include the experiences of two students from a vocational programme in Norway.

Keywords: *Phenomenology; practical knowledge rationality; curriculum; lifeworld; historicity*

Received: Juli, 2016; Accepted: September, 2017; Published: December, 2017

Ein fenomenologisk kritikk av skulen som tradisjon

Representerer obligatorisk skule – dei ti skuleåra heile den norske folkesetnaden skal gjennom – det levande, produktive samfunnet? Eller er ho, med si teoretisk-akademiske slagside, ansvarleg for å oppretthalde og vidareføre eit kunnskapskulturelt hierarki og ein skeivt utdanna folkesetnad? I så tilfelle representerer ho ikkje berre eit alvorleg demokratisk problem; i følgje fenomenologisk filosofi vil ein einseitig abstrahert tilgang til verda også hindre det enkelte individ i å forstå og utvikle seg sjølv.

Fenomenologisk filosofi søker å overskride tradisjonar og etablerte sanningar ved å ta utgangspunkt i opplevingane til subjektet. Det er såleis eit etisk, pedagogisk og vitskapeleg aktuelt forståingsperspektiv i studiet av eleven i møte med pensumet. Eg tar utgangspunkt i Edmund Husserl og den vidareføringa Maurice Merleau-Ponty gjer av Husserls kroppslege perspektiv. Eg samanstill den fenomenologiske filosofien med teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet, her bl.a. representert ved Donald Schön og Bengt Molander, fordi begge perspektiva kastar ljøs over den gjensidig avhengige samanhengen mellom kropp og tanke, og over kroppen som persepsjonsorgan og kunnskapsforråd. Eg viser korleis John Dewey gir desse erkjenningane politisk kraft gjennom sin argumentasjon for ein meir demokratisk representasjon av aktivitetar og kunnskapar i opplæringa. Men, spør eg, finn vi att desse erkjenningane i skulen? Eller ville Husserl utfordra oss til å stille spørsmål om pensumet har blitt ein tradisjon – eit overlevert premiss vi ikkje lenger stiller grunnleggande spørsmål til? Eg utdjuvar ved å gjere greie for det symmetriske forholdet mellom praksisrefleksjon og fenomenologisk reduksjon, og viser korleis praksiserfaringar ikkje berre stimulerer kreativitet, dei legg også grunnlaget for ein breiare danningshorison, ei djupare demokratiforståing og for det å kunne ta eit informert utdanningsval.

Med i analysen har eg refleksjonane til to ungdommar som begge tar fagbrev innanfor det yrkesfaglege vidaregåande utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (TIP). Etter to års opplæring i skule er begge i gang med to års opplæring i bedrift (2 + 2-modellen), som vil gi dei fagbrev i kvar si spesialisering: industrimekanikar (informant 1) og maskinoperatør (informant 2)¹. Når informantane ytrar seg

¹Informant 2 hadde fullført studiespesialiserande før vedkomande starta på det yrkesfaglege løpet, og har difor særlege føresetnader for å samanlikne utdanningar med eit teoretisk versus eit praktisk tyngdepunkt.

om obligatorisk grunnskule, er det hovudsakleg erfaringane frå ungdomsskulen dei trekkjer fram.

Omgrepa praksis og teori, slik vi kan sjå dei brukte i grunnskulen

For pedagogiske filosofar som Dewey (1997/1916) og Schön (1983) er praksis og teori så tett samanbundne og gjensidig avhengige av kvarandre at ein umogeleg kan tale om det eine utan å samstundes trekkje inn det andre. Ikkje desto mindre opererer spesielt utdanningsinstitusjonane med eit epistemologisk skilje mellom kunnskapsformene. Vi møter det for eksempel i nemninga «praktisk-estetiske fag²», som i grunnskulen er eit samleomgrep på kunnskap som skil seg ut frå den skulekonvensjonelle, teoretiske kunnskapen. Vi finn det også i formuleringar som søker å differensiere mellom teoretisk og praktisk kunnskap – som i læreplanen ofte blir kalla «ferdigheter». I den nye overordna delen for grunnopplæringa uttrykkjer ein det slik:

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Skal eg forsøke å gjere greie for skillet slik det blir brukt i skulen er teori dei faga der kunnskapen hovudsakleg blir formidla og lært *indirekte*, altså gjennom å lese, skrive og snakke *om* kunnskapen. Praksis er kunnskap som hovudsakleg blir lært *direkte*, altså der for eksempel spelning, teikning og saum blir lært gjennom å spele, teikne og sy. Ein kan innvende at arbeidet med den indirekte læringa i dei teoretiske faga – altså sjølv lesinga, skrivinga og snakkinga – også er praksisar. Men med mindre det dreier seg om grunnleggande lese- og skriveopplæring, er desse praksisane hovudsakleg verkøy for innlæring av sekundære læringsmål, som å kunne bøye svake verb, løyse likningar, eller å kjenne bakgrunnen for den industrielle revolusjonen. Vi ser denne omgrepsforståinga demonstrert i det informant 2 argumenterer for meir praksis i ungdomsskulen:

Viss vi hadde begynt med det på ungdomsskulen, at du legg inn noko anna enn teori, så dett dei ikkje av lasset... med ein gong. Fordi at (...) dei som er blitt slaurar, dei var ikkje slaurar når dei begynte i første klasse på barneskulen. (...) Då dei dett av, det er i femte, sjette, sjuande når matematikken begynner å bli vanskelig, når du begynner å måtte lære engelsk, (...) det er då folk dett av lasset, viss det blir for kjedelig. (...) viss dei da hadde vore... litt meir praktiske i skulen, så trur eg det hadde vore lettare å vekke interessa deira. (...) Sånn at vi må på ein måte møtast på midten: dei som er fagleg sterke må lære seg det at... det er ikkje berre det verden dreier seg om, å kunne ein pluss to og tre gonger tre og... det er

²Dei praktisk-estetiske faga i grunnskulen er kunst og handverk, kroppøving, musikk og mat og helse (Udir, 2015).

ikkje berre det, det er mykje praktisk som er ein fordel å kunne. Eg er sikker på det at det er ikkje ein einaste person på vestkanten som veit korleis dei skifter dekk på sin eigen bil eingong, i frå 'peneste vestkanten'. Sånn at det er på ein måte... eg vil seie det er gunstig for alle då. At dei som er teoretisk sterke lærer seg at det ligg noko praksis bak teorien, og at dei som er praktisk sterke kanskje får litt meir engasjement, at dei skjønar det at... eg har faktisk bruk for denne typen matematikk. Eg har faktisk bruk for denne typen fysikk og naturfag som eg har lært. At det ligg noko praksis bak det då, alt saman. Det er berre det at, du skjønar det ikkje når du sit der (informant 2, s. 47).

Informanten tar her til orde for ei reversering av den undervisningsmetodikken vi vanlegvis ser i grunnskulen, der praksis gjerne blir oppfatta som ein litt strabasios, litt unaturleg, men for mange, ein didaktisk uomgjengeleg veg inn til teoretisk forståing – som jo er hovudmålsettinga. Nei, seier informanten, praksis har si eiga grunngeving, og det er først gjennom den pulserande og realitetsorienterande kontakten med denne at teorien får si meining.

Korleis teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet og fenomenologisk filosofi kan støtte og utfylle kvarandre

Denne konkrete, subjektive og kroppslege kontakten med verda er ikkje berre ei kjelde til meining, men også til kunnskap. Både teoriar om *praktisk kunnskapsrasjonalitet* og *fenomenologisk filosofi* formulerer erkjenningar som løftar fram det livsverdlege som materialgrunnlag for valid kunnskap. I ein fenomenologisk samanheng er valid kunnskap ikkje kunnskap som er basert på overleverte førestillingar og på førehand bestemte forståingar, men på innsikter oppnådde gjennom eigne erfaringar og med ei åpen innstilling. Det som særkjenner livsverda er det temporære, subjektive, fleirtydige og historisk situerte. Den er såleis vanskeleg å strukturere i ei teoretisk oversikt. Dette representerer utfordringar, men først og fremst eit potensiale: Ein filosofi eller teori som erkjenner det omskiftelege, er mindre formalistisk, men meir gyldig. Den fenomenologiske idé kan «förverkligas, endast i form av relativa, temporära giltigheter och genom en oändlig historisk process – men på detta sätt *kan* den trots allt förverkligas», skriv Husserl (2004/1913, s. 402). Når Schön skildrar den praktiske kunnskapsrasjonaliteten, ser vi dei same grunndraga: Den er som sumpen – rotete og forvirrande og unndrar seg tekniske løysingar. På høglandet ligg dei overkommelege problema som kan løysast via forskingsbasert teori og teknikk, men ironien i situasjonen er denne: I sumpen ligg problem av stor menneskeleg verdi, på høglandet ligg problem som er relativt uviktige for individ og samfunn, same kor interessant tekniken elles måtte vere (Schön, referert i Hestholm, 2008, s. 20).

Dersom det livsverdslege er materialgrunnlaget for valid kunnskap, og livsverda er fleirdimensjonal og omskifteleg, fordrar vel det eit samfunn og ein skule som kan endre seg etter ny kunnskap og nye samfunnsforhold? Ja, seier Dewey, skulen må forandrast i takt med forandringane i samfunnet, den må vere del og deltakar i den sosiale evolusjon. Kontakta med den konkrete, fysiske og verkelege verda vil dessutan

gjere elevane årvakne og aktive framfor passive og reseptive. Førstehandserfaringa med naturen, materialane og manipulasjonen av desse, kunnskapen om den sosiale bruken, samt den kontinuerlege øvinga i observasjon, konstruktiv fantasi og logisk tenking som ein får gjennom «a real motive behind and a real outcome ahead» har ein uvurderleg pedagogisk verdi som ingen skuleundervisning kan erstatte (Dewey, 1990/1900, s. 7 - 12). Med dette er vi tilbake i fenomenologisk teori: Menneska orienterer seg i ein dialogisk kommunikasjon med omverda der meiningar, opplevingar, erfaringar og handlingar står sentralt, og der kroppen er eit like aktivt sanseinstrument som intellektet (jf. Merleau-Ponty, 1964, s. 166).

Dei felles forståingane som teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet og fenomenologisk filosofi har av det situerte og konkrete, kropp og persepsjon og meining og relevans, gjer at dei kan støtte og utfylle kvarandre i ei vitskapeleg framstilling³. Samanstillinga eg prøver ut gjer meg til ein medskapande aktør, slik Merleau-Ponty skildrar i det dialogiske forholdet mellom filosofen og lesaren; ein filosofisk inspirasjon er verken ein reproduksjon eller ei forvrenging, men ein mellomting, skriv han (1964, s. 159), og viser til Heidegger, som seier at jo større filosofisk prestasjon, desto større du-tenkte-på-element ligg i arbeidet. For meg genererer fenomenologisk filosofi eit forsvar for praktisk kunnskap, som i skuletradisjonen lenge har hatt ein marginal posisjon. Rett nok kjempa den reformpedagogiske rørsla for eleven sin individualitet og behov for aktivitet (Dokka, 1988, s. 136; Myhre, 1998, s. 77), men ein allereie fastsett premiss vanskeleggjorde realiseringa av visjonane: Teorifaga var nemleg knytt til høgare utdanning, og med den tilgangen til privilegerte klassar sine posisjonar. Dersom praktiske fag og metodar fekk for stor plass i folkeskulen, kunne ein risikere å diskvalifisere den som grunnlag for vidareutdanninga. Arbeidarpartiet var derfor først ute med å krevje at folkeskulen måtte kvalifisere til høgare utdanning og vere «eneste barneskole for barn av alle samfundsklasser» (Dokka, 1988, s. 114; Myhre, 1998, s. 69). Grunnlaget var lagt for ein individorientert og korrigerande «normalskule» der hovudmålsettinga var gode karakterar og høg grad av teoretisk kunnskap (Ravneberg 2003, s. 223 – 224).

Fenomenologi som empirisk forskingsmetode?

Den fenomenologiske filosofien som metode gjeld først og fremst eige erkjenningsarbeid, noko som sjølvstøtt er aktuelt for forskarens refleksivitet, men kan eg bruke han til å hente fram valid kunnskap frå *andres* opplevingar? Her har teoretikarar innanfor tilstøytande og meir empiriske disiplinar skildra forskingsmetodar som byggjer på fenomenologiske innsikter (bla. Giorgi, 2009; Raab, Pfadenhauer, Stegmaier, Dreher & Schnettler 2008). Ein kan hevde at desse empiriorienterte tilpassingsprosjekta både er filosofisk, empirisk og etisk risikofylte. Skal eg hente fram andre sine innsikter

³Takk til professor Konrad Rokstad ved Universitetet i Bergen for verdifulle innspel under arbeidet med artikkelen.

må eg først og fremst spørje etter opplevingane deira, noko som kan føre til feilkjelder i minst to ledd: 1) Kor vidt evnar, ynskjer eller vågar informanten å formidle eigne opplevingar? 2) Kor vidt evnar eller ynskjer eg som forskar å formidle, tolke og forstå informanten sine opplevingar? Konstruksjonane til samfunnsforskaren er difor konstruksjonar i andre grad: Det er konstruksjonar av konstruksjonar som den handlande skapar i sitt sosiale felt, skriv grunnleggaren av sosiologisk fenomenologi, Alfred Schütz (i Bohnsack, 2010, s. 23).

Den sosiale røyndomen er meiningsmetta og full av kontekstavhengige uttrykk som vanskeleg kan fangast opp med standardiserte prosedyrar. Ein kvalitativ forskar kan vere eit meir kjenslevert måleinstrument, såframt ho er merksam på forskjellar mellom eige og informanten sitt relevans- og referansesystem. Her kan Bohnsack (2010, s. 17 – 32) rettleie oss: Etter ei kommunikativ tilnærming til omgangsformane, språket og det sosiale feltet til informantane, kan vi rekonstruere konstruksjonane deira. Etter endå ei refleksiv etterprøving⁴ av rekonstruksjonane kan vi vurdere om, eventuelt korleis, dei kan kaste ljøs over teorien.

Fenomenologi og kunnskapsdemokrati

Med dette er bakgrunn og motivasjon for artikkelen introdusert. Eg vil no leggje fram hovudargumentasjon og konklusjon. Som vi såg var det avgjerande for Husserl (2004/1913, s. 116) å overskride alle på førehand bestemte og udiskutable vilkår som framandgjer individet frå eiga opplevde verd. Ingen ålment aksepterte påstandar om fenomen, det Husserl kallar førpredikative⁵ premiss, skal stå som kunnskapens udiskutable grunn (Husserl, 2004/1913, s. 402), men må stadig tole kritisk etterprøving ettersom tida går og forholda utviklar seg. Den fenomenologiske filosofien er dermed transcendental, og «(...) `transcendental` means nothing but absolute opposition to any type dogmatism of metaphysics (...)», skriv Husserls assistent, Ludwig Landgrebe (1977, s. 102). Dei menneskelege trekka som under logisk-vitskapelege paradigmar gjerne blir karakteriserte som irrasjonelle og vanskeleg systematiserbare, må også trekkast inn i ein teori og ein filosofi som har som mål å femne om problemstillingar av full menneskeleg relevans.

Når målet er å få tak i før-predikative opplevingar, blir alle kunnskapsområde og erkjenningar, både opp- og nedvurderte, status-nøytraliserte (jf. Husserl, 2004/1913, s. 116 og 401). Det transcendentale idealet utfordrar kunnskapsdogmatismar og følgjer såleis opp Deweys utdanningsdemokratiske mål om ein samfunnsrepresentativ variasjon av aktivitetar og kunnskapar av brei menneskeleg relevans (jf. Dewey, 1990/1900, s. 7). For ungdomsskuleelevar som får overlevert meir eller mindre eksplisitt uttrykte fag- og kunnskapsdogmatismar, ligg idealet om kunnskapskulturell statusnøytralitet fjernt:

⁴Refleksiv etterprøving er det eg seinare i artikkelen vil referere til som fenomenologisk reduksjon.

⁵Predikatet fortel noko om subjektet.

(...) når du går på ungdomsskulen og skal velje ditt vidaregåande løp, så har du alle skuleflinke, dei vel allmennfag, og skal helst gå realfag. Og eg var jo sjølv veldig sånn: Matematikk var kjempegreier, og alt sånn, så det måtte jo berre bli det. Og så har du da – under det igjen, så har du da elektro, for det, at det er jo... det ligg ganske høgt trur eg (...) Og så har du jo då design og sånn, for alle dei som er kreative, som teiknar og er litt sånn, flyt litt sånn hit og dit. Og så har du då mekanisk, det er for alle slaskane som ikkje har gjort ein innsats. Som ikkje gidder, som ikkje... som sløvar, som vil ha to friår for å ikkje å gjere noko. Det er den oppfatninga du har når du går på ungdomsskulen. Det er det du får mata inn, det er det lærarane fortel deg. I alle fall den ungdomsskulen eg gjekk på. Og (...) det var veldig tydeleg i vår klasse kven som kom til å gå mekken⁶ og kven som kom til å gå... allmennfag. Og så hadde du dei midt inn i mellom da, som... hamna enten på design, eller på elektro (informant 2, s. 34 og 35).

Ei fenomenologisk utforsking av ein tradisjon

Undersøker ein dei historiske sedimenta vil ein finne dei lagvise hendingane som har skapt tradisjonane i kulturen. Tradisjon, er sediment av meining som inngår og ligg «lagra» i situasjonar og personar som lever (Husserl i Rokstad, 1997, s. 34). Husserl viser til geometrien som eit eksempel på ein tradisjon som har festa seg så sterkt i kulturen at vi ikkje lenger ser på den som ein konstruksjon, men som opphaveleg (Husserl, 2012/1936). På same måte er det grunn til å spørje om pensumet er etablert i oss som eit dogme vi ikkje lenger stiller spørsmål ved.⁷ «Establishing a tradition means forgetting its origins», sa Husserl (i Merleau-Ponty 1964, s. 159). Eit uttrykk for dette ser vi i måten informant 1 brukar ordet *fag*. Etter 10 år med hovudsakleg akademisk-teoretisk kunnskap formidla i klasserommet er det vanskeleg å knyte ordet til den opplæringa som skjer på verkstaden. Den aktuelle sekvensen startar med at informanten fortel korleis karaktersnittet steig kraftig i det han starta på yrkesfag. Eg spør:

Hadde det noko med... faga å gjere òg, at det var meir interessante fag for deg?

Informant 1: Nei... det var no masse dei same faga, litt mindre fag då. (...) Det er det som, trur eg, er det beste, at det er mindre fag. Og så hadde vi jo fleire dagar på verkstad, og så to dagar med allmennfag... i staden for fem dagar med allmennfag. Det var lettare å konsentrere seg dei to dagane, enn i fem dagar.

Eg: Nettopp. Ja. ...Så når du seier fag, så meiner du allmennfaga, eller dei teorifaga?

Informant 1: Ja, då meiner eg sånn, ja, matte... naturfag... og alt sånt (informant 1, s. 4).

⁶«Mekken» er slangnamnet på det gamle grunnkurset «Maskin og mekanikar», men blir nokre stader brukt på det nye utdanningsprogrammet «Teknikk og industriell produksjon» (TIP).

⁷Utgreiingar om skulen går ofte ut på å leite etter andre perspektiv i det pensumet vi har. Ludvigsen-utvalet spør for eksempel: «Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?» (NOU, 2015:8, s. 8). Skulepensumet står her fram som eit uforanderleg premiss (jf. Husserl, 2004/1913, s. 116).

På vår prisgitte ferd gjennom utdanningssystemet, styrkar og stadfestar vi versjonen av det. Vi assosierer oss til det og hevdar oss innanfor rammene, vi forstår og aksepterer at noko høyrer til, medan anna fell utanfor, vi utnyttar dei evnene og vilkåra vi er gitt for å lukkast, alternativt tar vi på ulike måtar følgjene for ikkje å lukkast. Alt saman gir næring til systemets styrking og fornying av seg sjølv. Kvant eg-subjekt finn seg sjølv plassert i sitt «der», skriv Landgrebe (1977, s. 109). Når vi så spør kvifor noko skjedde på den eller den måten, vil vi aldri riktig forstå utan å ta utgangspunkt i den aktuelle historiske situasjonen. Landgrebe låner Husserls ord når han konstaterer: «The question 'why' is the original question about 'history'». Dette gjeld historia om verda så vel som historia om individet, fordi den «indre historisiteten» til mennesket går forut for, og er den transcendentale årsaka til alt eksplisitt minne og sjølvbiografi. Sjølv om vi er monader⁸ på den måten at vi er subjektive, eller innbyrdes relative i vår eiga livsverd, så er vi ikkje innestengte i oss sjølve. Historia vil alle alltid dele med andre – vi er alltid del av eit fellesskap. Vi er samanvikla i historiene til kvarandre, for monadene har vindauge, meiner Husserl: Det betyr ikkje at vi går inn i kvarandre, blir like kvarandre, eller fullt ut forstår kvarandre, men vi «ser over» til kvarandre, samanliknar oss med kvarandre og på ulike måtar rettar oss etter kvarandre (Landgrebe, 1977, s.110). Verken verda eller individet kan forståast utanfor sin historiske kontekst. Historia korrelerer med- og viser seg i monaden, eller individet. Her er det ikkje først og fremst snakk om historie i empirisk forstand, dvs. faktabasert historie vi typisk finn i historiebøkene, men historisitet som eit grunnleggande trekk ved vår humanitet (Rokstad, 2002, s. 515, Landgrebe 1977, s. 109–110).

Førestillinga om kva kunnskapar som høyrer til i skulen er inkorporerte i oss som monader eller enkeltindivid, situerte i vår kultur. Over tid formar desse oppfatningane seg til tradisjonar vi ikkje lenger stiller spørsmål ved (jf. Husserl, 2012/1936). I dag er dei teoretiske allmennfaga godt ivaretekne i skulen, medan dei kroppslege, konkrete og situerte kunnskapane heller er marginaliserte (jf. Dokka 1988, Ravneberg 2003). Informant 1 er frustrert over konsekvensane dette får for vidareutdanningane, og ber meg – i håp om at eg kan påverke – å ta grep:

Eg syns det er *det* du må vere flinkare på... å få rekruttert folk til yrkesfag, i staden for allmennfag, for folk vil lære betre i yrkesfag enn allmennfag.

Eg: Dei vil 'lære betre'?

Informant 1: Ja. Og... allmennfag er eigentleg unødvendig. Folk blir skulelei av allmennfag. Dei veit ikkje kva dei skal velje. Og så er det tre år med skule, og så... endar dei i kassa på Rema 1000, utan utdanning. I staden for å kunne tatt fagbrev etter fire år. (...) Ja, altså 80... sei no 80 prosent av dei som går 'allmenn' er folk som ikkje veit kva dei skal vera. Det er difor dei er der (informant 1, s. 5 og 6).

Då reformpedagogane protesterte mot ei einseitig intellektualistisk og passiviserande klasseromsundervisning (Myhre, 1998, s. 70) var det mot ein skule som i sitt opphav hadde eit teoretisk siktemål: Kyrkjefolket hadde ansvaret for undervisningsarbeidet,

⁸Medvit som ikkje kommuniserer med kvarandre. Monadologi er eit omgrep frå Leibniz: Tanken om individualitet per se og tidshistorisk eigenart (Landgrebe 1977, s. 105).

og den kristne tru og moral var knytt til ein åndskultur basert på lesing og skriving. Dessutan var utdanning noko kvalitativt anna enn manuelt arbeid, som var føresettt til stades i kulturen som ein sjølvstendig og livsviktig kunnskap (Myhre, 1998, s. 12; Dokka, 1988, s. 12 – 14). I dag møter borna hovudsakleg ein abstrakt og – med data-maskinene – ein virtuell erfaringsarena. Informant 1 har i så måte hatt ein utypisk oppvekst:

Eg vaks opp på gard, og har alltid vore... jobba. ...Har alltid vore i aktivitet ute, likar ikkje å sitje inne heile dagen å... Det er jo dei som veks opp midt i sentrum... dei er jo litt meir... sit inne. Du kan vere jæklig flink i matte, men kan ikkje vite korleis du skal bruke ei sag, eller ein spade.

Eg: Nei. Ja. For du har vore i kontakt med det sidan du var liten, altså?

Informant 1: Ja.

Eg: Ja. Kven har vist deg?

Informant 1: Far min og heile, alle i familien min. Eg har storebror òg (informant 1, s. 25 og 26).

Men sjølv om det kunnskapskulturelle utgangspunktet, dvs. dei kunnskapane som finst i den historiske og kulturelle livsverda til individet, for dei fleste elevar er radikalt endra sidan skulen vart etablert i Noreg på 17- og 1800-talet og einskapsskulefaga vart utmeisla i første halvdel av 1900-talet, formidlar skulen framleis hovudsakleg teoretisk kunnskap. Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) hevdar at norske elevar er i ferd med å bli praktiske analfabetar. Dei praktisk-estetiske faga i grunnskulen utgjer omlag 25 prosent av det totale timetalet, men timetalet brukt til praktiske arbeidsmåtar er langt lågare, fordi dei praktiske faga har blitt meir teoretiske. NHO er uroa for konsekvensen dette har for rekrutteringa til yrkesfaga, og dei viser til Statistisk sentralbyrå som anslår at Noreg kjem til å mangle 100.000 fagarbeidarar i 2030 (Røed Skårderud, 2016, s. 8 og NHO, 2015). Når elevane ikkje møter yrkeskunnskapane i grunnskulen, har dei berre tilfeldige eller overflatiske førestillingar om dei (jf. Sandal & Smith, 2010), og står følgjeleg med eit tilsvarande mangelfullt grunnlag for å ta kvalifiserte utdanningsval:

Heilt fram til tiande, så er alle forberedt på å begynne på realfag⁹. Du har all grunnkompetansen du treng for å begynne på realfag. Mens mekanisk, sånn som eg, eg begynte jo her utan å vite kva ein dreiebenk var, eg visste ikkje korleis det fungerte. Eg kunne rekne på det, ikkje noko problem (...), men eg visste ikkje korleis det fungerte i praksis. Og det er fordi at vi har jo ikkje noko om det (informant 2, s. 44)!

Gjennom særleg ungdomsskulens indirekte, mangelfulle og/eller nedvurderande overleveringar av praktisk kunnskap, blir yrkesfaga gjerne opplevd som framande, lite påakta og, som ei nærliggande konsekvens av dette, fagleg mindreverdige. Men konkrete, praktiske kunnskapar er, i tillegg til å vere nødvendige for ei balansert yrkesrekruttering (jf. NHO, 2015), avgjerande for å forstå seg sjølv i verda. Dette skal eg

⁹Informanten seier «realfag», men ut frå samtalen elles er det grunn til å tru at informanten meiner studiespesialiserande generelt.

straks utdjupe nærare, men først vil eg gjere greie for *fenomenologisk reduksjon* slik han kan forklarast i ljøs av grunnskulens kunnskapsrasjonalitet.

Fenomenologisk reduksjon

Fenomenologisk reduksjon er når eg ser bakom eller forbi overleverte sanningar og inn til den reine, opplevde meininga som fenomen har for meg sjølv. Ein snakkar om pre-refleksive opplevingar, altså opplevingar før den kulturelt farga refleksjonen går i gang med å tolke det opplevde. Fenomenologien «utforskar det transcendentalt rena medvetandets fält inom ramen för den *blotta intuitionen*¹⁰» (Husserl, 2004/1913, s. 174–175).

Korleis får vi tak i vår reine, opplevde meining om fenomen? Husserl skildrar ein metode som startar med den fenomenologiske epoché, som er ei grunnleggande kritisk etterprøving av fenomen slik dei blir presenterte for oss. Vi går bort frå den naturlege innstillinga ved å setje ein tese, ei oppfatning eller eit fenomen «ut av spel», eller i ein midlertidig parentes – ikkje for å innta ein motsett posisjon, men for kritisk å vurdere tesens sanning. Svaret vi då finn er ikkje gitt ein gong for alle. Som fenomenologar kan vi ikkje påstå noko anna enn det vi kan nå vesensmessig innsikt om ut frå medvitet sjølv (Husserl, 2004/1913, s. 92 og 175), og som vi såg korresponderer medvitet med historia (jf. Landgrebe, 1977, s. 110–111). Prosessen må difor stadig fornyast for å etterprøve om forståinga framleis er gyldig (jf. Dewey, 1990/1900, s. 7–9).

Den fenomenologiske reduksjonen krev altså at vi kvittar oss med all tru og legg til side alle førdommar om verda. Vi er då inne i kjernen av opplevinga, vi er i opplevinga. Medvitet eksisterer ikkje utan å vere medvite *om* noko; eg og ikkje-eg er uskiljelege (Husserl i Rokstad, 2002, s. 509). Denne reine, ureflekterte opplevinga kan altså berre nåast gjennom reduksjonen, men føresetnaden for å gjennomføre reduksjonen er *refleksjonen* – det at vi medvitne bestemmer oss for å gjennomføre den kritiske etterprøvinga (Rokstad, 2013, s. 155). Det ureflekterte blir tilgjengeleg, seier Merleau-Ponty i «The Philosopher and his Shadow», ved at refleksjonen utfordrar seg sjølv:

To reflect (Husserl said in *Ideen I*) is to unveil an unreflected dimension which is at a distance because we are no longer it in a naive way, yet which we cannot doubt that reflection attains, since it is through reflection itself that we have an idea of it. So it is not the unreflected which challenges reflection; it is reflection which challenges itself (Merleau-Ponty, 1964, s. 161).

Slik kan vi etterprøve fenomen i kulturen, blant anna skuletradisjonen. Vi kan til dømes spørje kva elevgrupper som lir i skulen. Det tilsynelatande opplagte svaret er at det er dei elevgruppene som ikkje «meistrar» teorien. Men dette svaret legg forståingar til grunn som vi ikkje utan vidare kan akseptere. Inga sanning, eller vitskap, same kor gyldig, evident eller tilforlateleg ho enn måtte gjere krav på å vere, skal vi

¹⁰Det er verd å merke seg at dette også gjeld empiribaserte rasjonalitetar, som rein logikk og naturvitskap, så vel som kulturbaserte rasjonalitetar, som humanvitskap og teleologiske årsakssamanhengar – alt saman må utprøvast gjennom fenomenologisk reduksjon (Husserl, 2004/1913, s. 170–182).

akseptere som sanning *om røyndomar* i verda (Husserl, 2004/1913, s. 112–115). Vi lar refleksjonen utfordre seg sjølv og stiller spørsmålet på nytt: Finst det vinnarar i ein kunnskapsinstitusjon som ikkje representerer eit demokratisk utval av dei kunnskapane som finst i samfunnet, og som gjennom sitt kunnskapsutval særleg marginaliserer den kroppslege og subjektivt meiningsfulle kontakten med situerte og konkrete fenomen, som for individet er uunnverlege kjelder til valid kunnskap?

Kroppen som persepsjonsorgan og kunnskapsforråd

Den forståinga av kroppen som Husserl introduserer (bl.a. Husserl, 2004/1913, s. 164), og Merleau-Ponty vidarefører og koplar til psykologisk og biologisk forskning (sjå bl.a. Merleau-Ponty, 2012/1945), representerer ei nøkkel i forståinga av kva rolle praktiske erfaringar spelar for kunnskapsutviklinga til individet.

Kroppen er både subjekt og objekt. Merleau-Ponty (1964, s. 166) viser til Husserls eksempel om individet som med høgre handa rører ved venstre. Individet kan veksle mellom å kjenne seg som eit objekt som blir rørt ved, og som eit subjekt som berører. På same måte er kroppen både mitt medvit og mi utstrekning i verda. Den både persiperer og handlar – den utgjer sambandet mellom persepsjon og handling. Verda og medvitet *møtest* i kroppen, seier Merleau-Ponty (1964, s. 167), og kritiserer dermed den cartesianske, dualistiske oppfatninga av medvitet og verda som to åtskilte dimensjonar. Sjelens realitet er basert på kroppen, ikkje omvendt (Merleau-Ponty, 1964, s.164). Ikkje berre den kroppsdelene som utgjer hjernen, men heile kroppen er eit sansande og kunnskapslagrande organ. «My body is the field within which my perceptive powers are localized», skriv Merleau-Ponty (1964, s. 166). Informant 2 konkretiserer:

Kvar einaste haust når det blei mørkt ute så var det «spark på boks» inn i skogen. Og vi kjente jo skogen ut og inn, det var ikkje noko problem å springe der i mørket, vi visste akkurat kor rotene var (informant 2, s. 48).

Den deltakande kroppen (jf. Merleau-Ponty 1964, s. 166) er her engasjert i ein multisensorisk og multivariabel dialog med verda – sosialt og materielt – der han sansar, tolkar, reagerer, erfarer og utviklar innsikt og kunnskap, som stadig blir kontrollert i praksis. Schön (1983, s. 20–21) skildrar dette som eit artisteri, fundamentalt ulikt det han kallar «teknisk rasjonalitet», som han hevdar utgjer den dominerande kunnskapsteorien i utdanningane. Den tekniske rasjonaliteten forstår praktisk kunnskap som ei form for problemløysing. Følgja av denne oppfatninga er at eit problem er betre desto meir eksakt formulert det er. Men den tekniske rasjonaliteten kan ikkje dekke meir enn berre ein liten del av den kunnskap og kunst som utgjer den profesjonelle praktikaren sin kompetanse. Han brukar ein augelege som eksempel. Dei fleste pasientane hans skildrar symptom som ikkje passar inn i «boka». Problema er altså ikkje gitt, dei må konstruerast med utgangspunkt i situasjonar som er fleirtydige og usikre. Denne problemskapinga er ikkje eit teknisk problem, det er ein interaktiv

prosess i dialog med situasjonen, det Schön kallar ”naming and framing”: å setje omgrep på situasjonen og plassere han i ei ramme som mogeleggjjer spørsmål og svar. Situasjonen blir gitt mening, og problem blir skapt, dei er ikkje gitt i seg sjølve (Schön, 1983, s. 39 - 43, 64; Molander, referert i Hestholm 2008, s. 20).

Om denne dialogiske, utprøvande haldninga er avgjerande for utvikling av praktisk innsikt, så er den imperativ i møtet med medmenneske. Vi kjenner att Skjervheims (1992, s.175) skilje mellom «praksis» – som handlar om grunnleggande respekt for andre i det sosiale feltet, og «pragmatikk» – som tilsvarar den tekniske rasjonaliteten si mål-middel-tenking. Det er denne audmjuke dialogiske og utforskande innstillinga i usikre og ustabile situasjonar Schön etterspør når han i kapittelet «The Crisis of Confidence in Professional Knowledge» (Schön, 1983, s. 3 – 20) kritiserer profesjonsteoriar som ikkje tar høgde for den multikomplekse karakteren i praksisfeltet. Profesjonsarbeid forstått som bruk av etablerte algoritmar på veldefinerte problem, har skapt alt frå mistillit til samfunnskatastrofar, skriv Schön (1983, s. 3 – 20). Husserl konkluderer likeeins i boka *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* frå 1936 (Husserl, 2012/1936), men også tidlegare, i eit foredrag for feltsoldatar i 1917 der han, rysta av redslane frå 1. verdskrig, stilte spørsmål ved den naive framskrittstrua basert på teknologiske nyvinningar. I det som skulle vere eit moderne, opplyst samfunn – korleis kunne denne meiningslause, øydeleggande krigen likevel skje? Han konkluderer med at dei feira naturvitskapane likevel ikkje kan gi svar der det menneskelege spelar ei avgjerande rolle som variabel og premissgjevar (Rokstad, 2013, s. 106 & 1997, s. 170). Ei teoretisk strukturering kan gi eit slags oversyn over mangfaldet, men greier ikkje å formulere variasjonane, vekslingane og rikdomen i det. Den kyndige praktikaren må handtere stadig nye situasjonar som kan karakteriserast som usikre, instabile og med innebygde verdikonfliktar. Denne kompetansen, som Schön (1987, s. 22 – 26) kallar «kunnskap i handling», viser seg blant anna i kva kjensle praktikaren har for ulike situasjonar.

Praksisrefleksjonar og fenomenologisk reduksjon

For praktiske opplevingar blir til praktisk kompetanse i det individet går i refleksiv og validerande dialog med opplevingane i den livsverdslege røyndomen.

På same måte er den naturlege eller naive innstillinga utgangspunktet for den fenomenologiske, transcendentale reduksjonen. Med den naturlege innstillinga forstår vi verda umiddelbart gjennom den vi er og det blikket vår historie har gitt oss. Det temporære, relative og midlertidige kan best opplevast og erkjennast gjennom den naturlege innstillinga.

Till detta hör all verklig och möjlig erfarenhet genom vilken den objektiva världen finns där för mig, med alla de erfarenhetsbekräftelser som gör at den för mig äger en bekräftad, om än aldrig vetenskapligt reflekterad varagiltighet. Detta innefattar också de särskilda apperceptioner genom vilka jag betraktar mig själv som en människa med kropp och själ, en människa bland andra som lever i den omgivande värld jag likaså är medveten om, och som tillsammans med de andra

inrättar mitt liv i denna värld, attraheras eller stöts bort av den, behandlar den praktiskt eller teoretiskt osv. När jag på detta sätt fortsätter att besinna mig, blir jag också varse om att mitt i sig fenomenologiskt slutna egenväsen är absolut sättbart, som ett jag, det jag som förlänar giltighet åt den värld om vilken jag alls kan tala. Denna värld finns til för mig, och är, vad den är för mig, endast såtillvida som den vinner mening och bekräftad giltighet utifrån mitt eget rena liv, liksom utifrån de andras liv, som uppenbarar sig i mitt (Husserl, 2004/1913, s. 411 – 412, sjå også s.107 – 112).

Vi veit mykje meir om tinga gjennom den naturlege innstillinga enn gjennom den teoretiske haldninga – og framfor alt veit vi det på ein annan måte. Den naturlege innstillinga går forut for naturalismen – i tydinga vitskapeleggjort natur, fordi den er utgangspunktet for ein kvar naturvitskapeleg tese. Den naturlege innstillinga lar seg ikkje formulere i ein klar og eintydig kunnskap, fordi den er meir opphaveleg enn noko synspunkt. Den er ikkje noko representasjon av verda, den *er* verda, skriv Merleau-Ponty (1964, s. 163).

Meining og validitet er det overordna målet i det naturlege, levde livet, men den naturlege innstillinga er ikkje endemålet for fenomenologisk erkjenning. Gjennom den fenomenologiske reduksjonen gjennomgår fenomena, slik dei blir presenterte for oss, ei grunnleggande kritisk etterprøving (Husserl, 2004/1913, s. 175). Vi må gå «till sakerna själva, utfråga dem i deras självgivenhet och lägga alla saksfrämmande fördommar åt sidan» (Husserl, 2004/1913, s. 91) – ikkje med empiristens argument, for å avdekke naturvitskapelege, erfaringsbaserte fakta, men for å vinne vesensforståingar, som vi kan oppnå gjennom ei likeverdige, fordomsfri og umiddelbar innlemming av alle typar erkjenningar frå heile vårt rike medvit (Husserl, 2004/1913, s. 93). Informant 2, som allereie hadde fullført studiespesialiserande, la fordommane til side, gjennomførte ei kritisk etterprøving, fann nye vesensforståingar om kunnskap og føretok det vi frå eit akademisk perspektiv kunne kalle ei ‘omvendt’ kunnskapskulturell klassereise:

Men eg har jo forandra heilt mening. Eg òg heldt jo på desse meiningane der, at mekken var berre for slaskane, men det er jo det at, eh... du må jo faktisk gå der for å skjønne det (informant 2, s. 35).

Som den fenomenologiske reduksjonen vil teoriar om den praktiske kunnskapsrasjonaliteten vektlegge det kritiske forholdet individet har til omgivnadene (jf. Dewey, 1990/1900, s. 10 – 12). Det å sjølv kunne ta stilling, problematisere og analysere er eit artisteri som skapar mening og samanheng i eige liv (Schön, 1987, s. 5; Molander, 1996, s. 134).

Praksisrefleksjon og fenomenologisk reduksjon representerer altså det andre leddet i omgrepspara: praksis - praksisrefleksjon, og den naturlege innstillinga - fenomenologisk reduksjon. Både praksisrefleksjonen og den fenomenologiske reduksjonen finn si validering i den konkrete livsverda. Blir den konkrete livsverda, i form av praktiske fag, innlemma i utdanninga, vil ein kunne legge til rette for at praksis kan nå dette drøftande, reflekterande leddet.

Det blir då, både av refleksive og yrkesorienterande årsakar, avgjerande at praksis kjem inn i skulen som ei likeverdig kunnskapskjelde – ikkje berre som ein metode for å lære teori.

Altså det vi lærer innan... elektro er jo det vi lærer i naturfag, for eksempel, og der lærer du deg å kople pluss og minus på eit batteri, og så koplur du i hop og så får du lyspæra til å lyse. Så... (...) det du lærer om bil er vel eventuelt elmotor, og korleis ein elektromotor fungerer. Og det, det er den førebuinga du får til å eventuelt gå mekanisk. Så læraren på mekanisk har eit mykje større ansvar, og mykje større oppgåve i opplæringa enn det... ein realfagslærer, for eksempel, har. For du kan allereie likningar og algebra, han skal berre ta det vidare til eit høgare nivå, mens på mekanisk, sånn som med meg, du begynner heilt på scratch. Du begynner i frå byrjinga og eg visste ingenting når eg begynte her (informant 2, s. 44 og 45).

Skal elevane basere si praktiske kunnskapsutvikling utelukkande på grunnskuleundervisninga, er det, som NHO uttrykkjer det, fare for at dei blir «praktiske analfabatar» (Røed Skårderud, 2016, s. 8). Med få praksiserfaringar oppstår tilsvarende få sjansar til kunnskapsvalidering og praksisrefleksjon.

Praksiserfaringar som kjelde til fantasi og imaginasjon

Individet forstår si verd umiddelbart gjennom den naturlege innstillinga, men individet er ikkje innestengt i sine gitte, konkrete opplevingar. Sediment av minner og *eidōs*, det vil seie dei vesensforståingane eller idéane vi har av abstrakte og konkrete ting, gjer oss i stand til å førestille oss stadig nye variantar av dei. Denne imaginære intuisjonen oppstår ikkje i det tomme rom; historia, litteraturen og erfaringane gjødslar fantasien gjennom formasjonar og førestillingar som hjelper oss å materialisere det ureflekterte (Rokstad, 2013, s. 101, 177; Husserl, 2004/1913, s. 66). Rokstad skildrar det som eit historisk-spirituelt gravitasjonsfelt som pulserer, og som nærer seg frå straumen av erfaringar (Rokstad, 2013, s. 177).

Ungdomar som vel praktiske utdanningar gjer det ofte basert på førestillingar dei har fått *utanfor* skulekonteksten:

Eg hadde alltid tenkt å bli mekanikar. Men industrimekanikar var eit ord eg ikkje heilt visste kva var. ...Men mekanikar visste eg sånn nokolunde. Eg bur attmed ein bilverkstad, og... Det var eigentleg det som var planen altså, men... så fekk eg no høyre at eg kunne få jobb i olja¹¹ som industrimekanikar. Då... valte eg heller det (informant 1, s. 6).

Framtidsførestillingar om aktuelle yrke er avhengig av at individet har tilgang til ein straum av erfaringar det kan gå i nærande og lærande dialog med. Det å bu «attmed ein bilverkstad» (informant 1, s. 6) kan «gjødsle fantasien» (jf. Rokstad, 2013, s. 177) nok til å førestille seg sjølv som mekanikar, men norsk fagarbeidaropplæring

¹¹Det å ha jobb i oljenæringa blir på folkemunne ofte omtalt som «å jobbe i olja».

skal ikkje måtte basere rekrutteringa si på slike slumpehøve. Her vil forplikande og personlege møter mellom elevar og ulike praksisar opne opp for større innsikt og oversikt i fleire dimensjonar.

Yrkesorientering er berre ein slik dimensjon; utvikling av evne til utforskande dialog med det/den ukjende er ein annan (jf. Schön, 1983 og Skjervheim, 1992). Den lærande må forstå og reagere på forventa og uføresette hendingar, og erfare korleis omverda svarar på eigne handlingar. I ei lærebok for sjukepleiestudentar finn vi eksemplar på slike ”samtalar” mellom praktikaren og omverda:

Fingrene og hendene er «redskaper» som tar imot reaksjoner fra pasientens kropp enten direkte eller via instrumenter, for eksempel når du setter en sprøyte, legger inn et kateter eller vasker pasientens kropp. Du kan merke om du tar for hardt i gjennom pasientens umiddelbare reaksjoner, du kan registrere at du stikker for ubeslutsomt eller sakte hvis sprøyten ikke går gjennom huden, eller du kan for eksempel kjenne motstand når du fører inn et kateter. Dette er signaler du kan kjenne i dine egne hender, og som forteller deg noe om din egen utførelse (Bjork 2003, s. 104 – 105).

I merksemda mot pasientens reaksjonar blir skillet mellom eg og ikkje-eg oppløyst (jf. Husserl i Rokstad, 2002, s. 509). Situasjonen er skapande, for imaginasjonen og fantasien nærer seg frå erfaringane, men *overskrid* dei (jf. Husserl, 2004/1913, s. 69). Når den kjensleware praktikaren, her sjukepleiaren, «forstår» tilbakemeldingane med heile sitt persepsjonsapparat, går han inn i det Rokstad (2013, s. 177) kallar eit historisk-spirituellet gravitasjonsfelt. Historisk, fordi han samanstiller dei nye opplevingane med innsikter han sjølv og andre allereie har oppnådd, og spirituellet, fordi sedimenta av minnene og idéane han har av abstrakte og konkrete element, relevante, eller ikkje for sitt fagfelt, gir han evne til å førestille seg løysingar – både kjente og nye.

Tradisjonsfundert kunnskapsdiskriminering

Det er ikkje vanskeleg å finne kunnskapsfilosofiske spor etter ei lav vurdering av den konkrete, praktiske kunnskapen¹². Blant dei mest iaugefallande står Platon, som skilddrar dualismens sanseverd/idéverd i negative og positive motstykke: Det sanselege er *uwerkeleg*, i motsetnad til den *werkelege* idéverda, *bunden* i motsetnad til den *fri*, *ufullkommen* i motsetnad til *fullkommen*, *mørk* i motsetnad til *ljøs*, og *falsk* i motsetnad til *rett* (Ringborg i Hestholm, 2008, s. 22 – 23). Når informant 2 graderer faga etter ein skala der den generelle, allmenne kunnskapen står høgast i kurs, «(...) alle skuleflinke, dei vel allmennfag (...)», og den konkrete, praktiske kunnskapen står lavast, «(...) mekanisk, det er for alle slaskane som ikkje har gjort ein innsats (...)» (informant 2, s. 34 og 35), så kan ein spørje om den same kunnskapsrangeringa lever vidare i skulen i dag.¹³

¹²Vi finn det også att i rangeringa av samfunnsskuleklassene (jf. Goodson, 1992, s. 68).

¹³Sjå også Nyen og Hagen Tønder (2014, s. 128 – 129) om korleis den aukande akademiseringa i samband med nedgangstidene frå slutten av 1980-talet og byrjinga av 1990-talet har påverka statusen til yrkesfaga.

I kontrast til Platons idéar blir det fenomenologiske *eidos* forstått, definert og plassert i vår eigen livsverdslege praksis. «(...) «idéer», «vesen» ses av alla och så att säga oavbrutet, man opererar med dem i sitt tänkande, man faller också väsensomdömen (...)» (Husserl, 2004/1913, s. 97). Vesensdommane hjelper oss å orientere oss i verda, men den transcendentale reduksjonen og *eidos* hjelper oss i neste omgang å vurdere kva forståingar som er valide, og korleis dei eventuelt elles kan vere.

Skal borna våre sikrast eit rikt tilfang av subjektive og fleirtydige erfaringar, slik at dei kan utvikle forståing gjennom overskridande dialogar med omverda, fordrar dette ei sterkare erkjenning av praksis som kunnskaps- og idékjelde i obligatorisk skule.

For når eg gjekk realfag så var det, «ja ja, det er kjempeflott det – eg kan no rekne ein vinkel, (...)», men eg veit jo ikkje korleis eg skal lage den vinkelen eg kan rekne! Sånn at eh, sjølv sagt – all kunnskapen du lærer gjer jo det at... du føler deg jo veldig kunnskapsrik, for all del, men, å sette den kunnskapen ut i praksis syns eg på ein måte er meir verdifullt då. Og det er det eg set pris på ved mekanisk, det å faktisk kunne ta det ut i, i det praktiske. Ikkje berre det å rekne startpunktet på ein sirkel og sluttpunktet på ein sirkel, men faktisk det å... sette det ut i livet. Og det synest eg er... veldig kjekt (informant 2, s. 50).

Fleire ungdomar i den etnografiske studien til Lars Gjelstad karakteriserte overgangen frå ungdomsskulen til yrkesfaget Teknikk og industriell produksjon, som å kome «fra helvete til himmelen» (Gjelstad, 2015, s. 22). Han skildrar den yrkesfaglege skuleverkstaden som ein frigjerande arena der bl.a. rørsle og kroppsleg sansing blir aktualisert på ein annan måte enn i det akademiske klasserommet. Verkstaden opnar opp for eit breitt spekter av kunnskapsformar, læringspraksisar og nye måtar å vere smart på (Gjelstad, 2015, s. 28 – 29, Olsen i Gjelstad, 2015, s. 29 og Korp i Gjelstad, s. 30). Når obligatorisk grunnskule ser vekk frå desse kunnskaps- og arbeidsformane, formidlar den ein amputert versjon av kunnskapssamfunnet og av lærings- og forståingsdisposisjonane til menneska som lever i det.

Ein argumentasjon for meir praksis i skulen

Dei situerte, fleirtydige og kroppslege erfaringane som teoriane om praktisk kunnskapsrasjonalitet vurderer som avgjerande kjelder for utvikling av valid kunnskap og dialogisk kreativitet, er i skuletradisjonen, slik vi i første omgang aksepterer den som hovudsakleg akademisk-teoretisk, vanskeleg tilgjengeleg for elevane.

Her bidrar fenomenologisk filosofi med vidtrekkande innsikter, alle peikande mot ei kunnskaps- og opplæringsdemokratisering. Den fenomenologiske reduksjonen forstår skuletradisjonen – nettopp som tradisjon, og dermed som foranderleg. Dessutan kan den fenomenologiske opphevinga av det skarpe skillet mellom kropp og sjel, praksis og teori og subjekt og objekt, legge grunnlaget for eit vitskapsfilosofisk fundament med ei rikare forståing av kva kunnskap kan vere. Ikkje minst – erkjenninga av den naturlege innstillinga som materialgrunnlag for fenomenologisk reduksjon og

erfaringsgrunnlag for fantasi og imaginasjon, kan stimulere til ei gjennomgripande pensumfornyng der den tradisjonelt nedvurderte praksiskunnskapen er inkludert på ein forpliktande, dannande, samfunnsrelevant og likeverdig måte.

Ei slik pensumfornyng kunne ha påverka fråfallsproblematikken, dannelsingsoppdraget og demokratiutviklinga i skulen (sjå bl.a. Dewey, 1990; Skjervheim, 1992; Husserl, 2004). For dersom utdanninga innrømmer kroppslege, subjektive og situerte erfaringar større plass, vil fleire elevar oppleve at utdanninga har relevans i eige liv. Dersom grunnskulen utvidar pensumet til eit representativt utval av praktiske og teoretiske kunnskapar i samfunnet, vil elevane få ein breiare dannelseshorison, eit meir kvalifisert utgangspunkt for demokratiforståinga si, eit meir informert grunnlag for å finne- og færre bindingar når dei skal velje plassen sin i kunnskapssamfunnet. Fenomenologisk filosofi kan på ein opplysende og slagkraftig måte danne det vit-skapsfilosofiske fundamentet for ei slik pensumfornyng.

Biography

Grethe Nina Hestholm har fleire års yrkesfagleg utdanning og erfaring innanfor bl.a. grafisk formgjeving og fotografi. Ho er i dag tilsett som høgskulelektor og stipendiat i pedagogikk på Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskulen i Bergen. Ho har også undervist i pedagogikk på grunnskulelærerutdanninga (GLU) ved same institusjon. Ho har gjennom mastergradsoppgåva og diverse publikasjonar i tidsskrift og dagspresse vore ein sterk forsvarar av praksis som ei nødvendig og likeverdig kjelde til allmenndanning og personleg utvikling.

Referansar

- Bjork, I. T. (2003). Å lære praktiske ferdigheter i sykepleie. I I. T. Bjork, M. Skancke Bjercknes (red.) *Å lære i praksis* (s. 88-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung*. 8. Auflage. Verlag Barbara Budrich UTB.
- Dewey, J. (1990/1900). *The School and Society*. I: *The School and Society. The Child and the Curriculum* (s. 1-159). The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997/1916). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Goodson, I. F. (1992). On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. I: *Sociology of Education*. Vol. 65 January.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom. *Tidsskrift for velferdsforskning* nr. 1, 18 –33.
- Hestholm, G. N. (2008). «Eg hadde ikkje lyst å høre mer» . *Stengsler ved det teoretiske kunnskapsidealet. Vilkår for tilpassing, læring og danning* (Masteroppgåve). Bergen. Henta frå: <http://bora.uib.no/handle/1956/2990>
- Husserl, E. (2004/1913). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Husserl, E. (2012/1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg, Philosophische Bibliothek, Felix Meiner Verlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplæringen.pdf>
- Landgrebe, L. (1977). Phenomenology as Transcendental Theory of History. I Frederick Elliston, Peter McCormick (red.), *Husserl: Expositions and Appraisals* (s. 101-113). University of Notre Dame Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Philosopher and His Shadow*. I Merleau-Ponty, Maurice, *Signs* (s. 159-181). Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, M. (2012/1945). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Myhre, R. (1998): *Den norske skoles utvikling. Ide og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NHO, Næringslivets Hovedorganisasjon. (2015, 19. februar). 10 grunner til å velge yrkesfag. Henta 24. juni 2017 frå <https://www.nho.no/Prosjekter-og-programmer/yrkesfag/>
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015.
- Nielsen, K. & Kvale S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raab, J., Pfadenhauer, M., Stegmaier, P., Dreher, J. & Bernt Schnettler (2008). *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ravneberg, Bodil (2003). «Spesialpedagogene og velferdsstaten» i Benum, Haave, Ibsen, Schiøtz & Schrupf (red.). *Den mangfoldige velferden*. Festskrift til Anne-Lise Seip (s. 213-227) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rokstad, K. (2013). *Husserl and Merleau-Ponty inquired into the historicity of human Existence*. Berlin: Logos Verlag.
- Rokstad, K. (2002). Phenomenology's bringing forth and formulating basic life-significant issues. Meditations on Intersubjectivity and Historicity in Husserl's Phenomenology. I Anna-Teresa Tymieniecka (red.), *Phenomenology World-Wide. Foundations – Expanding Dynamics – Life-Engagements. A Guide for Research and Study* (s. 503-520). Dordrecht, Norwell: Kluwer Academic Publisher.
- Rokstad, K. (1997). *Forståelsens historisitet. Husserls transcendentale fenomenologi reflektert på livsverden grunn. Fenomenologiske undersøkelser*. (Doktoravhandling) Bergen.
- Røed Skårderud, J. (2016, 28.12.). NHO mener et nytt håndverksfag i ungdomsskolen er nødvendig: Støtter praktisk fag. *Klassekampen*, s. 8.
- Sandal, A. K. & Smith K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (2), s. 25–42.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Higher Education Series.
- Skjervheim, H. (1992). «Det instrumentalistiske mistaket». I *Filosofi og dømmekraft* (s. 172-178). Oslo: Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget.
- Udir (2015, 10. september). Lesing i de praktiske og estetiske fagene. Henta 29. januar 2017 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-praktiske-estetiske-fag/>