

**Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for  
abstract/symposium presentation NORDYRK 2016**  
(beskrivelse/theme max. 300 ord/max 300 words)

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[llimg@phmetropol.dk](mailto:llimg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> <b>Birgit Schaffar-Kronqvist</b>	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country): <b>Åbo Akademi, Vasa, Finland</b>
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> <b>bschaffa@abo.fi</b>	
<b>Abstracttitel / Title of abstract:</b> <b>Judgement as a common challenge to vocational education - How to learn to differentiate between better and worse quality?</b>	
<b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b>  Students in vocational education learn to produce different kinds of services and products. The aim in manufacturing things or delivering services is not only to realise the production in any way, but to strive for good quality in the work that is done. A student might have fulfilled the demanded task and cut hair, serve salad or clean a car in a certain way, but the important question remaining is whether or not this is done in a good way, with a result of good quality.	
<b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørgsmål / Research questions:</b>  How to teach and how to learn to differentiate between better and worse quality?	
<b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b>  After a general introduction, this paper will theoretically combine insights and teaching methods from both sloyd education, formative assessments and philosophy for children.	
<b>Konklusioner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:</b> [OBS! Også i relation til det overordnede tema for NordYrk: <i>Fælles nordiske udfordringer for yrkesuddannelser</i> / Also in relation to the overall NordYrk-theme: <i>Common Nordic challenges with regard to vocational education</i> ]: The aim is to develop a theoretical background that help to develop the methods for student's perception of differences in working-processes and results, an active vocabulary and the ability to express and receive critique.	
<b>Nøgleord / Keywords (3-5):</b> <b>Quality judgement, formative assessment, sloyd education, philosophy for children</b>	
<b>Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?</b> Yes	



## Skabelon til paper/paper template - NORDYRK 2016 (omfang 3-5 A4-sider/max 2000 words /13.000 units incl.)

Indsendes senest d. 4. april 2016 til / Please send at latest April 4<sup>th</sup> to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Birgit Schaffar	<b>Institution</b> (navn og land/name and country): Åbo Akademi Unievrity, Finland
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> bschaffa@abo.fi	
<b>Titel på paper / Paper title:</b> Är omdömesförmåga en kompetens? Work in progress	
<b>Abstract (max 300 words):</b> <p>Studeringen inom yrkesutbildning lär sig att producera olika tjänster och produkter. Målet med att tillverka saker eller erbjuda tjänster är inte enbart att överlag skapa en produkt. Snarare strävar man efter god kvalitet i det arbete som görs. En studerande kan lära sig att genomföra sin uppgift och klippa hår, servera sallad eller tvätta en bil, men den centrala frågan kvarstår om arbetet är väl genomfört och resultatet av god kvalitet. Lärare inom yrkesutbildningen ställs inför utmaningen att undervisa studerande så att de kan skilja mellan bättre och sämre kvalitet i sitt eget och i andras arbete. För att förstå denna utmaning och för att kunna bemästra den behöver man reda ut vad omdömesförmåga är.</p> <p>I denna presentation utvecklar jag ett första steg. Den bakomliggande frågan är om omdömesförmåga kan tänkas vara en kompetens i enlighet med de beskrivningar som t.ex. Illeris lägger fram i sin bok "Kompetens" (2013).</p>	
<b>Referencer / Literature:</b> <p>Adorno, Theodor W. (2006). Theorie der Halbbildung. (Vortrag 1959). Frankfurt: Suhrkamp.</p> <p>Allais, Stephanie (2014). Selling Out Education. Natinal Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: SensePublishers.</p> <p>Ballauf, Theodor (1953). Die Grundstruktur der Bildung. Beltz Verlag, Weinheim/Bergstraße.</p> <p>Biesta, G. J. J. (2006). Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder, Co: Paradigm Publishers.</p> <p>Gustavsson, Bernt (2000): Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning. Wahlström &amp; Widstrand.</p> <p>Hansén, Sven-Erik, Forsman, Liselott (2012). Allmäendidaktik. Vetenskap för lärare. Lund: Studentlitteratur.</p> <p>Hjort, Karin (2009). "Competence development in public sector: Development or dismantling of professionalism?" I: Illeris, K (red.), International Perspectives on Competence Development. London: Routledge.</p> <p>Illeris, Knud (2013). Kompetens. Vad, varför, hur. Lund: Studentlitteratur.</p> <p>Keen, Kerstin (2006). Kompetens – Vad är det? Malmö: Idmans förlag.</p> <p>Klafki, Wolfgang. (1959). Kategoriale Bildung. Zur Bildungstheoretischen Deutung der Modernen Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik 5, 386-412.</p> <p>Meyer-Drawe, Käte (2007). "Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen..." – Bildung und Versagung. In: Hans-Christoph Koller / Winfried Marotzki / Olaf Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, p. 83-94.</p>	

Schaffar, Birgit (2009). *Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt – Zwischen epistemologischer Neutralität und moralischer Einsicht.* – Würzburg: Ergon-Verlag.

Schaffar, Birgit, Uljens, Michael (2015). "Paradoxical Tensions between Bildung and Ausbildung in Academia. Moving within or beyond the Modern Continental Tradition?" In: Westergaard, E. & Wiewiura, Joachim (red.). *On the Facilitation of the Academy.* Rotterdam: Sense Publishers.

Siljander, Pauli; Kivelä, Ari; Sutinen, Ari (eds) (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism.* Rotterdam: Sense Publishers.

Swanson, Richard A. & Holton, Elwood F. (2001). *Foundations of Human Resource Development.* San Francisco: Barrett-Kohler Publishers.

Thompson, Christiane (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie.* Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

**Nøgleord / Keywords (3-5):**

**Kompetens, omdömesförmåga, kvalitet i arbete**

### **Vad är kompetens? Om att tankemässiga problem inte kan lösas med hjälp av nya begrepp**

Under 2000-talet har många pedagogiska teoretiker bytt ut begrepp som kunskap, kvalifikation, bildning och utbildning mot begreppet kompetens. Det problem som kompetensbegreppet förväntas lösa kom med insikten att kunskap om en stor mängd fakta inom ett visst område eller förmågan att utföra olika praktiska handlingar inte är tillräcklig för att kunna lösa de problem som man ställs inför i sitt (professionella) liv. För att kunna bemöta nya, ovanliga situationer där resultaten inte är givna på förhand behöver man kunna fungera utanför det som man har lärt sig i sin utbildning. Som ofta råder det inte enighet om hur precis kompetens borde definieras - många kritiserar begreppet för att vara flytande och så intetsägande att alla kan fylla det med precis det de behöver (t.ex. Hjort 2009 eller Bramming 2003, enligt Illeris). Bl.a. Illeris sammanfattar trots det i sin bok "Kompetens" (2013) en rad definitioner från olika teoretiker där "det centrala [med kompetensbegreppet, B.S.] är att det inte omedelbart handlar om kunskaper, färdigheter eller liknande, utan om vad man faktiskt kan göra, om handlingsmässiga möjligheter i de sammanhang och situationer som omfattas av ifrågavarande kompetens" (s. 32).

Kompetensbegreppet förbinds alltså med en viss uppgift. Det ska betyda något visst som man påstår inte täcks av andra begrepp, så som kunskap eller bildning. Jag instämmer i kritiken att dagens utbildningspolitik och pedagogisk teori behöver en mycket djupare förståelse om hur komplext lärande och kunnande bör teoretiseras och slutligen omsättas i praktiska utbildningspolitiska och pedagogiska handlingar. Därmed instämmer jag i att vi behöver en större medvetenhet om och känslighet för kunnandets komplexitet. Men det är inte fråga om att begreppet kunskap eller bildning är för snäva eller för elitistiska för detta ändamål, som Illeris i förbifarten argumenterar (Illeris 2013, s.19-21). Snarare har dessa begrepp *använts* allt ensidigare eller missbrukats för att markera elitistiska drag mellan klasser i samhälle.

Kunskapsbegreppet hade t.ex. redan hos Aristoteles den betydelse som nu tillskrivs kompetensbegreppet, nämligen ett kunnande som går långt utöver ensidig förtrogenhet med fakta eller kunnande i att utföra färdighetsbaserade handlingar. Han skiljde mellan olika aspekter av kunskap (*episteme, techne, fronesis, doxa*, se t.ex. Gustavsson 2000), men behöll kunskap som det övergripande begreppet.

Bildningsbegreppet i sin tur hade samma mål. Upplysningen och romantiken (Kant, von Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Rousseau etc.) försökte överkomma just den sortens fakta- och handlingsmässig ensidighet som vissa människor visar upp efter en, enligt dessa filosofer, dålig fostran och utbildning. Bildningsprocessen misslyckades eftersom dessa inte kunde agera ändamålsenligt i oförväntade situationer. "Ändamålsenligt" förstås här i mycket bred mening med de djupa moraliska implikationer som inbegrips i humanismen (för en överblick se bl. många andra: Schaffar & Uljens 2015, Siljander & Sutinen 2012, Thompson 2009, Meyer-Drawe 2007, Ballauf 1953).

Även Illeris' presentation av varför kompetensbegreppet idag kan anses vara ett tidsenligt begrepp visar idéhistorisk omedvetenhet. Han skriver att vi

lever i en värld där många förhållanden ändrar sig hela tiden; ingen vet på förhand helt hur, men det sker oavbrutet. Det kan vara allt, från små förändringar i det dagliga till förhållanden av grundläggande betydelse, och det kan ibland ske från den ena dagen till den andra. Därför har 'flexibilitet' och 'förändringsbenägenhet' blivit nyckelord, och därför är det av avgörande betydelse vilka möjligheter i form av dispositioner och potentialer [dvs. kompetenser, eget förtydligande B.S.] som står till förfogande" (Illeris 2013, s. 38).

Samhällsutvecklingen har aldrig varit förutsägbar. Problemet i att behöva fostra och bilda den unga generationen med den klokhets och vetenskap som vi råkar ha idag för en framtid som vi är osäkra om, har genom tiderna diskuterats som en pedagogisk utmaning som t.ex. just bildningsbegreppet försökte svara på. En central diskussion inom didaktiska teorier har därför alltid varit betydelsen av att omsorgsfullt välja ut relevant innehåll med exemplariskt värde som ger en fingervisning om något mer omfattande och överskridande än det egna innehållet (för en överblick se t.ex. Hansén och Forsman 2012). Man kunde säga att vi inte skulle behöva pedagogik som vetenskap- och reflektionsområde om vi redan visste hur framtiden ser ut. I så fall skulle pedagogiken enbart vara en metodik/teknik för att förmedla på förhand definierad kunskap (centrala texter och författare inom bildningstraditionen, bl.a. Kant, Rousseau, Schiller, Fichte, Schleiermacher fram till Key, Litt, Weniger, Fogelklou, Benner, Liedman, Heitger, Masschelein, Biesta, Uljens, för en diskussion se Schaffar 2009). Med tanke på Illeris' gedigna publikationsverksamhet inom pedagogisk teori är det förvånansvärt hur onyanserat han här beskriver och analyserar dagens samhälle.

Att användningar av enskilda begrepp skiftar så att deras betydelse ändrar sig med tiden är knappast överraskande för (pedagogiska) teoretiker. T.ex. kan den semiotiska förlusten i kunskapsbegreppet ses i relation till uppkomsten av internet. När politiska, samhällseliga och pedagogiska diskussioner bygger på föreställningar om att "all kunskap finns på nätet", fast man där nästan uteslutande hittar faktakunskap, så används kunskap i en snävare bemärkelse än tidigare. På ett liknande sätt är det välutforskat att bildningsbegreppet av vissa samhällsklasser använts för att påpeka sin egen överlägsenhet över andra "obildade" personer eller klasser (bl.a. Adorno 2006 (1959), Klafki (1959), Thompson 2009). Därmed har bildningsbegreppets betydelse förändrats sedan upplysningen.

I 2000-talets lansering av kompetensbegreppet kan vi alltså utläsa en reaktion på en bristande förståelse för en mer omfattande idé om mänskligt kunnande. Sådana rörelser är idéhistoriskt återkommande. Ofta, så också här, försöker man lösa detta genom att introducera ett nytt begrepp som ska lösa de svagheter som tidigare begrepp blev behäftade med. Dagens diskussion om kompetens och om de utmaningar som finns för utbildningar lider dock inte av att vi har opassande, snäva begrepp, utan att användningen av de begrepp som

funnits har berövats sin komplexitet. Problemet ligger i en tankemässig snävhet i vår förståelse och användning av begreppen och inte i själva ordet.

Om man vill värna om att upprätthålla medvetenheten om lärandets och kunnandets komplexitet borde man alltså istället kritiskt granska de sätt på vilka begrepp, som kunskap och bildning, har använts och hur olika diskurser har urholkat dem, så att de tappade sin omfattande och krävande innehållsliga karaktär. Att idéhistoriskt omedvetet kritisera begreppen för deras otillräcklighet för att sedan försöka fylla ett nytt begrepp med liknande innehåll ökar snarare risken att det nya begreppet, som kompetensbegreppet, går samma öde till mötes som det kritiserade kunskaps- och bildningsbegreppet.

### **Om varför föreställning om kompetens som ett stort pussel blir förvirrande**

Syftet i Illeris' bok är att ge en systematisk och mer djupgående innehållsbestämning av begreppet kompetens genom att analysera "vilka förhållanden och element som utgör det speciella, det viktiga och det karakteristiska med begreppet, och vad som kännetecknar det och skiljer det från de andra begrepp som har använts på området" (Illeris 2013, s. 35).

För att nå detta mål skiljer han mellan olika kompetenselement som han diskuterar i två grupper: sådana kompetenselement som ingår in "den vanliga kompetensförståelsen" (s. 60) och sådana kompetenselement som utgör "det utvidgade kompetensbegreppet". Till den första räknar han kunskaper, färdigheter, attityder, bedömningar och beslut, helhetsorientering, strukturell förståelse, socialitet och samarbetsförmåga, självständighet och personlig profil. Inom det utvidgade kompetensbegreppet diskuterar han kreativitet, fantasi, kombinationsförmåga, flexibilitet, empati, intuition, kritisk perspektiv och motståndspotential. Han illustrerar dessa element i form av en blomma med två kransar av kronblad, varje blad för ett kompetenselement, och skriver att blomman inte behöver vara sammansatt precis på detta sätt, men att den ska illustrera "en helhetsbild av det kompetensbegreppet och den kompetensförståelse" som han avser utveckla (ibid.).

Fast denna bild är avsett som ett *analytiskt* verktyg är dess visuella grundstruktur vilseledande. Bilden förmedlar intrycket av att alla kompetenselement är helheter som går att skiljas åt, att de är liknande i karaktär och att de enbart skiljer sig i innehåll. Liknande bilder och analogier finns hos många andra teoretiker (jfr t.ex. fingermodellen hos Keen 2006). Sådana bilder visualiserar den naiva idén att man bara behöver samla och sätta ihop alla kompetenselement för att bli eller utbilda studerande till kompetenta personer och yrkesutövare. Bilder som dessa understöder i grunden den ackumulativa föreställningen om kunnande som kompetensbegreppet vill övervinna.

Illeris fortsätter sin presentation av kompetensblomman genom att förtydliga att han inte tänker dessa två elementgrupper som tydligt skilda från varandra och vidare att varje kompetenselement kan ha "skiftande betydelse i förhållande till bestämda kompetenser, och att inte alla kronblad nödvändigtvis alltid behöver ingå" (Illeris 2013, s. 60).

Begreppet kompetens får här en ytterligare betydelse. Hittills betecknade begreppet kompetens den *allmänna, övergripande* förmågan att kunna använda fackkunskap "i förhållandet till de krav som ligger i en situation" (Jørgensen 1999, s. 4, enligt Illeris, s. 33). Kompetens beskrevs som ett sätt att överlag kunna

fungera i en situation. I det sistnämnda citatet används ordet kompetens däremot som beteckning för mera *specifika* kompetenser (i plural), där t.ex. de olika kompetenselementen kan spela en mer eller mindre betydande roll. Kompetens är begreppet för både den hierarkiskt överordnade och en mera underordnade kategori, samtidigt som den underordnade nivån betecknas som antingen (specifika) kompetenser eller kompetenselement (för en närmare kritik se även Allais 2014). Det är alltså oklart i vilka olika relationer (allmän) kompetens, specifika kompetenser och kompetenselement står till varandra i Illeris framställning. Problemet multiplicerar sig då kompetensbegreppet diskuteras även i relation och avgränsning till en rad andra begrepp (kompetensstyper, fackkompetens eller realkompetens).

I denna dubbla användning av begreppet kompetens (som allmän och underordnad kategori) finns grunden som undergräver den egna kritiken av t.ex. kunskaps- eller bildningsbegreppet. Medan det allmänna kompetensbegreppet lanseras som lösningen på en allt för splittrad och snäv idé om kunnande som just inte kan nöja sig med en ackumulativ samling pusselbitar, inbjuder kompetensbegreppet som en underordnad kategori (kompetenser) till att utveckla konkreta listor, läroplaner eller kvalifikationsstandarder som består av olika kompetenser som tillsammans utgör en större helhet. Olika aktörer inom pedagogik och utbildning har utvecklat kompetenslistor som försöker beskriva för olika helheter och ändamål (Kompetensrådet: fyra kärnkompetenser, som delas upp i två/tre index (Schultz 2000), olika projekt inom olika länders undervisningsministerier, inom EU eller OECD, t.ex. DeSeCo-projektet som listade tio "nyckelkompetenser").

### **Slutbetraktelse**

Min utgångspunkt var att närma mig begreppet kompetens för att reda ut frågan om omdömesförmåga kan tänkas vara en kompetens.

Illeris och andra teoretiker talar inte direkt om omdömesförmåga eller nämner det som ett kompetenselement. Omdömesförmåga omnämns inte heller i läroplaner som ett lärandemål eller en eftersträvanvärd kompetens. Om man inte hänga upp sig på just detta ord utan söker efter andemeningen i omdömesförmåga så passar omdömesförmåga till att börja med in i Illeris' beskrivning av det allmänna kompetensbegreppet. Båda försöker beskriva det öppna, odefinierbara, som mänsklig verksamhet kännetecknas av när människan förmår överskrida det tidigare inlärd (fungera i oförutsebara situationer).

Ifall omdömesförmåga är mera innehållsligt bestämt än en allmän idé om att någon är kompetent att fungera i en konkret situation är det då istället snarare en specifik kompetens, en bland andra kompetenser? Är omdömesförmåga kanske sammansatt av andra kompetenselement? Eller är omdömesförmåga ett kompetenselement själv, kanske det som Illeris nämner "bedömningar och beslut"? Har omdömesförmåga en särskild ställning bland andra kompetenser, en nyckelkompetens?

Dessa frågor är vilseledande. De visar konkret på den förvirrande användningen av kompetensbegreppet samt på det mera djupgående teoretiska problemet att ifall vi definierar omdömesförmåga som en kompetens, en sammansatt kompetens, eller ett kompetenselement, så återfaller vi i precis den reduktivistiska föreställning om att begreppets betydelse består i ett visst handlingsmönster som vi ville övervinna. Vi ser redan början av ett missnöje med kompetensbegreppet och början på samma problematiska tankerörelse.

Begreppet kritiseras för att nöja sig med att lista olika kompetenser som går tvärt emot strävan till en mera integrerad förståelse av hur allt kunnande ingår i en större (kompetens)helhet. Som motvikt till diskussionen om mängden splittrade kompetenser och deras inbördes förhållande lanseras begreppet expertis (Allais 2014, Swanson & Holton 2001). Olika kompetenser blir här enbart delar av den eftersträvade expertisen, precis som kompetensbegreppet (om)definierade kunskap till faktakunskap som därmed bara kan ses som en delkomponent av kompetens.

Hittills har det inte blivit klarare *hur* man kunde beskriva denna öppenhet (transcendens) i människans existens som omdömesförmåga och kompetensbegreppet söker efter, men diskussionen visade på den återkommande tankesvårigheten: hur kan man beskriva och tänka det som av nödvändighet ska vara öppet och odefinierbart utan att låsa ens tankar och slår fast vissa betydelser och tankestrukturer?



**Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for  
abstract/symposium presentation NORDYRK 2016**  
(beskrivelse/theme max. 300 ord/max 300 words)

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Astrid Ottosson	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country): Högskolan Väst, Trollhättan, Sverige
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> astrid.ottosson@hv.se	
<b>Abstracttitel / Title of abstract:</b> Hållbar utveckling i yrkesutbildning – en mångfacetterad utmaning	
<b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b> Studien bygger på yrkeslärarstudenters fältstudiearbete med kartläggning av olika gymnasieprogramms arbete med hållbar utveckling utifrån ämnesdidaktiska perspektiv. Samtliga yrkesprogram på gymnasieskolan och inom vuxenutbildningens har i sina olika karaktärer att på skilda sätt beakta hållbar utveckling utifrån ekonomisk, social och ekologisk hållbarhet. Internationella programkontoret har i sin kartläggning utifrån läroplan i de frivilliga skolformerna, gymnasieskolan 2011 beskrivit de 12 yrkesprogrammets specifika examensmål utifrån beaktande av perspektiv för hållbar utveckling vilket är utgångspunkten för studien. Studien täcker merparten av de 12 yrkesprogrammen.	
<b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørgsmål / Research questions:</b>  Hur visar sig läroplansmål med perspektiv hållbar utveckling i relation till gymnasieskolans olika yrkesprogram?	
<b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b>  "Yrkeslärarstudenter studerar"; Fältstudiearbete, Intervjuer med elever och lärare på olika yrkesprogram.	
<b>Konklusioner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:</b> Studien visar att hållbarhet ofta finns med som ett uttalat moment i undervisningen där lärarna beskriver sig vara medvetna om mål utifrån olika perspektiv men där begreppet "Hållbar utveckling" sällan används. När så görs är det främst förknippat med det ekologiska perspektivet och undervisningsteman utifrån källsortering och energibesparing förekommer. Elever upplever att "Hållbar utveckling" är ett begrepp som är såväl svårtolkat som "uttalat". Något som ska förstås utifrån uttalade förväntningar.  Sociala perspektiv på hållbarhet behandlas i olika former under arbete med skolornas likabehandlingsplaner och är återkommande teman men benämns inte som en del av målet för hållbar utveckling. Inte heller de ekonomiska perspektiven som är närvarande i undervisningen och i flera program centralt.  Skillnader mellan skolor visar sig vara större än mellan olika program. Arbetet bygger ofta på enskilda lärares kunskaper och engagemang där ämnesövergripande projekt ger effekter, men inte nödvändigtvis styrs av programmets examensmål.	

För fortsatt utveckling av arbete med hållbar utveckling i yrkesutbildning behövs en övergripande plan med tydlig strategi och progression också riktat mot examensmål utifrån beaktande av perspektivet för hållbar utveckling. Konkreta förslag framkommer under studien med exempel att starta med det enkla med källsortering på plats och fortsätta mot de mer globala perspektiven. Andra förslag är att utveckla strukturella och organisatoriska möjligheter för ökad ämnesintegrering så att undervisningen blir mer samstämmig.

**Nøgleord / Keywords (3-5):** Hållbar utveckling, Gymnasieprogram, Yrkesutbildning

**Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?**

No

**Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for  
abstract/symposium presentation NORDYRK 2016  
(beskrivelse/theme max. 300 ord/max 300 words)**

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b>	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country):
Høgskolelektor Grethe Nina Hestholm	Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) Høgskolen i Bergen, Noreg
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> gnh@hib.no	
<b>Abstracttitel / Title of abstract:</b> <b>Skulen som tradisjon. Ein fenomenologisk kritikk av praksiskunnskapens marginaliserte posisjon i skulen</b>	
<b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b> 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. Den fenomenologiske idé kan verkeleggjerast berre i form av relative, midlertidige gyldigheter og gjennom ein uendeleg historisk prosess - men på dette viset kan den tross alt verkeleggjerast, skriv Edmund Husserl (2004, s.402). Dei felles forståingane som fenomenologisk filosofi og teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet har av det nære og konkrete, kropp og persepsjon, meining og relevans, gjer at dei kan støtte og utfylle kvarandre i ei vitskapeleg framstilling.	
<b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørsmål / Research questions:</b> <b>Ein fenomenologisk argumentasjon for praktisk kunnskap, som i obligatorisk skuletradisjon lenge har hatt ein marginal posisjon.</b>	
<b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b> Undersøker ein dei historiske sedimentane 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 (Rokstad 1997, s. 34). Husserl (2012) brukte geometrien som eit eksempel på ein tradisjon som har festa seg så sterkt i kulturen at vi oppfattar den som opprinneleg. På same måte er pensumutvalet i skulen etablert i oss som eit premiss vi ikkje lenger stiller spørsmål ved (jf. også Merleau-Ponty 1964, s. 159). Alle på førehand bestemte og udiskutable vilkår føreskriv vilkår som framandgjer individet frå eiga opplevde verd. Det transcendentale idealet i fenomenologisk filosofi utfordrar dogmatismar og forsvarar eit demokratisk utval av kunnskapar og innsikt i ei utdanning som har som målsetting å utvikle heile personar i ei fordomsfri verd (jf. Rokstad 2007, s. 60 og 62, og Skjervheim 1992, s.172).	
<b>Konklusjoner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:</b> [OBS! Også i relation til det overordnede tema for NordYrk: <i>Fælles nordiske utfordringer for yrkesuddannelser / Also in relation to the overall NordYrk-theme: <i>Common Nordic challenges with regard to vocational education</i>]: Eg spør kva elevgrupper som lir mest under situasjonen. Det tilsynelatande svaret er: dei elevgruppene som ikkje «meistrar» teorien. Men dette svaret legg forståingar til grunn som vi ikkje utan vidare kan akseptere - for finst det vinnarar i eit kunnskaps-udemokratisk system? Er ikkje alle som ikkje får tilgang til den rike praksiskunnskapen taparar? I følgje fenomenologisk forståing er den meiningsfulle, intensjonale kontakten med konkrete, livsverdslege objektar</i>	

uunnværlege kjelder til valid kunnskap.

**Nøgleord / Keywords (3-5):**

Praksis, fenomenologi, situert læring, kropp, pensumkritikk

**Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?**

Yes  No

Husserl, Edmund (2004). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*.

Stockholm: Bokförlaget Thales

Husserl, Edmund (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Hamburg, Philosophische Bibliothek, Felix Meiner Verlag

Merleau-Ponty, Maurice (2012): *Kroppens fenomenologi*. Bokklubbens Kulturbibliotek

Merleau-Ponty, Maurice (1964). The Philosopher and His Shadow. I Merleau-Ponty, Maurice, *Signs* (s. 159-181). Northwestern University Press

Rokstad, Konrad (2002). Phenomenology's bringing forth and formulating basic life-significant issues. Meditations on Intersubjectivity and Historicity in Husserl's

Phenomenology. I Anna-Teresa Tymieniecka (ed), *Phenomenology World-Wide*.

*Foundations – Expanding Dynamics – Life-Engagements. A Guide for Research and Study* (s. 503-520). Dordrecht, Norwell: Kluwer Academic Publisher

Rokstad, Konrad (1997). *Forståelsens historisitet. Husserls transendentale fenomenologi reflektert på livsverden grunn. Fenomenologiske undersøkelser*. (Doktoravhandling). Bergen

Rokstad, Konrad (2007): Dannelsens filosofiske forutsetninger. I Nyvold, Helle og Ane

Faugstad Aarø: *Monologar til refleksjon. Konferansen Filosofi i skoleverket. Bergen 2007*. Bergen Hermes Text

Rokstad, Konrad (2013). *Husserl and Merleau-Ponty inquired into the historicity of human Existence*. Berlin: Logos Verlag

Skjervheim, Hans (1992): "Det instrumentalistiske mistaket". I *Filosofi og dømmekraft*. Oslo:

Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget. Side 172 – 178

## Skabelon til paper/paper template - NORDYRK 2016

(omfang 3-5 A4-sider/max 2000 words /13.000 units incl.)

Indsendes **senest d. 4. april 2016** til / Please send at latest **April 4<sup>t</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b>	<b>Institution</b> (navn og land/name and country):
<b>Grethe Nina Hestholm</b>	<b>Høgskolen i Bergen, Noreg</b>
<b>E-mailadresse / E-mail:</b>	
<b>gnh@hib.no</b>	
<b>Titel på paper / Paper title:</b>	
<b>Skulen som tradisjon.          Ein fenomenologisk kritikk av          praksiskunnskapens marginaliserte posisjon i obligatorisk skule</b>	
<b>Abstract (max 300 words):</b>	
<p>I artikkelen brukar eg fenomenologisk filosofi til å argumentere for praktisk kunnskap, som i skuletradisjonen lenge har hatt ein marginal posisjon. Til samanlikning og sidestilling viser eg til teoriar som skildrar praktisk kunnskapsrasjonalitet. 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.</p> <p>Derfor er det avgjerande for Husserl å overskride alle predikative eller førpredikative premiss som grunnlag for kunnskap. I denne samanhengen stiller han spørsmål ved tradisjonar som har festa seg så sterkt i kulturen at vi oppfattar dei som opprinnelege. Tradisjon er sediment av meining som inngår og ligg «lagra» i situasjonar og personar som lever. Det teoretiske skulepensumet er i så måte etablert i skulen som ein tradisjon vi ikkje lenger stiller spørsmål ved.</p> <p>Eg spør kva elevgrupper som lir mest under situasjonen. Det tilsynelatande svaret er: dei elevgruppene som ikkje «meistrar» teorien. Men dette svaret legg forståingar til grunn som vi ikkje utan vidare kan akseptere - for finst det vinnarar i eit kunnskaps-udemokratisk system? Er ikkje alle som ikkje får tilgang til den rike praksiskunnskapen taparar?</p> <p>Det transcendentale idealet i fenomenologisk filosofi utfordrar dogmatismar og forsvarar eit demokratisk utval av kunnskapar og innsiktar i ei utdanning som har som målsetting å utvikle heile personar i ei fordomsfri verd. Ein fenomenologisk reduksjon kan hjelpe oss å sjå på</p>	

skuletradisjonen - nettopp som tradisjon, og dermed - som foranderleg. I tillegg tilbyr den eit vitskapsfilosofisk fundament som løftar fram og rehabiliterer den tradisjonelt nedvurderte praksiskunnskapen. Ei slik rehabilitering kan påvirke fråfallsproblematikken, dannelsingsoppgdraget og demokratiutviklinga i skulen.

#### Referencer / Literature:

- Dokka, Hans-Jørgen (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Gilje, Nils og Harald Grimen (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hestholm, Grethe Nina (2008). "Eg hadde ikkje lyst å høre mer". *Stengsler ved det teoretiske kunnskapsidealet. Vilkår for tilpassing, læring og danning*. Masteroppgåve i pedagogikk. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen
- Husserl, Edmund (2004). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales
- Husserl, Edmund (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Hamburg, Philosophische Bibliothek, Felix Meiner Verlag
- Landgrebe, Ludwig (1977). *Phenomenology as Transcendental Theory of History*. I Frederick Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *The Philosopher and His Shadow*. I Merleau-Ponty, Maurice, *Signs* (s. 159-181). Northwestern University Press
- Merleau-Ponty, Maurice (2012). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubbens Kulturbibliotek
- Molander, Bengt (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Rokstad, Konrad (2002). *Phenomenology's bringing forth and formulating basic life-significant issues. Meditations on Intersubjectivity and Historicity in Husserl's Phenomenology*. I Anna-Teresa Tymieniecka (ed), *Phenomenology World-Wide. Foundations – Expanding Dynamics – Life-Engagements. A Guide for Research and Study* (s. 503-520). Dordrecht, Norwell: Kluwer Academic Publisher
- Rokstad, Konrad (1997). *Forståelsens historisitet. Husserls transendentale fenomenologi reflektert på livsverden grunn. Fenomenologiske undersøkelser*. (Doktoravhandling). Bergen
- Rokstad, Konrad (2013). *Husserl and Merleau-Ponty inquired into the historicity of human Existence*. Berlin: Logos Verlag
- Schön, Donald (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass

#### Publishers

Skjervheim, Hans (1992): Det instrumentalistiske mistaket. I *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget. Side 172 – 178.

Taylor, Charles (1993): To follow a rule... I: Craig Calhoun (et.al.)(eds), *Bourdieu: Critical Perspectives*. Polity Press. Side 45 - 60.

#### Nøgleord / Keywords (3-5):

Praksis, fenomenologi, situert læring, kropp, pensumkritikk

#### Paper-indhold / Content:

### Skulen som tradisjon.

#### Ein fenomenologisk kritikk av

#### praksiskunnskapens marginaliserte posisjon i obligatorisk skule

#### 1.0 Innleiing

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. Den er såleis vanskeleg å strukturere i ein teoretisk oversikt. Dette representerer utfordringar, men først og fremst eit potensiale: ein filosofi, eller teori som erkjenner det foranderlege er mindre formalistisk, men meir gyldig. Den fenomenologiske idé kan verkeleggjerast berre i form av relative, midlertidige gyldigheter og gjennom ein uendeleg historisk prosess - men på dette viset kan den tross alt verkeleggjerast, skriv Edmund Husserl (2004, s.402). På liknande måte samanliknar Donald Schön praksis-landskapet med sumpen; Det er rotete og forvirrande, og det unndrar seg tekniske løysingar. På høglandet ligg dei overkommelege problema som kan løysast via forskingsbasert teori og teknikk. 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 teknikken elles måtte vere, skriv Schön (1987, s. 3).

Dei felles forståingane som fenomenologisk filosofi og teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet har av det nære og konkrete, kropp og persepsjon, meining og relevans, gjer at dei kan støtte og utfylle kvarandre i ei vitskapeleg framstilling. Eg vil bruke fenomenologisk innsikt til å argumentere for praktisk kunnskap, som i skuletradisjonen lenge har hatt ein marginal posisjon. Til samanlikning og sidestilling vil eg vise til teoriar som skildrar praktisk kunnskapsrasjonalitet.

## 1.1 Fenomenologi og demokrati

For Husserl (2004, s. 116) var det avgjerande å overskride alle på førehand bestemte og absolutte premiss. Ingen predikative eller førpredikative vilkår skal stå som kunnskapens udiskutable grunn (Husserl 2004, s. 401). Den fenomenologiske filosofien er dermed *transcendental*. «Transcendental betyr ikkje noko anna enn absolutt opposisjon til alle typar metafysiske dogmatismar», skriv Husserls assistent, Ludwig Landgrebe (1977, s. 102). Dei menneskelege trekka som under logiskvitenskaplege paradigmer gjerne blir karakterisert som irrasjonelle og vanskeleg systematisérbare, må like fullt trekkast inn i ein teori og filosofi som har som mål å femne om problemstillingar av full menneskeleg relevans.

Det er såleis eit sterkt islag av demokrati i fenomenologisk filosofi. Spesielt vil det transcendentale idealet utfordre dogmatismar og forsvare eit demokratisk utval av kunnskapar og innsiktar. Målet er å få tak i før-refleksive opplevingar, og å overskride alle på førehand bestemte og udiskutable vilkår som framandgjer individet frå eiga opplevde verd (jf. Husserl 2004, s. 116 og 401).

## 2.0 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 (Rokstad 1997, s. 34). Husserl brukte geometrien som eksempel på ein tradisjon som har festa seg så sterkt i kulturen at vi oppfattar den som opprinneleg (Husserl 2012). På same måte er pensumet i skulen etablert i oss som eit dogme vi ikkje lenger stiller spørsmål ved.

Erkjenner vi at livsverda er subjektiv, temporær, fleirtydig og situert vil dette påvirke forståinga av oss sjølve i tid og rom. Kvant eg-subjekt finn seg sjølv plassert i sitt «der», skriv Landgrebe (1977, s. 109), og understrekar at fenomenologi som transcendental historieteori berre kan vere ein genetisk<sup>1</sup> fenomenologi, eit poeng som erkjenner den temporære karakteren i livsverda (Landgrebe 1977, s. 103). 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: «Spørsmålet 'kvifor' er det originale spørsmålet om 'historia'.» Han argumenterer vidare for at 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 all eksplisitt erindring

---

<sup>1</sup> Genetisk fenomenologi (seinare Husserl): analyserer korleis tinga framtrer for vårt oppmerksame medvit over tid (jf. Rokstad 1997, s.533), i motsetn. til statisk fenomenologi, som analyserer korleis tinga framtrer for medvitet i forhold til dei uforanderlege eigenskapane deira (tidlegare Husserl).



og sjølvbiografi. Verken verda eller individet kan forståast utanfor sin historiske kontekst. Historia<sup>2</sup> korrelerer med- og viser seg *i* individet.

Førestillinga av kva kunnskapar som høyrer til i skulen er inkorporerte i oss som enkeltindivid, situerte i sin kultur. Desse oppfatningane har over tid forma seg til ein tradisjon vi ikkje lenger stiller spørsmål ved (jf. Husserl 2012). Gjennom ein fenomenologisk reduksjon kan vi få auge på, og stille kritiske spørsmål ved denne tradisjonen - som ivaretar dei teoretiske kunnskapane og marginaliserer dei praktiske.

I Noreg var det to forhold som starta teoritradisjonen i skulen: 1) Kyrkjjas folk hadde ansvaret for undervisningsarbeidet, og den kristne tru og moral var knytt til ein åndskultur basert på lesing og skriving. 2) Utdanning var noko kvalitativt anna enn manuelt arbeid, som var forutsett tilstades i kulturen som ein sjølvstøtt og livsviktig kunnskap (Dokka i Hestholm 2008, s.24). I dag møter borna hovudsakleg ein abstrakt - og med datamaskinene - ein virtuell erfaringsarena. Men sjølv om det kunnskapskulturelle utgangspunktet er radikalt forandra sidan skulen starta, formidlar skulen framleis hovudsakleg teoretisk kunnskap.

## 2.1 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 prerefleksive opplevingar, dvs. opplevingar før refleksjonen, som er prega av kulturelle og tradisjonelle føringar, leier oss bort frå den reine, valide, transcendentale sanninga om fenomen. Fenomenologi utforskar feltet til det transcendentalt reine medvitet innanfor rammene til den blotte intuisjonen (Husserl 2004, s. 175).

Vi er her inne i kjernen av opplevinga, vi er *i* opplevinga, der det ikkje finst noko skille mellom den som opplever og det som blir opplevd (Rokstad 1997, s. 30 og 2013, s. 155).

Gjennom ein fenomenologisk reduksjon kan ein utforske innhaldet i skuletradisjonen. Ein kan bl.a. spørje kva elevgrupper som lir mest under situasjonen. 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 den enn måtte gjere krav på å vere, skal eg akseptere som sanning om røyndomar i

---

<sup>2</sup> Her er det ikkje snakk om historie i empirisk forstand, men historisitet som eit grunnleggande trekk ved vår humanitet (Rokstad 2002, s. 515).

verda (Husserl 2004, s. 112 - 115). For finst det vinnarar i eit kunnskaps-udemokratisk system? Er ikkje alle som ikkje får tilgang til den rike praksiskunnskapen taparar?

I følgje fenomenologisk forståing utgjer den meiningsfulle, intensjonale kontakten med konkrete, livsverdslege objektar utgangspunktet for å forstå seg sjølv. Det er ikkje noko skille mellom medvitet, og objektet som medvitet er retta mot; medvitet kan ikkje eksistere utan å vere medvite om noko; eg og ikkje-eg er uskiljelege, seier Husserl (i Rokstad 2002, s. 509). Såleis vil ei ignorert, eller nedvurdert handsaming av praksis komplisere tilgangen til dei subjektive, konkrete, kroppslege og meiningsfulle fenomena, som for individet er uunnværelege kjelder til valid erkjenning.

## 2.2 Kroppen som persepsjonsinstrument og kunnskapsforråd

Kroppen<sup>3</sup> er både subjekt og objekt. Merleau-Ponty (1964, s. 166) brukar 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 å kjenne seg 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 *møtes* i kroppen, seier Merleau-Ponty (1964, s. 167), og kritiserer dermed den vestlege, dualistiske oppfatninga av medvitet og verda som to atskilte dimensjonar. Når skillet mellom subjekt og objekt løyest opp, oppløyest også skillet mellom kropp og sjel. Sjelens realitet er basert på kroppen, ikkje omvendt (Merleau-Ponty 1964, s.164). Ikkje berre den kroppsdel som utgjer hjernen, men heile kroppen er eit sansande og kunnskapslagrande organ. «Kroppen min er det feltet kor mine persiperane krefter er lokalisert, skriv Merleau-Ponty (1964, s. 166 og 167).

Kroppen sansar, reagerer, erfarer, hugsar og lærer. Dette fell også saman med forståinga i den praktiske kunnskapsrasjonaliteten; praktisk kunnskap finst i "handlaget" meir enn i ein bakomliggjande teori, seier Schön (jf. Molander 1996 s. 136). I pedagogisk litteratur er det mange teoretikarar som argumenterer for at det skarpe skiljet mellom teori og praksis som vi kjenner frå dualistiske tradisjonar ikkje held mål. I artikkelen "To Follow a Rule...", utforskar Charles Taylor (1993, s. 45) det resiproke forholdet mellom reglar og praktiseringa av dei, med vekt på sosiale samanhengar. Regelen, eller teorien, ligg i praksisen, for utan kontakt med regelens ånd, blir den berre daude bokstavar. Molander (1996, s. 132) skil mellom "teknisk rasjonalitet" og "praktisk rasjonalitet", som er analogt med Skjervheims skilje mellom pragmatikk og praksis (Skjervheim 1992, s. 172). Den tekniske rasjonaliteten inkluderer det Weber kallar formålsrasjonalitet (Gilje og

---

<sup>3 3</sup> Husserl introduserer det kroppslege perspektivet og Maurice Merleau-Ponty vidarefører det og koplar det til psykologisk og biologisk forskning (sjå bla. Merleau-Ponty 2012).

Grimen 1993, s. 209), der midlane for å nå måla blir utført så effektivt som mogeleg. Naturvitskapen er førebilete, idealet er det eksakte, formulerbare og målbare (Hestholm 2008, s. 20). På same måte rettar Husserl ein kritikk mot trua på utviklinga av dei eksakte vitskapane som einaste vegen til kunnskap og framskritt. Denne kritikken formulerer han under eit føredrag for feltsoldatar i 1917 der han, rysta av redslane frå 1. verdskrig, kritiserte den naive framskrittstrua basert på teknologiske nyvinningar. Han viser korleis dei feira naturvitskapene likevel ikkje kan gi svar der det menneskelege spelar ei avgjerande rolle som variabel og premissgjevar (Rokstad 2013, s. 106, Rokstad 1997, s. 170, jf. også Husserl 2012). Ein parallell til denne konflikten finn vi i gnisningane, men det likevel gjensidig avhengige forholdet mellom dei praktiske og teoretiske kunnskapsrasjonalitetane. Ei teoretisk strukturering kan gi eit slags oversyn over mangfaldet, men greier ikkje å formulere variasjonane, endringane og rikdomen i det. Ei teoretisering som har gjort seg uavhengig praksis, dvs. kroppen som persepsjonsinstrument og kunnskapsforråd, har derfor avskore seg kjelda til ei valid forståing av verda (jf. Hestholm, 2008, s. 43).

Den kyndige praktikaren må handtere stadig nye situasjonar som kan karakteriserast som usikre, instabile og med innebygde verdikonfliktar. Denne kompetansen, som Schön (i Molander 1996, s. 136) kallar "kunnskap i handling", viser seg bl.a. i kva kjensle praktikaren har for ulike og unike situasjonar.

### **2.3 Praxisrefleksjonar og fenomenologisk reduksjon**

For mennesket kan godt vere i praktiske situasjonar utan at det dermed reflekterer særleg over erfaringane sine. Praktiske erfaringar er verdifulle nettopp i den augneblinken individet reflekterer over dei, men samstundes validerer refleksjonane i kontinuerleg dialog med den livsverdslege røyndomen.

På same måte er den naturlege, eller naive innstillinga utgangspunktet for den fenomenologiske, transcendentale reduksjonen. Det temporære, relative og midlertidige kan best opplevast og erkjennast gjennom den naturlege innstillinga til verda. 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, s. 175). På same måte vil den praktiske kunnskapsrasjonaliteten vektlegge den lærandes aktive forhold til kunnskapen. "Naming and framing" er eit artisteri som

fyller behovet for å skape meining i eige liv, og å sjølv kunne ta stilling, problematisere og analysere (Schön i Molander 1996, s. 134).

### **3.0 Avslutning**

Dei nære, kroppslege erfaringane, som både fenomenologisk filosofi og teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet vurderer som avgjerande for utvikling av valid kunnskap, er i skuletradisjonen vanskeleg tilgjengelege.

Ein fenomenologisk reduksjon kan hjelpe oss å sjå på skuletradisjonen - nettopp som tradisjon - og dermed som foranderleg. I tillegg tilbyr den eit vitenskapsfilosofisk fundament som kastar ljøs over, løftar fram og rehabiliterer den tradisjonelt nedvurderte praksiskunnskapen.

Ei slik rehabilitering kan påverke fråfallsproblematikken, dannelsingsoppdraget, og demokratiutviklinga i skulen.