

Grethe Nina Hestholm

**Kva talar for ein likeverdigg representasjon av
praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk
skulepensum?**

**Kunnskapsteoretiske, danningfilosofiske og
utdanningssosiologiske argument**

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

© copyright Grethe Nina Hestholm

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av føresegnene i åndsverklova.

År: 2020

Tittel: Kva talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum.
Kunnskapsteoretiske, dannelsesfilosofiske og utdannings sosiologiske argument.

Forfattar: Grethe Nina Hestholm

Trykk: Bodoni AS / Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-16-1

Vitskapleg miljø

Denne avhandlinga er skriven av Grethe Nina Hestholm ved Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærarar, PPU-Y, ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet, HVL. Prosjektet har vore del av ph.d.-programmet Studiar av danning og didaktiske praksisar på Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. Arbeidet har blitt rettleia av professor Solvejg Jobst på Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved HVL og professor emeritus Konrad Rokstad på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen.

Førsteamanuensane Anne Granberg og Gunnar Karlsen på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen har vore verdifulle rådgjevarar.

Føreord

I dette arbeidet formulerer eg ein kritikk av den tiårige, obligatoriske skulen. Hovudankepunkta mine er at skulen med sin teoretiske slagside hemmar kunnskapsappetitten, innsnevrar forståingsperspektivet og sementerer kunnskapshierarkiet. Det har vore påtrengande for meg å gjennomføre dette arbeidet, fordi allmennutdanninga er så tett forbunde med livsmeistringa til individa og suksessen til sivilisasjonen. Draumen er at argumentasjonane i arbeidet vil vere så overtydande at dei kan utgjere eit bidrag i debatten om kva obligatorisk opplæring skal vere.

Takk til informantar i Noreg og Tyskland som har gitt meg tilgang til sine opplevingar! Takk til vidaregåande skular Noreg og Tyskland som orienterte meg om sine yrkesfaglege utdanningar og erfaringar.

Takk til Høgskulen på Vestlandet (HVL), som gav meg PhD-stipend i to omgangar; først i 1,5 år, så 400 timar (ca. 2,5 månader). Takk til hovudrettleiar professor Solvejg Jobst ved HVL, som gav meg gode arbeidsvilkår i fruktbar balanse mellom tillit og kritikk. Med sin faglege kompetanse og tyske bakgrunn var ho ein særleg god diskusjons- og samarbeidspartnar under arbeidet med artikkel 3. Takk til birettleiar professor emeritus Konrad Rokstad på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen, for mange og lange samtalar om fenomenologi slik Husserl formulerte den og Merleau-Ponty vidareførte den. Rokstad spelte ei vesentleg rolle for tileigninga av det vitskapsteoretiske fundamentet for avhandlinga, og var ein særleg støtte under arbeidet med artikkel 1. Takk også til førsteamanuensis Anne Granberg på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen, som ikkje var formell rettleiar, men som likevel var ein særst verdifull inspirator under arbeidet med artikkel 2. Førsteamanuensis Gunnar Karlsen på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen var heller ingen formell rettleiar, men ein interessert kapasitet, bl.a. på det sinnsfilosofiske og fenomenologiske feltet, samt ein uunnverleg filosofisk rådgjevar på tampen av prosjektet. Tusen takk!

Takk til kollegaer på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærarar (PPU-Y), som i tillegg til å vere positive og oppmuntrande, representerte eit engasjerande yrkespedagogisk arbeidsmiljø. Takk til yrkesdidaktikk-lærarane med verdifulle

førstehandserfaringar frå vidaregåande skule, og til våre kloke studentar på PPU-Y; det er alltid ei stor glede å bli kjent med dykk!

Takk til dei to andre av oss tre som fekk internstipend av HVL, hausten 2016; Gro Hege Saltnes Urdal og Dziuginta Baraldsnes. Samveret mellom oss var og er prega av optimisme, støtte og gjensidig respekt. Takk også til inspirerande kurshaldarar og medstudentar på PhD-kursa på NTNU, Høgskulen på Vestlandet og Nord universitet.

Takk til familien som hatt trua på meg, same korleis det har sett ut! Takk til mor og far som alltid har formidla uavgrensa tru på meg, og til sysken, som både har støtta og utfordra! Takk til Hildegard og Willy, som venta i spenning og respekt! Christoph har med sin kunnskap, mentalitet og støtte skapt livs- og vekstvilkår det er umogeleg å førestille seg utan. Takksemda er i så måte bortanfor det som kan formulerast med ord. Dei kjære borna har ikkje berre representert utgangspunktet og meininga, men også livsglede og hjelp; I tillegg til hjelp med engelsken har Mogens med sin innsikt og medfølande respekt tilført eigenrespekt og motivasjon. Aron har med sitt breie interessefelt alltid vore parat til ein filosofisk diskusjon. Agnes let meg aldri gløyme at til livet høyrer også kunsten. Michelle oppmuntra gjennom si optimistiske orientering om progresjonen. Lat meg heller ikkje gløyme den trufaste katten Nanine, som forutan hår i tastaturet, formidla tillitsfulle blick på sin guddommelege og allvitande måte.

Samandrag

Sjølv om overgangen frå bondesamfunn, via industrisamfunn til informasjons- og servicesamfunn har ført til ein stadig reduksjon av den uformelle, praktiske kunnskapsformidlinga, er det i obligatorisk skule framleis mest vekt på den proposisjonale, deklorative, teoretiske kunnskapen. Essensielle pedagogiske spørsmål er om elevane med denne opplæringa får dei erfaringane dei treng for å kople seg på læreprosessane, finne sin identitet og utvikle ei demokratisk forståing.

Med ei fenomenologisk vitskapsteoretisk posisjonering og med problemformuleringa ***Kva argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?*** startar eg med å sjå nærare på nokre epistemologiske forståingar av omgrepa praksis og teori. Kva er sambandet mellom dei og kva kunnskaps- og dannelsingsinnhald ligg i det eine versus det andre? Eg byggjer argumentasjonane på kunnskapsteoretiske, dannelsingsfilosofiske og utdanningssosiologiske teoriar som eg kategoriserer i to grupper: 1) med teoriane til Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, John Dewey, Jon Hellesnes og Hans Skjervheim kastar eg ljøs over det kunnskapsteoretiske og dannelsingsfilosofiske grunnlaget for kritisk vitskapeleg aktivitet, og 2) med teoriane til Hannah Arendt, Pierre Bourdieu og Michael W. Apple peikar eg på nokre utdanningssosiologiske konsekvensar av ulike kunnskapsstatusar. Den metodologiske tilnærminga er fenomenologisk og består av kvalitative intervju, observasjonar og studiar av utdanningsdokument innsamla i Noreg og Tyskland. Desse er analyserte med ein kombinasjon av ei forenkla versjon av den modifiserte, fenomenologiske Stevick-Colaizzi-Keen-metoden til Moustakas og den psykologisk-fenomenologiske trestegs prosedyren til Giorgi. Etske vurderingar er gjort gjennom heile forskingsprosessen og funna er organiserte som svar på tre underspørsmål, formidla i tre artiklar:

Kva	(artikkel 1)	kunnskapsteoretiske,	} argument
	(artikkel 2)	dannelsingsfilosofiske og	
	(artikkel 3)	utdanningssosiologiske	

talor for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Funna gir grunnlag for å framføre nokre svar som rører ved fleire, og gjensidig avhengige aspekt av spørsmålet. Dei er såleis delar av ein heilskap, som betyr at element frå heile biletet er med i kvar del. Med dei **kunnskapsteoretiske** argumenta konkluderer eg med at vi med tilgang til den konkrete, situerte livsverda kan bli i stand til å sjå og validere løysingar som tar omsyn til heilskapen. Eit skilje mellom praksis og teori hemmar såleis kunnskapsutviklinga og forhindrar den fruktbare osmosen mellom kategoriane. Dei **danningsfilosofiske** argumenta synleggjer at alle, også dei som meistrar teorien, treng den konkrete, kroppslege kontakta med den subjektive livsverda for å finne sin identitet og utvikle eit breitt og demokratisk fundament for si danning. Med dei **utdanningssosiologiske** argumenta finn eg at allmennutdanninga, slik vi forsøker å realisere den i skulen i dag, styrkar og vidarefører maktstrukturar gjennom ein udemokratisk representasjon av kunnskapar og kulturar.

Hovudkonklusjonen, å implementere eit meir demokratisk kunnskapsutval, dvs. ein større representasjon av praktisk kunnskap i obligatorisk allmennutdanning, representerer eit empiri- og teorifundert bidrag til diskusjonen om kva føremålet med skulen skal vere og kva lærestoff elevane treng i opplæringa mot dette føremålet. Hovudmålsettinga med den konkrete, praktiske kunnskapen er altså like lite og like mykje, som med den abstrakte, teoretiske kunnskapen, å instrumentalistisk rekruttere til arbeidsplassar med bestemte behov. Den fenomenologiske og pragmatiske filosofien viser korleis praktisk-perseptuelle erfaringar er utgangspunktet for all tenking og meiningsskaping. Med ei fri og likestilt tilgang til praktiske og teoretiske kunnskapar hemmar ein ikkje berre utdanningsstrukturelle utestengingsmekanismar, ein myndiggjer også alle samfunnsmedlemmer til aktiv og innovativ deltaking i samfunnsutviklinga. Praktisk kunnskap i obligatorisk utdanning er altså nødvendig for at alle elevar, uavhengig kunnskapskulturell bakgrunn og preferansar, skal kvalifiserast til å finne, eige, utforske, eventuelt kritisere og korrigere dei kunnskapane og haldningane som individ og samfunn orienterer seg etter.

Abstract

Although the transition from an agrarian society, by way of an industrial society, to an information- and service-oriented society has led to a steady reduction in informal and practical ways of teaching, there remains an emphasis on propositional, declarative, theoretical knowledge in compulsory education. The essential pedagogical question is whether students with this education get the experience they need so as to connect with the learning process, find their identity, and develop a democratic sensibility.

From a phenomenological and epistemological perspective and with an overarching question - ***What arguments count for an equal representation of practical and theoretical knowledges in the curricula of compulsory education?*** - I start to look closely at some of the epistemological understandings of the concepts of practice and theory. What is the connection between them? What sort of knowledge and Bildung lie within the one versus the other? I build arguments based on theories of epistemology, Bildung-philosophy and educational sociology which can be categorized into two groups: 1) Within the theories of Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, John Dewey, Jon Hellesnes, and Hans Skjervheim, I explore the basis in epistemology and Bildung for critical scientific endeavours; and, 2) within the theories of Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, and Michael W. Apple, I examine educational-sociological consequences of the disparity of the statuses of different knowledges. The methodological approach is phenomenological and consists of qualitative interviews, observations, and studies of education documents collected in Norway and Germany. These are analysed using a combination of a simplified version of the modified phenomenological Stevick-Colaizzi-Keen method of Moustakas and the three-step Descriptive Phenomenological Psychological method of Giorgi. Ethical considerations are made throughout the entire research process and findings are organised so as to answer three subquestions, each of which is presented in a separate article:

Which	(article 1)	epistemological	} arguments
	(article 2)	Bildung-philosophical and	
	(article 3)	educational-sociological	

speak for a balanced representation of the practical and theoretical knowledges in the compulsory school curriculum?

The findings suggest answers that affect several mutually dependent aspects of the question. Each is part of the whole, such that elements of the whole picture are included in each article. With arguments based in *epistemology*, I conclude that with access to a concrete, situated lifeworld we may be able to demonstrate and validate solutions that consider the whole. Thus, a divide between practice and theory impedes the development of knowledge and hinders the fruitful osmosis between categories. The arguments based in *Bildung* highlight that everyone, including those who master theory, need tangible, bodily contact with a subjective lifeworld to find one's self-identity and develop a broad and democratic fundament for an education. With arguments based in *educational sociology*, I find that general education, such as we endeavour to implement it in schools today, strengthens and upholds power structures through an undemocratic representation of knowledges and cultures.

The overarching conclusion: to implement a more democratic approach to education—that is, one which provides a broader representation of practical knowledge in compulsory general education—represents an empirical and theory-based contribution to the discussion of what the intention of education should be and what teaching materials will best help students meet this goal. The primary goal of concrete, practical knowledge is, as much as and as little as it is for abstract, theoretical knowledge, to instrumentally educate candidates for specific jobs. Phenomenology and pragmatic philosophy show how practical-perceptive experiences are the starting point for all thinking and opinion-making. Not only does free and equal access to practical and theoretical knowledge weaken barriers within the education system, it also allows all members of society to actively participate in societal development. Independent of educational or cultural background, practical knowledge as part of compulsory education is necessary to empower all students to find, own, explore, and eventually criticise and correct the accepted knowledges and conventions to which individuals and society adhere.

Publikasjonsliste

Hestholm, Grethe Nina (2017). 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/ntpk.v3.503>

Hestholm, Grethe Nina (2017b). Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nummer 4/2017, s. 315 – 327. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-04-04. https://www.idunn.no/npt/2017/04/aa_faktisk_oppleve_materialar

Hestholm, Grethe Nina & Solvejg Jobst (2019). Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 52, 2020, issue 2, pp. 270-285. DOI: 10.1080/00220272.2019.1650117

Artiklane er trykte med løyve frå utgjevarane.

Innhald

Vitskapleg miljø	3
Føreord.....	4
Samandrag	6
Abstract	8
Publikasjonsliste	10
Innhald.....	11
Figurar og tabellar	15
1. Korleis utdanne for eit breitt erkjenningspotensiale i kulturen?.....	16
1.1 Innleiing.....	16
1.2 Eit gradvis tap av praktisk kompetanse	17
1.3 Avgrensing	18
1.4 Hovudspørsmål og delspørsmål.....	18
1.5 Korleis kapp er disponert	20
2. Epistemologiske forståingar av kunnskapsdualismene.....	21
2.1 Nokre epistemologiske forståingar av forholdet mellom praksis versus teori....	21
2.2 Kan praktisk kunnskap utviklast utelukkande gjennom abstrakte stimuli?	22
2.3 Descartes' posisjon: Praksis og teori er fundamentalt ulike kunnskapsformar	25
2.4 Ryles posisjon: dualismen byggjer på ein kategoriseringsfeil	27
2.4.1 Ryles konklusjon.....	30
2.5 Sambandet mellom kropp og sinn.....	32
2.6 Mot ei holistisk kunnskapsforståing	34
3 Teoretisk rammeverk for artiklane.....	35
3.1 Eit kunnskapsteoretisk og dannelsingsfilosofisk grunnlag for kritisk vitskapeleg aktivitet.	35
3.1.1 Ei fenomenologisk frigjering frå kunnskapsdikotomiane.....	35
3.1.2 Husserl: Om samanhengen mellom livsverd og vitskap.....	36

3.1.3 Den fenomenologiske epoché.....	38
3.1.4 Det dialogisk skapande og kroppen. Merleau-Ponty's inspirasjon	40
3.1.5 Konsekvensar for undervisning, læring og danning	45
3.2 Nokre utdanningssosiologiske konsekvensar av ulike kunnskapsstatusar.	52
3.2.1 Arendt: Behovet for å handle individuelt.....	53
3.2.2 Bourdieu: Praksis som habitus	57
3.2.3 Apple: Kven sin kunnskap er mest verd?	62
3.3 Ei oppsummerande oversikt over teoriane som har blitt trekt fram	67
4. Metodologi	70
4.1 Metodologisk tilnærming: Ein fenomenologisk studie	71
4.1.1 Eit <i>kritisk</i> førstepersonsperspektiv	72
4.2 Kvalitative metodar for datagenerering	73
4.2.1 Semistrukturerte intervju med støtte i ustrukturert- ikkje-deltakande observasjon og lesing av utdanningsdokument.....	74
4.3 Gir empirien relevante svar på forskingsspørsmålet? Forskarrefleksivitet, validitet og reliabilitet	76
4.3.1 Min forskarrefleksivitet	76
4.3.2 Intern og ekstern validitet og reliabilitet	79
4.4 Utvalet	81
4.4.1 Utvalsmetodane til intervjua.....	82
4.4.2 Observasjonar, og studiar av utdanningsdokument	83
4.4.3 Oversikt over forskingsmaterialet	84
4.5 Analysemetode: ein psykologisk, eller pedagogisk modifikasjon av fenomenologisk filosofi.....	86
4.5.1 Korleis desse fenomenologiske analysemetodane har blitt brukt på mitt materiale.....	87
4.5.2 Analyse av observasjonane.....	89
4.5.3 Dokument om utdanning og opplæring	91

4.6	Etiske vurderingar gjennom heile forskingsprosessen	92
4.7	Forskningsdesignet – ei oversikt	96
5	Kort oppsummering av artiklane og hovudfunna	97
5.1	Artikkel 1: Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev.....	97
5.2	Artikkel 2: Å «faktisk oppleve materialar» Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa.....	99
5.3	Artikkel 3: Educable or not? Teacher’s alternatives when connecting curriculum to pupils.....	101
5.4	Hovudfunn i artiklane.....	102
	Kunnskapsteoretiske argument	103
	Danningsfilosofiske argument	103
	Utdanningssosiologiske argument.....	103
6	Drøfting.....	105
6.1	Kva kunnskapsteoretiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?	105
6.1.1	Praksis som rettesnor for livsverdsleg orientering.....	106
6.1.2	Praksis si rolle i forskaraktiviteten.....	107
6.1.3	Praksis for å kontrollere samanhengen mellom kunnskap og normer	108
6.1.4	Samanhengen mellom praksis som livsverdsleg orientering, som rolle i forskaraktiviteten og som kontroll av samanhengen mellom kunnskap og normer	110
6.2	Kva danningsfilosofiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?	111
6.2.1	Ein fenomenologisk kritikk av det kunnskapsrasjonelle skiljet mellom praksis og teknikk	111
6.2.2	Det situerte mennesket i ei holistisk tilnærming til livsverda.....	114

6.3 Kva utdanningssosiologiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?	118
6.3.1 Makt uttrykt som legitim kunnskap	118
6.3.2 Utdanning og demokrati	123
6.4 Korleis står hovudspørsmålet i forhold til posisjonen til Ryle?	125
7. Konklusjonar, implikasjonar og litt om kva studien seier noko om - og ikkje. Vidare forskning	129
7.1 Tre svar på hovudspørsmålet	129
Kunnskapsteoretiske argument	129
Danningsfilosofiske argument	129
Utdanningssosiologiske argument	129
7.2 Implikasjonar	129
7.3 Kva argumentasjonen omfattar – og ikkje	131
7.4 Vidare forskning	133
Referansar	134
Vedlegg 1: Intervjuguider	141
Intervjuguide A: To elevar som har gått på yrkesskule i Noreg og vore på utveksling i Tyskland	141
Intervjuguide B: 10 elevar på ei design- og handverk-linje etter eit samarbeidsprosjekt mellom skule, profesjonelle designarar og lokale bedrifter ..	142
Intervjuguide C: To tyske akademikarar som har gått Gymnasium	143
Intervjuguide D : To pensjonerte lærarar, en norsk og ein tysk	144
Vedlegg 2: Stadfesting av gjeldande personvernreglar for innsamlingsperioden og svar på søknad om å få lagre lydfiler til prosjektslutt.....	146
Vedlegg 3: Oversikt over milepelar for arbeidet med avhandlinga	150
Artiklar	151

Figurar og tabellar

Figur 1: Samanheng mellom hovudspørsmål og delspørsmål. Delspørsmåla kan ikkje handsamast isolert.....	s. 19
Figur 2: Det kinesiske romet	s. 23
Figur 3: Hjernen i karet.....	s. 25
Figur 4: Oversikt over teorikapittelet og korleis dei ulike perspektiva står i forhold til problemformuleringa	s. 69
Figur 5: Illustrasjon av forskingsprosessen	s. 96
Figur 6: Ei forenkla skisse over forholdet mellom hovudspørsmål, delspørsmål og del svar.....	s. 104
Posisjon 1, 2, 3 og 4.....	s. 21, 22, 30, 31, 34, 125
Tabell 1: Forskingsmateriale innsamla i Noreg, hausten 2013, våren og hausten 2014 og hausten 2017 og i Tyskland, hausten 2014	s. 84
Tabell 2: Eksempel på korleis den fenomenologiske analysemetoden har blitt brukt på mitt material, 1.....	s. 88
Tabell 3: Eksempel på korleis den fenomenologiske analysemetoden har blitt brukt på mitt material, 2	s. 89

1. Korleis utdanne for eit breitt erkjenningspotensiale i kulturen?

1.1 Innleiing

I det pedagogiske og psykologiske forskingsfeltet finn vi ei rekkje studiar som tar for seg ulike sider av spørsmåla; Kva støttar og forhindrar læring? Mange av desse studiane utforskar psykologiske og didaktiske problemstillingar i forhold til elevens møte med dei faga som allereie finst i obligatorisk skule. Visseleg har psykologiske og didaktiske forhold mykje å seie for all læring og treng difor stendig å utforskast.

Men færre av desse studiane stiller kritiske spørsmål til sjølve fagutvalet i obligatorisk grunnutdanning (Apple, 2002, s. 3 og 85). Merksemda er gjerne orientert mot å finne andre innfallsvinklar til det pensumet vi allereie har. Dette ser vi f.eks. uttrykt i hovudspørsmåla i utgreiinga til Ludvigsen-utvalet, som bl.a. spør «Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at *fornye*de fag skal føre til god læring for elevene» (mi utheving) (NOU 2015:8, s. 8)? Spørsmåla uttrykkjer endringsbehov, men at endringane må skje innanfor skulens eksisterande fag og aktørar. Skulepensumet står her fram som ein uforanderleg premiss.

Eg ynskjer å stille kritiske spørsmål til dette - hovudsakleg - teoretiske fagutvalet¹ i obligatorisk skule. Eg ynskjer ikkje å granske dei læreplanfilosofiske eller skuleorganisatoriske vurderingane som ligg bak det fagutvalet og dei læringshandlingane vi ser i skulen, men å utforske korleis dette fagutvalet og desse læringshandlingane verkar på hovudpersonane i skulen; elevane, men også lærarane. Fenomenologen undersøker individa sine subjektive opplevingar av fenomen for å kontrollere grunnlaget for strukturane, tradisjonane og institusjonane i kulturen (Husserl, 2004/1913, s. 402). I det fenomenologiske perspektivet er ein altså ute etter dei subjektive opplevingane til forskingsdeltakaren i den grad dei er manifestasjonar av verda (Gallagher & Zahavi og Gallagher & Francesconi i McGuirk, 2018, s. 152-159; Creswell, 2013, s. 76). Ei utforsking av dei subjektive opplevingane til elevane og

¹ Ei utrekning av det norske grunnskulepensumet viser at dei praktisk-etsetiske faga (dvs. kunst og handverk, kroppssøving, musikk og mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015)) 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.

lærarane kan altså gi oss innsyn i korleis fagutvalet og læringshandlingane verkar på hovudpersonane i skulen, og gjennom dette; finne ut om vi oppnår det vi ynskjer å oppnå med det fagutvalet og dei læringshandlingane vi har i den obligatoriske grunnskuleinstitusjonen.

Funna vil vere interessante i eit pedagogisk og didaktisk forskingsfelleskap, nasjonalt og internasjonalt. Dei kan tilføre ytterlegare perspektiv til forskingsbidrag som vurderer ungdomars kvalifikasjonar for å velje vidareutdanning (bl.a. Sandal, 2010), studiar som viser korleis læring i praksis kan utløyse ny motivasjon og nye kapasitetar (bl.a. Gjelstad, 2015; Berg-Brekkehus, 2019) og studiar som søkjer å forstå forholdet mellom utdanning, rekruttering og kunnskapsstatus (bl.a. Olsen, 2012). Funna vil også kunne kople seg på bidrag som argumenterer for eit breiare og meir prosessuelt dannelsingsomgrep (bl.a. Kohler, 1999; Marotzki, 1990), til studiar som stiller kritiske spørsmål til kunnskapsseleksjonen i offentleg skule (bl.a. Darder, Torres, Baltodano, 2017) og til arbeid som stiller spørsmål om kva erfaringar mennesket treng for å skape heilskap og mening (bl.a. Bullington, 2013). Funna vil vere av særleg interesse for skulepolitikarar som treng forskingsbasert dokumentasjon i den pågåande debatten om kva innhald og metodar skulen bør bruke for å nå sine dannelsings- og utdanningsmål. Blant anna vil dei kunne styrke eller svekke det forskingsbaserte grunnlaget bak intensjonen om ei meir praktisk, variert og relevant grunnutdanning, kor «praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

1.2 Eit gradvis tap av praktisk kompetanse

For nokre generasjonar sidan føregjekk ein livsnødvendig formidling av praktisk kunnskap mellom generasjonane. Konkret, situert, kroppsleg innsats var avgjerande for overlevinga. I den grad skulen oppfylte si målsetting, representerte den ei teoretisk motvekt til alt det praktiske. Det var slett ingen fare for at teoretiske abstraksjonar trekte individet for langt bort frå kunnskapen om korleis det er å så, hauste, bygge, reparere eller veve. I dag har teknologisk utvikling frigjort oss frå, men også fråtatt oss det meste av denne arbeidstvangen. Overgangen frå bondesamfunn, via industrisamfunn til informasjons- og servicesamfunn har ført til at skulen står att med hovudansvaret for kunnskapsformidlinga. Skulen har manifestert seg som ein

formidlar av den proposisjonale, deklorative, teoretiske kunnskapen. Det betyr at elevane gjennom det 10-årige obligatoriske skuleløpet får ein avgrensa opplæring i kunnskapar som føreset ein personleg, kroppsleg, situert interaksjon med konkrete arbeidsoppgåver, tilnærma det ein i skulen gjerne kallar ferdighetskunnskapar. Mitt kritiske spørsmål er om elevane, med denne - hovudsakleg, proposisjonale opplæringa - får dei erfaringane dei treng for å skaffe seg dei fenomenale, dvs. dei opplevingsmessige innsiktene om kva det vil seie å handle i verda.

Det er difor behov for studiar som stiller spørsmål om kva ein større andel av praktisk kunnskap kan ha å seie - ikkje berre for den didaktiske tileigninga av lærestoffet, men også for erkjenningspotensialet i kulturen.

1.3 Avgrensing

Temaet impliserer store teorifelt innan pedagogikk, filosofi og sosiologi. Eg vil avgrense framstillinga til tre fokus av sentral verdi for individ, utdanning og samfunn;

- 1) Eg vil løfte fram nokre epistemologiske diskusjonar om praksis versus teori, det eg overordna kallar ***kunnskapsteoretiske argument***,
- 2) eg vil utforske kva kunnskaps- og dannelsesfilosofisk innhald som ligg i praktisk kunnskap, det eg overordna kallar ***danningsfilosofiske argument***, og
- 3) eg vil diskutere maktstrukturar knytt til kunnskapsrepresentasjonen i obligatorisk skule, det eg overordna kallar ***utdannings sosiologiske argument***.

1.4 Hovudspørsmål og delspørsmål

Forskingsspørsmålet kan formulerast slik: ***Kva talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?***

Artiklane presenterer tre moglege underspørsmål og tre moglege inngangar til hovudspørsmålet. Underspørsmåla står i forhold til avgrensingane gjort ovanfor, men tar ikkje for seg dei enkelte punkta isolert. I ein pedagogisk, fenomenologisk samanheng arbeider desse perspektiva saman og det vil derfor vere naturleg å

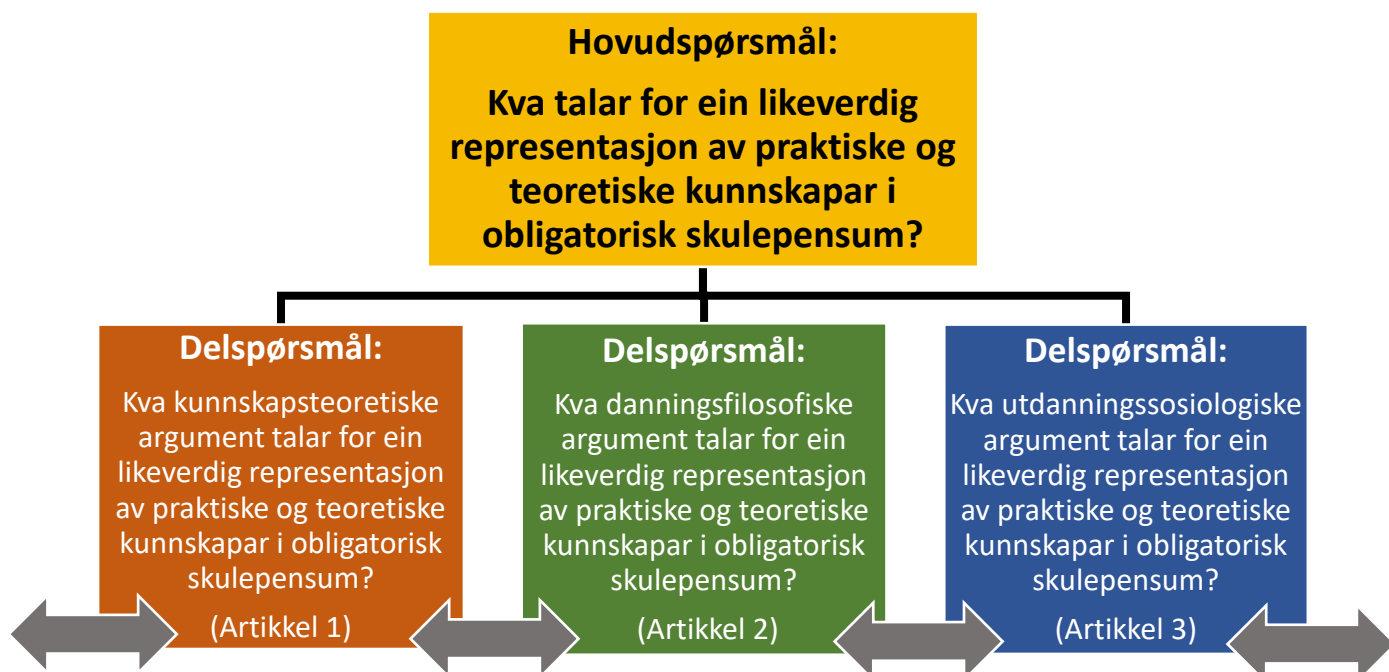
inkludere alle i ein diskusjon. Dei enkelte artiklane har likevel eit særleg hovudfokus som kan formulerast som tre underspørsmål:

Kva

- 1) kunnskapsteoretiske,
 - 2) dannelsesfilosofiske og
 - 3) utdanningssosiologiske
- } **argument**

finst for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Underspørsmåla er altså arrangerte i tre artiklar som har særleg fokus på; kunnskapsteoretiske- (artikkel 1), dannelsesfilosofiske (artikkel 2) og utdanningssosiologiske (artikkel 3) argument for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum. Artiklane utgjer delar av ein heilskap, noko som betyr at element frå heile biletet er med i kvar del. Figuren nedanfor illustrerer forholdet mellom hovudspørsmål og delspørsmåla, og viser at hovudspørsmålet også opnar opp for andre delspørsmål.



Figur 1. Samanheng mellom hovudspørsmål og delspørsmål. Delspørsmåla kan ikkje handsamast isolert.

1.5 Korleis kappa er disponert

Framstillinga er disponert i sju kapittel. I første kapitlet har eg gjort greie for bakgrunnen for temaet. I kapittel to viser eg korleis kunnskap typisk har blitt framstilt i epistemologiske dualismar, der eine delen blir vurdert som meir verdifull enn den andre. I tredje kapittel går eg grundigare inn på dei mest sentrale teoriane som er brukt i avhandlinga. Desse er kategorisert i to grupper; 1) det kunnskapsteoretiske og dannelsingsfilosofiske grunnlaget for kritisk vitskapeleg aktivitet, og 2) nokre utdannings sosiologiske konsekvensar av ulike kunnskapsstatusar. I kapittel fire gjer eg greie for det metodologiske forskingsdesignet, bl.a. metode for datagenerering, utvalsmetode, og analysemetode. Her gjer eg også greie for nokre etiske vurderingar. I kapittel fem gir eg ein kort presentasjon av dei tre artiklane og hovudfunna. Det sjette, drøftingskapitlet, er organisert etter dei tre underspørsmåla. Her diskuterer eg problemstillinga opp mot teorien eg la fram i kapittel 3, og funna eg presenterte i kapittel 5. Til slutt i kapitlet drøftar eg hovudkonklusjonen mot teorien til Ryle, presentert i kapittel 2. I kapittel 7 oppsummerer eg konklusjonane frå dei tre artiklane før eg legg fram nokre implikasjonar, avgrensingar og tankar om vidare forskning. Undervegs presenterer eg nokre figurar for å visualisere tankeeksperiment og strukturelle disposisjonar.

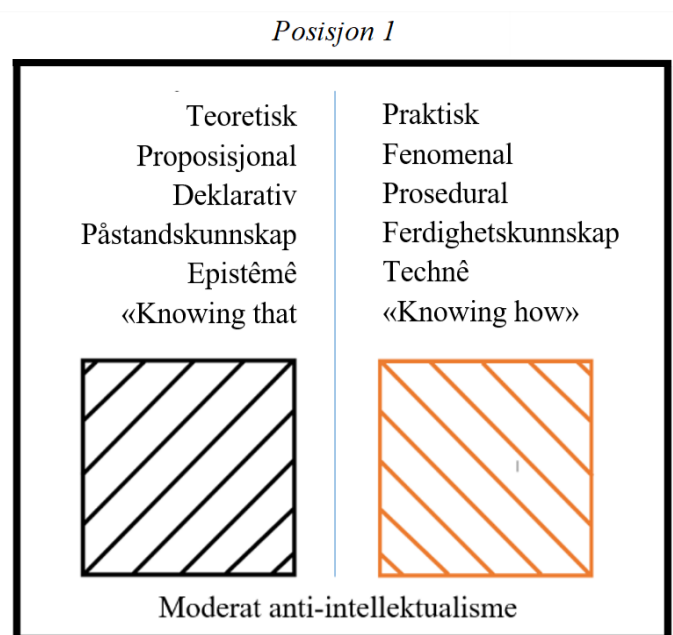
2. Epistemologiske forståingar av kunnskapsdualismene

Forståinga av kropp versus sinn, handling versus tanke, praksis versus teori er grunnleggande for forskingsspørsmålet mitt fordi svara som blir gitt vil setje premiss for den vidare diskusjonen om det finst argument for ein sterkare representasjon av praktisk kunnskap i obligatorisk skule. I litteraturen finn vi eit spekter av forsøk på å gjere greie for sambandet - eller det manglande sambandet mellom praksis og teori. I dette kapittelet vil eg legge fram nokre diskusjonar omkring praksis/teori-dualismen som er relevante for hovudspørsmålet mitt.

2.1 Nokre epistemologiske forståingar av forholdet mellom praksis versus teori

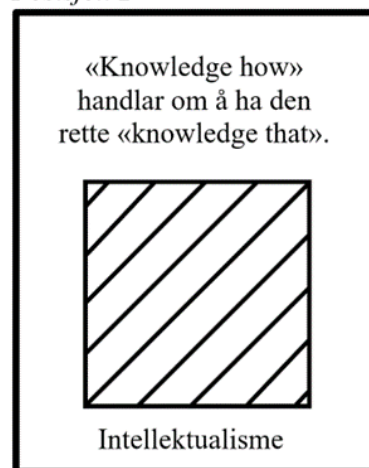
I artikkelen *Knowledge How* diskuterer Jeremy Fantl (2016) to ulike kunnskapsformar i tradisjonell epistemologi; Det å vite korleis ein gjer noko, f. eks. korleis å sykle, og det å vite eit faktum om noko, for eksempel at Sigrid Undset levde frå 1882 til 1949. Det første blir omtalt som “knowledge how” og det andre som “knowledge that”. Andre omgrep kan med visse nyansar skildre same dualisme, f. eks. technê versus epistêmê, praksis versus teori, prosedural versus deklarativ kunnskap (Fantl, 2016). Denne forståinga av praksis og teori som kvalitativt ulike

kunnskapsformer har eg illustrert som *posisjon 1*. Ein oppfattar her «knowledge how» og «knowledge that» som to ulike kunnskapsformer som kan operere relativt uavhengig av kvarandre; det å vite *korleis* ein gjer noko er ikkje berre å vite dei rette fakta om korleis noko skal gjerast. Fantl kallar denne posisjonen for moderat anti-intellektualisme (Fantl, 2016).

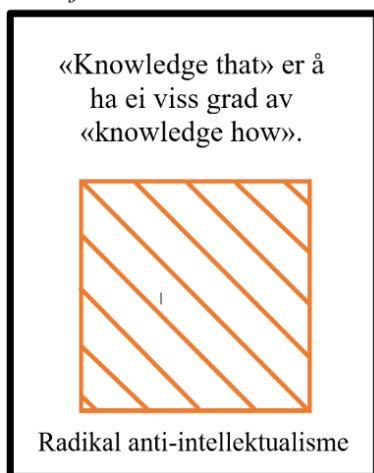


Posisjon 2 viser derimot at «knowing how» er avhengig av «knowing that», dvs. at å vite *korleis* ein gjer noko berre handlar om å ha dei rette påstandskunnskapane. Denne posisjonen blir kalla intellektualisme.

Posisjon 2



Posisjon 3



Fantl skisserer også ein meir radikal form for anti-intellektualisme, kor ein hevdar at

«knowledge that» er å ha ein viss grad av «knowledge how» (Fantl, 2016). Denne er illustrert som *posisjon 3*.

Det som her er illustrert som *posisjon 4* blir ikkje diskutert i artikkelen til Fantl, men er ein modell som delvis illustrerer den posisjonen Ryle tar i boka *The Concept of Mind* (1949/2000).

Posisjon 4



Eg skal ikkje utdjupe *posisjon 2* (intellektualisme) eller *posisjon 3* (radikal anti-intellektualisme) vidare her. Dei blir likevel indirekte handsama gjennom diskusjonen av *posisjon 1* og *posisjon 4*. Spørsmålet er, kva grunnlag har vi for å operere med eit epistemologisk skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap? Bør skillet oppretthaldast, eller er det fundert på ei misoppfatning, eller ein kategoriseringsfeil?

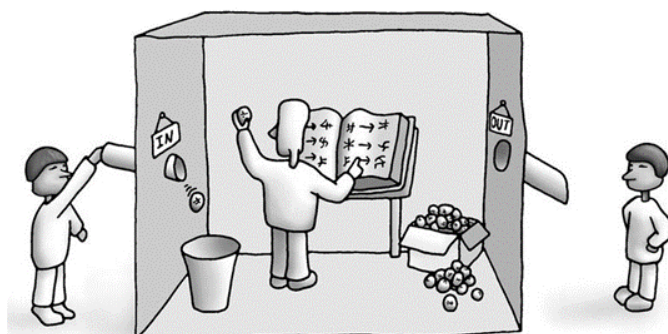
2.2 Kan praktisk kunnskap utviklast utelukkande gjennom abstrakte stimuli?

Må vi oppleve fargar for å forstå kva fargar er? Må vi sjøve spikre spikaren for å vite korleis hammaren skal førast og kor stor kraft ein skal bruke? Må vi inngå i konkrete, praktiske samanhengar for å forstå korleis handlingane våre påverkar slike situasjonar, eller kan vi like godt lære desse tinga gjennom intellektuell overføring? I filosofisk teori finn vi ulike tankeeksperiment som utforskar spørsmål som; kan sinnet, med ein hovudsakleg proposisjonale opplæring, utvikle dei erfaringane, eller

dei semantiske meiningane, som menneska treng for å skaffe seg dei fenomenale innsiktene?

Som ein illustrasjon på problemstillinga kan vi sjå på tankeeksperimentet *det kinesiske romet*. John Searle brukar eksempelet for å samanlikne mentale- versus maskinelle prosessar, men det kan også illustrere kor avgjerande *meaning* er for å forstå. Searle ber oss førestille oss eit rom med ein person som behandlar informasjonen (input) gjennom bestemte instruksar (programmeringa) for å kunne respondere adekvat (output) – lik ein datamaskin fungerer. Hovudpremisen i situasjonen er at informasjonen inn og ut av romet skjer, og må skje på kinesisk, men personen i romet forstår berre engelsk. Heldigvis har personen i romet detaljerte retningslinjer tilgjengeleg - på engelsk - om korleis ein skal respondere på dei ulike kinesiske teikna. Ved hjelp av desse greier han å skrive responsar som gir meaning for personen som står utanfor romet. Spørsmålet er: Forstår personen i romet kinesisk? Nei, svarar Searle. Det som skjer i romet er berre ein manipulasjon av symbol, forståing er det først når ein har innsikt i kva desse symbola representerer, eller betyr. Sagt på ein annan måte:

omsetjinga som har skjedd inne i romet er utelukkande syntaktisk, dvs. via nøyaktig formulerte strukturelle reglar for språket. Den semantiske dimensjonen, dvs. *meiningane* i språket, er fråverande. (Kim, 2011, s. 161-162).



Illustrasjon fra: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2-chinese-room.jpg>

Figur 2: Det kinesiske romet

Berre gjennom å forstå korleis orda heng saman med den verkelege verda kan ein forstå eit språk, seier Searle. Berre gjennom å sanse, oppleve og erfare i dialog med verda kan ein skaffe seg dette forståingsgrunnlaget (i Kim, 2011, s. 161-164). Er situasjonen den same for eleven i obligatorisk skule? Får eleven i skulen - med si hovudsakleg abstrakte tilnærming til verda, tilført eit breiare forståingsgrunnlag enn personen i det kinesiske romet? Spørsmålet er spissformulert fordi informasjonen- eller rettare sagt undervisninga i skulen er forsøkt gjennomført dialogisk og på eit forståeleg språk, og fordi eleven, i tillegg til å ha fått nokre spesifikke praktiske erfaringar i skulen, også byggjer på eit visst praktisk forståingsgrunnlag erverva utanfor skulekonteksten. Ser ein på faga og metodane i obligatorisk skule er det

likevel grunnlag for å spørje om skulen tar ansvar for å gi elevane det praktiske forståingsgrunnlaget som skal til for å gi den teoretiske kunnskapsformidlinga mening.

Tankeeksperimentet formulert av Frank Jackson i 1982 illustrerer noko av det same poenget. Vi må tenkje oss at den briljante synsforskaren Mary var tvungen til å undersøke verda frå eit svart/kvitt rom, via svart/kvitt monitorar. Frå desse skjermene får ho all vitskapeleg formulerbar informasjon om kva som skjer når vi ser på verda og brukar ord som «raudt» og «blått». Men kva hender når Mary blir sloppen fri frå svart/kvitt-romet? Kva kunnskap får ho i det ho får sjå fargane,- eller motsett - kva kunnskap hadde ho *ikkje* då ho såg verda gjennom svart/kvitt-monitorar (Jackson, 1986 og Kim 2011, s. 323-324)?

Dette, såkalla «kunnskapsargumentet» tydeleggjer den epistemologiske dualismen; proposisjonell kunnskap, eller påstandskunnskap versus fenomenal kunnskap, eller kunnskap erverva gjennom opplevingar. Når Mary var inne i svart/kvitt-romet hadde ho all den påstandskunnskapen som finst om fargar. Når ho kom ut fekk ho i tillegg erfare «korleis det er» å oppleve fargane. Dette er ein kunnskap som vanskeleg kan gjerast greie for i påstandsformuleringar.

Eit likande poeng gjer Nagel (1974) når han spør om vi kan vite korleis det er å vere ein flaggermus. Gjennom naturvitskapelege metodar får han vite mykje om korleis hjernen og navigasjonssystemet til flaggermusa fungerer. Men han greier ikkje via slike, eller andre kjente fysiske, eller målbare undersøkingar å få tak i den *kvalitative opplevinga* av «korleis det er» å vere ein flaggermus. Den kan kun gripast gjennom eit subjektivt perspektiv. Nagel brukar eksempelet til å forklare at ein ikkje kan avleie flaggermus-fenomenologi frå flaggermus-fysiologi. Ein kan altså ikkje redusere *opplevinga av det å vere* til hjernefunksjonar - det ville redusert oss til subjekt utan subjektivitet (Nagel 1974 og Kim 2011, s. 267-271).

Nida-Rümelin (2015) brukar Nagels poeng til å illustrere kva Mary eigentleg lærte, men gjer oss samstundes merksame på at Jackson i eksempelet med Mary, ikkje berre gjer eitt, men to epistemiske steg. Ho viser desse i eksempelet om Marianna, som til liks med Mary også er ein synsforskar som må leve i eit svart/kvitt-miljø. Seinare blir Marianna kjent med fargar, men ho får berre sjå ting som er tilfeldig fargelagt – ein raud stol, eit grønt bord og eit fargerikt, abstrakt måleri. Ho opplever

altså «korleis det er» å sjå fargar, men manglar opplevinga av fargane som konstituerande for verda: den skyfrie, blå himmelen, dei modne, raude tomatane, dei gule bananane, osv. Ein kan seie at Marianna opplever fargar, men dei er lausrivne frå sin kontekst i verda. Det er først då ho får tilgang til heile verda at ho får den innsikta som Jackson ville fram til med kunnskapsargumentet: Ho får den fenomenale opplevinga av verda slik den er - i fargar. Det er først no at ho tileignar seg erfaringane som skapar trua, eller forventninga om det fenomenale konseptet av verda slik den faktisk er (Nida-Rümelin 2015).



Men er det ikkje samstundes slik at hjernen er senteret for all aktivitet, både kognitivt og kroppsleg? Eit tankeeksperiment som er formulert av Hilary Putnam (McKinsey 2018) og er kjent som «hjernen i karet» (Brain in a vat) får fram korleis hjernen er utgangspunktet for all kognitiv aktivitet, også all erfaring. Vi må tenke oss ein levande hjerne som ligg i eit kar med ein nærande veske. Til nervane i hjernen er det festa

elektrodar som er kopla til ein superdatamaskin som sender elektriske impulsar som stimulerer hjernen på same måte som hjernen blir stimulert når vi oppfattar eksterne objekt. Spørsmålet er – korleis kan vi vite om det finst noko fysisk realitet i det heile? Og i forlenginga av dette; kan ein ikkje godt lære og utvikle seg utan kontakt med den fysiske verda?

2.3 Descartes' posisjon: Praksis og teori er fundamentalt ulike kunnskapsformar

Tankeeksperimentet til Putnam (McKinsey 2018) er kopla til René Descartes' skeptisisme (Newman, 2016), der han tviler på realiteten i sanseopplevingane sine. Korleis kan vi vite om sansane lurar oss? Decartes konkluderer med at det einaste han ikkje kan tvile på er at han tenkjer (cogito, ergo sum). Vi ser her ei vidareføring av Platons kunnskapsdikotomisering, som går ut på å dele kunnskapen i to rasjonalitetar, der den eine kategorien i omgrepsspara har forrang framfor den andre; epistêmê er rangert høgare enn technê, teori høgare enn praksis og deklarativ kunnskap høgare enn prosedural kunnskap. Dei absolutte, fullkomne normene står i

følgje Platon som ideelle motstykkje til den ufullkomne sanseverda, som berre er skuggar av dei verkelege idéane (Platon 1946).

Det var også sansane som kom tapande ut i det Descartes forsøkte å finne sikre grunnsetningar som han kunne fundere sitt filosofiske system på. Ikkje desto mindre anerkjenner han kroppen som materie (*res extensa*), som ein kategori ved sida av sjelen (*res cogitans*). Men dei er i følgje han fundamentalt ulike; sjelen er medviten, har ingen utstrekning og er fri og rasjonell. Materien har *berre* utstrekning, er ikkje medviten og opererer etter mekanistisk-materialistiske lovar. Sansane er upålitelege og feilbarlege. Det som fornufta kjem fram til gjennom systematiske resonnement er sant; derfor må sanseerfaringane underleggast fornufta (Skirbekk & Gilje 2018, s. 202).

Men sjølv om Descartes definerer kropp og sjel som logiske motsetningar anerkjenner han at det er eit samband mellom dei. Det store spørsmålet er korleis denne kommunikasjonen føregår (Skirbekk & Gilje 2018, s. 204). I ei vidgjeten brevveksling mellom Descartes og prinsesse Elisabeth av Bohemia (1618-1680) ber Elisabeth Descartes om å forklare korleis det kan ha seg at sinnet, som berre er ein tenkande substans, kan påverke kroppen, som er ein materiell substans. For at noko skal få eit fysisk objekt til å røre på seg må det jo vere ei overføring av kraft eller energi - eller ei overføring av momentum frå årsaka til det fysiske objektet, meinte Elisabeth. Kva kraft kan det vere som kan flyte frå noko immaterielt *utanfor rommet* til noko materielt *i rommet* (Kim, 2011, s. 47-48)?

Descartes svarar at sambandet mellom sinn og kropp er forståeleg i sin eigen logikk, men at det ikkje kan gjerast greie for med våre primitive omgrep. Årsaksforholdet mellom sinn og kropp er avhengig av sinn-kropp sambandet – som er asymmetrisk; for mitt sinn kan påverke andre sinn og andre kroppar – *berre* gjennom først å påverke min eigen kropp. Sagt på ein anna måte; kroppen min realiserer mitt sinns krefter. Det er gjennom å vere foreint med kroppen at sinnet kan utøve sine årsakskrefter i verda, meinte Descartes (Kim, 2011, s. 49).

Men Elisabeth er ikkje tilfreds med denne forklaringa; Det ville vore enklare for meg å akseptere at sinnet har materie og utstrekning enn å akseptere at ein immateriell ting kan bevege ein materiell ting, svarar ho² (Kim 2011, s. 49).

Descartes heldt fast på det skarpe skillet mellom kropp og sinn, men erkjente at dei påverka kvarandre gjensidig (Skirbekk & Gilje 2018, s. 204). Han greidde likevel ikkje å gi Elisabeth ei overtydande forklaring på korleis denne samanhengen var. Med den britiske filosofen Gilbert Ryle (1900-1976) blir problemfeltet reformulert; Kropp og sinn, praksis og teori må ikkje forståast som to fundamentalt ulike modusar, og verken kropp eller sinn må forståast mekanistisk.

2.4 Ryles posisjon: dualismen byggjer på ein kategoriseringsfeil

I første kapittel av boka *The concept of mind* tar Ryle (1949/2000) eit oppgjær med Descartes og dualismen kropp versus sjel. Han omtalar denne dualismen, eller det han kallar doktrina, som dogmaet: 'ånda i maskina', og set seg føre å prove at den byggjer på ein kategoriseringsfeil fordi ein snakkar om det mentale livet som om det høyrer til ein logisk type. Han forklarar kva han meiner gjennom ein serie illustrasjonar, bl.a.:

Ein utlending som besøker Oxford for fyrste gong blir vist ei rekkje vitskapelege avdelingar, bibliotek og administrative kontor. Så spør han 'Men kor er universitetet? Eg har sett kor medlemmene av høgskulane bur, registerføraren arbeider, vitskapsfolka eksperimenterer og alt anna. Men eg har enno ikkje sett universitetet der medlemmene av universitetet oppheld seg og arbeider.' Ein må då forklare han at universitetet ikkje er endå ein annan institusjon, eit bakanforliggende motstykke til laboratoria og kontora han har sett. Universitetet er berre måten alt det han har sett er organisert. Når alle desse delane er sett, og når deira koordinasjon er forstått, har universitetet blitt sett og forstått. Hans feil ligg i at han tildelte universitetet den same kategorien som dei andre einingane. Så lenge han tenkjer på universitetet som motsetnaden til dei delane det består av, vil han ha ein tendens til å skildre det som eit mystisk, okkult fenomen. Ein slik kategoriseringsfeil er kjelda til dobbeltliv-

² Kanskje var ho inspirert av det mekanistiske verdsbiletet i tida når ho som løysingsforslag ville gi sinnet materie og utstrekning?

teorien, der mennesket er representert som ein ånd, mystisk forskansa i ein maskin, skriv Ryle (1949/2000, s. 17-19).

Descartes kunne ikkje anna enn å anerkjenne dei mekanistiske teoriane til Galileo Galilei, og dette er ei av kjeldene til den cartesianske kategoriseringsfeilen, meiner Ryle (1949/2000, s. 20-21). Men som ein religiøs og moralsk mann kunne han ikkje akseptere at menneskeleg natur skil seg frå urverket berre i grad av kompleksitet; det mentale kunne ikkje berre vere ein variant av det mekaniske. Han og etterfølgjande filosofar nytta seg av følgjande utveg; Sidan orda vi brukar for å skildre mental åtferd er ulike dei vi brukar for å forklare mekaniske prosessar, må det indikere at det mentale er styrt av ikkje-mekaniske prosessar. Sidan mekaniske lovar forklarar rørslar i rommet som verknader av andre rørslar i rommet, må andre lovar forklare noko av det ikkje-romlege arbeidet til sinnet. Forskjellen mellom menneskeleg åtferd som vi skildrar som intelligent og den som vi skildrar som uintelligent må vere forskjellen i deira årsakssamanheng; altså, medan nokre kropps-rørslar er verknader av mekaniske årsaker (automatiske handlingar) så er andre frå arbeidet til sinnet (bevisste handlingar). Sinn er ting, men ulike frå kroppar; mentale prosessar er årsaker og verknader, men ulike frå kroppslege rørslar. Lik utlendingen som forventat at universitetet skulle vere eit ekstra byggverk, liknande ein vitskapeleg avdeling, men også vesentleg forskjellig frå det, så forstod Descartes og etterfølgjande filosofar i følgje Ryle (1949/2000, s. 20-21) sinnet som eit anna senter av årsaksprosessar, - liknande maskinar, men også vesentleg forskjellig frå dei. Ryle kallar denne forståinga av sinnet for ein para-mekanisk hypotese. Med oppløysinga av dette dogmet forsvinn den heilage kontrasten mellom sinn og materie, skriv han (Ryle, 1949/2000, s. 20-23).

I andre kapittel; *Knowing how and knowing that* (Ryle 1949/2000, s. 26-60), set han seg føre å vise at når vi snakkar om folk som utøver sine sinns evner, så snakkar vi ikkje om mystiske hendingar som dei synlege handlingane er resultatet av; vi snakkar om dei synlege handlingane i seg sjølv. Han argumenterer som følgjer:

Når vi snakkar om intellektuell kapasitet, refererer vi hovudsakleg til den spesielle klassen av operasjonar som inneheld teoretisering. Målet til desse operasjonane er kunnskapen om sanne påstandar eller fakta. Likevel, det er ingen motsetnad mellom det å vere velinformert og det å vere dum, og ein person som har god nase for

argument eller vitsar kan ha eit dårleg hovud for fakta. Likevel tenderer både filosofar og lekfolk til å oppfatte intellektuelle operasjonar som kjernen i den mentale aktiviteten; det vil seie, dei tenderer å definere all mental åtferd i termar knytt til kognisjon. Dei meiner at den viktigaste øvinga til sinnet handlar om å finne riktige svar på ulike spørsmål, og dei andre operasjonane handlar om å anvende desse sanningane. Matematikken og den etablerte naturvitskapen står i så måte fram som eksemplariske for det menneskeleg intellekt.

Vi seier gjerne at ei handling er intelligent, dersom, og berre dersom, agenten tenkjer på det han gjer medan han gjer det på ein slik måte at han ikkje ville utført handlinga så godt dersom han ikkje tenkte på kva han gjorde. Dette perspektivet byggjer opp om den intellektualistiske oppfatninga, kor ein prøver å redusere «knowing how» til «knowing that» ved å argumentere for at intelligent utføring involverer merksemd for reglar og bruk av kriterium. Det følgjer at operasjonen som er karakterisert som intelligent må innleiast med ein intellektuell anerkjenning av desse reglane eller kriteria; dvs. agenten må først gå gjennom den interne prosessen å gjennomgå for seg sjølv spesielle påstandar om kva som skal gjerast: berre då kan han utføre sin prestasjon i samsvar med desse påstandane. Han må predike til seg sjølv før han kan praktisere. Kokken må resitere sine oppskrifter før han kan koke i samsvar med dei; helten må låne sitt indre øyre til eit passande moralsk imperativ før han kan symje ut å redde den druknande mannen; sjakkspelaren må gjenta i sitt sinn alle relevante reglar og rørsler før han kan gjere kyndige trekk. Å gjere noko tenkande er, i følgje denne oppfatninga, alltid å gjere to ting; 1) å ta omsyn til spesielle passande påstandar eller lovar, og 2) å utføre det desse påstandane formagnar. Det er først å utføre eit stykke teori, og så å utføre eit stykke praksis (Ryle, 1949/2000, s. 29-30).

Men slik er det jo ikkje³, skriv Ryle (1949/2000, s. 30). Det er mange typar intelligente handlingar men reglane for desse er uformulerte. Dersom ein utfordrar ein person til å gjere greie for maksimane som blir brukt til å konstruere- eller like vitsar får han problem med å svare. Han veit korleis lage gode vitsar og oppdage dårlege, men han kan ikkje fortelje oss eller seg sjølv oppskrifta på desse.

³ Likevel ser vi filosofar som posisjonerer seg i opposisjon til Ryle. Jason Stanley og Timothy Williamson skriv: "All knowing-how is knowing-that. Neglect of this fact impoverishes our understanding of human action, by obscuring the way in which it is informed by intelligence" (Stanley & Williamson, 2001, s. 444). Tobias Rosefeldt er blant dei som meiner at kritikken til Stanley og Williamson er fundert på ei misoppfatning av Ryle (Rosefeldt, 2004, s. 371).

Praktiseringa av humor er ikkje ein funksjon av humor-teori (Ryle, 1949/2000, s. 30).

Reglane for det gode resonnement vart først formulert av Aristoteles, men folk visste godt korleis dei skulle unngå- og oppdage feilslutningar før dei lærte hans leksjonar. For vi planlegg ikkje våre argument før vi konstruerer dei. Dersom vi måtte planlegge kva vi skulle tenke før vi tenkte det ville vi aldri tenkt i det heile; for planlegginga ville i seg sjølv vore uplanlagt. Dersom ein måtte, for å utføre ein operasjon intelligent, først utføre ein *teoretisk* operasjon intelligent, ville det vere logisk umogeleg for nokon kvar å bryte inn i sirkelen. Effektive praksisar går forut sin tilhøyrande teori; det var fordi Aristoteles av og til argumenterte intelligent og av og til dumt at han var i stand til å finne maksimane av kunstane sine, skriv Ryle (1949/2000, s. 30-31).

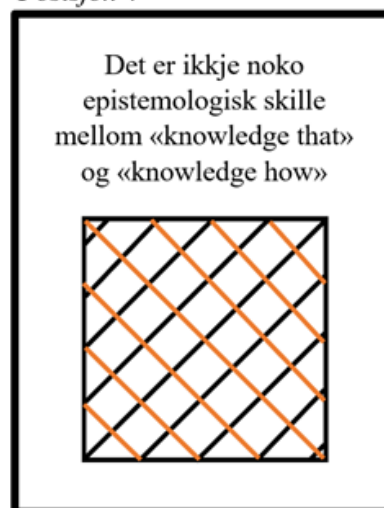
Å vite *korleis* anvende maksimer kan ikkje bli redusert til aksepteringa av prinsipp. Jo, veldig ofte planlegg vi kva som skal gjerast, men dersom vi er dumme, planlegg vi dumt og dersom vi er kloke planlegg vi klokt. Det er også mogeleg å planlegge klokt og utføre dumt, for eksempel ved å gi blaffen i lovane som gjeld i praksis. Det som skil fornuftige frå dumme operasjonar er ikkje deira opphav men deira framgangsmåte, skriv han (Ryle, 1949/2000, s. 31-32).

2.4.1 Ryles konklusjon

Ryle utdjuvar resonnementet vidare gjennom argument som kastar ljøs over fleire sider av posisjonen. Men kva er konklusjonen hans? Kan vi plassere han under posisjon 4: «Det er ikkje noko epistemologisk skille mellom «knowledge that» og «knowledge how»?» Langt på veg, ja, men ikkje heilt.

Ein kan ikkje vere ein god praktisk utan å ha ein intellektuell kapasitet, men ein kan vere ein teoretisk utan å ha ei praktisk forståing, - men då vurderer vi han ikkje som kompetent⁴ (Ryle, 1949/2000, s. 26 og

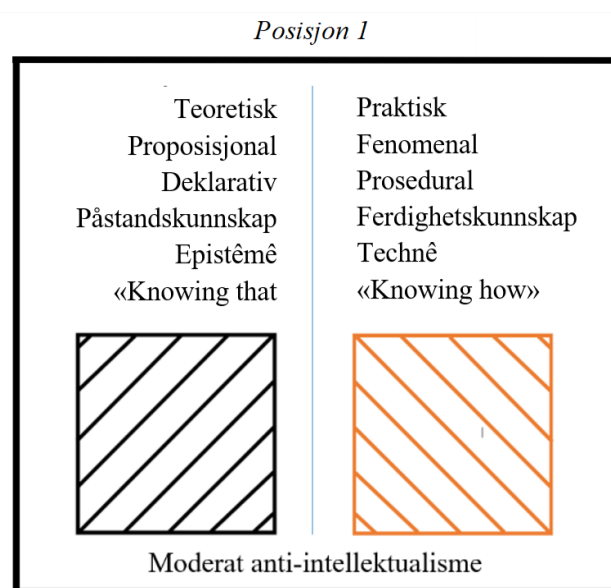
Posisjon 4



⁴ Hubert og Stuart Dreyfus har utvikla ein fem-steps kompetansemodell der dei skildrar utviklinga frå novise til ekspert (bl.a. S. Dreyfus 2004, s. 265-274). Det interessante ved kompetansemodellen er at utviklinga frå novise til ekspert blir mindre og mindre intellektuelt fundert, og meir og meir kroppslig, intuitivt og emosjonelt fundert. Om ikkje «knowing how» gradvis overtar for «knowing that», vil

49); Ein mann som veit lite eller ingenting om medisinsk vitenskap kunne ikkje blitt ein god kirurg, men eksellent kirurgi er ikkje det same som kunnskap om medisinsk vitenskap. Det er inga motsetjing, eller paradoks, i å skildre nokon som dårleg i å praktisere det han er god på å predike, skriv Ryle. Forfattarar har formulert beundringsverdig litteratur i elendig prosa, medan andre har uttrykt det dummaste innhald i briljant språk, skriv han (Ryle, 1949/2000, s. 49). Sjølv der effektiv praksis er den bevisste bruken av gjennomtenkte forskrifter, er intelligensen som er involvert i å setje desse forskriftene i praksis *ikkje den same* som det som er involvert gjennom intellektuell forståing av desse forskriftene, skriv Ryle (1949/2000, s. 49).

Såleis er forholdet mellom praksis og teori - i følgje Ryle - ein hybrid av *posisjon 1* og *4*. Han meiner at praksis ikkje kan aktiviserast utan ein teoretisk kapasitet. Praksis kan altså ikkje lausrivast frå teorien, noko som plasserer han i *posisjon 4*. Ein person som ikkje kan lese eller snakke svensk kan ikkje forstå kva som er sagt eller skrive på svensk, og ein person som har svake resonnerande krefter greier dårleg å følgje og behalde argumenta til andre. Forståing er ein del av å vite *korleis*, skriv Ryle, (1949/2000, s. 53), sjølv om denne forståinga kan vere umedviten, slik gjerne grammatiske reglar er. Læring av alt, så nær som usofistikerte spasmer krev ein viss intellektuell kapasitet (Ryle, 1949/2000, s. 41 og 48).



«knowing that» sperre for utviklinga mot ekspert-nivået. 1) Novisen tilnærmar seg det nye i ein dekontekstualisert læringssituasjon og med ei regelfundert forståing. Så lenge ein berre har ein intellektuell kunnskap om feltet er kompetansen altså ganske låg. 2) Den avanserte begynneren blir gradvis kjent med reelle situasjonar og lærer bl.a. å ta omsyn til situasjonelle-, så vel som ikkje-situasjonelle faktorar. 3) Den kompetente har fått mykje kunnskap, men kan ha problem med å sortere viktig- frå mindre viktig informasjon. Dette kan føre til stress og frykt for å ta feile avgjerder. Ein skulle då tru at emosjonar verkar uheldig inn på læringsutviklinga, men i følgje Dreyfus-brørne er emosjonell involvering heilt nødvendig for læringa; utan emosjonell involvering og personleg ansvarstaking for egne feil og suksessar stagnerer læringsprosessen. Ein må – ikkje intellektuelt analysere sine feil, men la dei synke inn, gjennom å repetere prosessen for seg sjølv, steg for steg. Dette vil styrke heldige- og hemme uheldige strategiar, og reglar og prinsipp bli erstatta av ein aukande evne til å skilje mellom situasjonar. 4) Profesjonalitet kan utviklast berre dersom erfaringa blir assimilert til denne kroppsslege, ateoretiske måten, men avgjerdene må framleis reflekterast over og aktivt takast. 5) Det er først som ekspert at ein kan identifisere problem og løysing utelukkande ved berre å sjå på situasjonen.

Men på den andre sida kan intellektuell kapasitet gjerne aktiverast utan korresponderande kunnskap i praksis, slik vi såg i tilfellet med kirurgen (Ryle, 1949/2000, s. 49). Frå dette perspektivet står Ryle nærare *posisjon 1*. Men som vi såg er Ryle forsiktig med å kalle ein slik kapasitet for ‘intelligent’: Å vere intelligent er ikkje berre å inneha kunnskapen, men å kunne bruke den (Ryle, 1949/2000, s. 29)⁵.

2.5 Sambandet mellom kropp og sinn

Det står ein 17-åring i råbygget⁶. Han har fått i oppdrag av meisteren å lage ein vindaugsopning, lik den som allereie er ferdig. Med blikket visualiserer han planen. Han rører seg roleg og andektig for liksom ikkje å misse førestillinga av syne. Som forlengingar av eigen kropp finn han fram passande verkty, festa til kroppen i ulike belte og band. Meisteren arbeider like i nærleiken. Han gir lærlingen tillit og rom. 17-åringen er heller ikkje redd for å spørje, og spørsmåla avslører at han allereie kan ein god del. 17-åringen ser forresten ikkje ut som ein 17-åring. Når han står der i regnkleda er det umogeleg å sjå forskjell på han og dei andre vaksne; det er ikkje ein vimsete, uroleg eller usikker skapning vi ser, men ein myndig, integrert og øvd kropp. Er det her mogeleg å skille mellom læringsarbeidet som føregår i sinnet og læringsarbeidet som føregår i kroppen? Er det mogeleg å forstå teori og praksis som to fundamentalt ulike kunnskapsformar?

Les vi Ryle og ser på eksempelet over er svaret nei. Sjølv om det kan oppstå nokre steg i arbeidet som er så kjente at 17-åringen kan gjennomføre dei på rutine, vil mange av hans handlingar sannsynlegvis aldri ha blitt gjennomført før. Han møter nye utgangspunkt, tolkar nye, gjerne uklare situasjonar, han finn samband mellom element i situasjonen som ikkje tidlegare har blitt koordinert. Kort sagt; han må finne opp, og der ein finn opp opererer ein ikkje etter vane (Ryle, 1949/2000, s. 47). Og sjølv der praksis er den bevisste bruken av gjennomtenkte forskrifter, er intelligensen

⁵ Vi er meir opptekne av folks kompetansar enn av deira kognitive repertoar, skriv Ryle (1949/2000, s. 28-29), dvs. vi er mindre interessert i lageret av sanningar dei måtte ha enn i deira evne til sjølv å oppdage sanningar, og å organisere og utnytte sanningane dei oppdagar. Personar blir skildra som oppmerksom eller dyktig dersom dei i sine operasjonar er klare for å oppdage og rette feil, å repetere og forbetre mot suksess og å profittere frå andres eksempel (Ryle, 1949/2000, s. 29). Denne oppfatninga står ikkje langt frå Aristoteles sitt *Sophia*-omgrep. Han argumenterer for at det høgaste målet på visdom og lukke krev evne å kunne kombinere *nous*; det å oppfatte realiteten, med *episteme*; det som i gresk filosofi kjenneteiknar sikker viten. Med andre ord, det å kunne kombinere praksis og teori (Aristoteles, 2013, s. 169-173 og 347).

⁶ I yrkesfagopplæringa kan ein velje den såkalla vekslingsmodellen og bli lærling allereie som 17-åring. Eleven vekslar eleven mellom skule og bedrift gjennom heile opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

som er involvert i å setje desse forskriftene i praksis ikkje den same som det som er involvert gjennom intellektuell forståing av desse forskriftene, skriv Ryle (1949/2000, s. 49).

At han tenkjer kva han gjer vises ikkje berre gjennom at han opererer utan presedens, men også gjennom det at han er klar til å endre sine reaksjonar etter tallause eventualitetar, at han er på vakt mot uklare signal og på utkikk etter sjansar å utnytte, oppmerksom mot innvendingar og fokusert på å styre den generelle kursen i tenkinga mot sitt mål (Ryle, 1949/2000, s. 47).

Lat oss no sjå på eksempelet i ljøs av den cartesianske dualismen. Vi ser på kropp og sjel som logiske motsetningar; kroppen tilhøyrer materien og er underlagt mekanistiske lovar. Dei kroppslege sansane er dessutan upålitelege og kan derfor ikkje gi oss sikker informasjon. Sjelen, eller tankane er også feilbarlege, men gjennom kritisk og metodisk bruk av tankane kombinert med sansane kan vi likevel resonnerer oss fram til sikker kunnskap (Skirbekk og Gilje 2018, s. 200-202). Perspektivet er dualistisk; Tankar og handlingar, praksis og teori, kropp og sjel er to ulike ting. Det er rett nok eit gjensidig samband mellom kropp og sjel, men fornufta administrerer kunnskapstileigninga. Er dette ei dekkande skildring av det som skjer når 17-åringen utviklar kunnskap i råbygget?

Descartes fekk problem med å gi ei teoretisk forklaring på sambandet mellom kropp og sjel (Skirbekk & Gilje 2018, s. 204; Kim 2011, s. 46-50), men kanskje var ikkje denne forklaringa å finne gjennom teoretisk analysing? Elisabeth av Bohemia gjorde eit forsøk på å løfte fram det kroppslege perspektivet i det ho i eitt av sine brev peikte på the «weakness of my sex» som forklaring på kvifor ho ikkje greidde å vende seg bort frå det som plaga henne. Som kvinne er ho så nært kopla til sin kropp at det er umogeleg for henne å bli fullt ut rasjonell, skriv ho (Shapiro, 2007, s. 42). Om vi skal tolke dette som ei innrømming og ein aksept av at kropp og sjel bør og skal arbeide autonomt, men at ho som kvinne ikkje greier å realisere dette rasjonalistiske idealet, eller om vi skal tolke det som ei subtil formidling av ei innsikt om den rolla kroppen spelar for eitkvart menneske, er vanskeleg å konkludere endeleg om (jf. Shapiro, 2007, s. 42-43).

Gjennom samtalanane med 17-åringen kom det fram at det var først som bygg-lærling han hadde blitt kopla på læreprosessane. Han vart medskapande i det teorien vart

prøvd ut i praksis. I klasseromet i den obligatoriske grunnskulen kom ikkje desse prosessane i spel.

2.6 Mot ei holistisk kunnskapsforståing

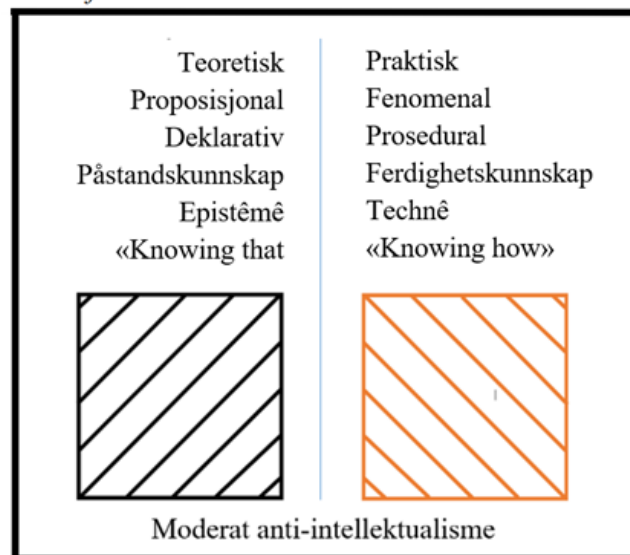
Eg har gjennomgått litteratur som kan representere ulike posisjonar i oversikta til Fantl (2016). Eg har i løpet av framstillinga underbygd ei holistisk forståing av kunnskaps- eller erkjenningdualismene, dvs. ei forståing som både erkjenner eit gjensidig avhengig forhold mellom dualisme-para (posisjon 4), men som også erkjenner at den eine delen ikkje kan reduserast til det same som den andre (posisjon 1).

I neste kapittel, kor eg gjer greie for det teoretiske rammeverket for artiklane, blir dette holistiske perspektivet ytterlegare utvikla. I framstillinga blir omgrepa *praksis*, *fenomenal*, *prosedural*, *ferdighetskunnskap*, *technê* og «*knowing how*» brukt synonymt, likeeins omgrepa *teori*, *proposisjon*, *deklarativ*, *påstandskunnskap*, *epistêmê* og «*knowing that*».

Posisjon 4



Posisjon 1



3 Teoretisk rammeverk for artiklane

Dei tre artiklane i avhandlinga peikar alle mot at den 10-årige, obligatoriske utdanningsinstitusjonen er organisert etter ei dualistisk forståing av kunnskap; Undervisninga skjer typisk gjennom overføring av «knowing that» gjennom påstandskunnskapar som blir eksemplifisert der dette er mogeleg. Elevane er som regel skilt frå ein kunnskapsrelevant praksis og ein kunnskapsrelevant kultur.

Eg skal no gjere greie for det teoretiske rammeverket som leier til denne konklusjonen, og som kastar ljøs over dei kunnskapsteoretiske, dannelsingsfilosofiske og utdanningssosiologiske konsekvensane dette kan ha for individ og samfunn. Fleire av hovudteoriane kastar ljøs over både dei kunnskapsteoretiske og dei dannelsingsfilosofiske aspekta og blir derfor presentert under same overskrift. Teoriane blir då presentert i to, i staden for tre hovudkapittel;

- Eit kunnskapsteoretisk og dannelsingsfilosofisk grunnlag for kritisk vitskapeleg aktivitet.
- Nokre utdanningssosiologiske konsekvensar av ulike kunnskapsstatusar.

3.1 Eit kunnskapsteoretisk og dannelsingsfilosofisk grunnlag for kritisk vitskapeleg aktivitet.

I denne delen startar eg med å skildre den haldninga Husserl føreskriv for ei fordomslaus, men også kritisk verifisering av tru, meiningar og kunnskap. Husserl tar utgangspunkt i dei subjektive opplevingane til det enkelte individet og Merleau-Ponty vidareutviklar perspektivet på kroppen som sansande organ. Med Dewey viser eg dei pedagogiske konsekvensane av ei subjektiv- og stadig etterprøvande tilnærming til kunnskap, og med Hellesnes og Skjervheim koplar eg denne haldninga til danning.

3.1.1 Ei fenomenologisk frigjering frå kunnskapsdikotomiane

Då Descartes i 1641 skreiv boka som på engelsk er omsett til: *Meditations on First Philosophy in which the existence of God and the immortality of the soul are demonstrated*, var poenget i følge Edmund Husserl (1982/1950, s. 1) å reformere filosofien til å bli ein vitskap fundert på absolutte fundament. Husserl hadde same føremålet i boka som på engelsk er omsett til: *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. På same måte som Descartes tok Husserl

utgangspunkt i subjektet; Skal mennesket kunne svare for den filosofien det trur på og opererer innanfor, må den baserast på det individet sjølv kan stå inne for (Husserl, 1982/1950, s. 1-2 og 1930/2004, s. 403). Som Descartes brukar han *tvilen* som metode; gjennom ei kritisk etterprøving av det overleverte styrkar individet validiteten av eige liv, kunnskap og vitskap (Husserl 1982/1950, s. 3 og 7, 2004/1913, s. 175), men deretter vender han seg bort frå doktrinane i den cartesianske filosofien.

3.1.2 Husserl: Om samanhengen mellom livsverd og vitskap

For med den subjektive tvilen som metode er det *den sansande erfaringa* som må ligge til grunn for våre teoretiske haldepunkt (Husserl 1982/1950, s. 8).

Also among the Objective sciences there is indeed a science of subjectivity; but it is precisely the science of Objective subjectivity, the subjectivity of men and other animals, a subjectivity that is part of the world. / Now, however, we are envisaging a science that is, so to speak, absolutely subjective, whose thematic object exists whether or not the world exists. (Husserl, 1982/1950, s. 30)

Fenomenologien, slik Husserl formulerer den, søker å skildre fenomena, dvs. intensjonar, medmenneske, bruksgjenstandar, osv., slik dei inngår i livsverda, for å avdekke dei meiningskonstituerande vilkåra for menneskeleg rasjonalitet, dvs. grunnvilkåra som gjer livsverda til det den er, og som set vitskapane inn i ein meiningsberande samanheng (Husserl 1982/1950, s. 19-20 og 1930/2004, s. 402). Eit skarpt skille mellom livsverd og vitskap forhindrar kontakten mellom vitskapen og det grunnlaget vitskapen byggjer på. Vitskapane, slik dei er formulerte av forskarar, er idealiserte teoriar, abstraherte frå livsverda under gitte premiss. Derfor må teoriane stadig etterprøvast i den livsverdslege straumen av erfaringar. Med stor avstand til livsverda, eller verre; med forakt for livsverda har vitskapen ikkje berre underkjent sitt eige utgangspunkt, men også si eiga rolle (Husserl, 2012/1936, s. 23-28 & Lock og Strong 2014, s. 76-78).

Tradisjonen med å skille livsverd og vitskap starta i følgje Husserl med Euklids geometri, men han trekkjer også trådar tilbake til Platon og hans idélære (Husserl, 2012/1936, s. 21). Med Euklid fekk vi ein systematisk, einskapleg, deduktiv teori.

Teorien utgjer eit apriorisk, innbyrdes sjølvstadfestande system⁷. Men grunnsetningane i teorien byggjer på aksiom, dvs. ålment aksepterte sanningar som ikkje kan provast, men som framstår som sjølvinnlysande.

Dette viktige poenget; at det vitskapelege systemet var ein konstruksjon, ikkje noko som var absolutt sant, vart, i følge Husserl (2012/1936, s. 23-28), gløymt med Galileo. Med han vart det skapt eit skarpt skille mellom det subjektive og det objektive, mellom livsverd og vitskap, mellom praksis og teori (Husserl, 2012/1936, s. 28; Lock og Strong 2014, s. 78).

Som tidlegare vist trakk Descartes dette skillet endå skarpere; Dersom det var slik som Galileo sa, at naturen kunne skildrast i matematiske termar, så måtte det psykiske vere av eit heilt anna stoff enn det fysiske. Medvitet må vere noko anna og noko meir enn maskinar, for det er jo med medvitet vi avdekkar den matematiske verda (Lock & Strong 2014, s. 78; Husserl, 1982/1950, s. 3). I tillegg kom det religiøse behovet for å gjere medvitet til noko meir enn ein maskin (jf. Ryle, 1949/2000, s. 20-21). Det mentale vart dermed ikkje berre epistemologisk separert frå det fysiske, implisitt i forståinga ligg også at det mentale opererer uavhengig av det fysiske (Husserl 1982/1950, s. 3; Lock & Strong 2014, s. 78). For Descartes var det mentale eit objektivt måleapparat som kunne brukast for å forstå den fysiske verda.

I følge Husserl har Descartes ført vestleg filosofi inn i ein blindveg der naturvitskapane har fått posisjon som einerådande leverandør av påliteleg kunnskap. Dette gav han særleg uttrykk for i ein tale som han heldt til feltsoldatar under 1. verdskrigen (Husserl i Hestholm 2017, s. 12). Den tyske idealismen⁸ som på ein eksplisitt måte erkjenner det menneskelege, subjektive perspektivet hadde blitt feid bort til fordel for dei «eksakte vitskapane». Men dei eksakte vitskapane kunne verken føreseie eller avverje den store krigen (Husserl i Rokstad 2013, s. 106).

Det er behov for ein katarsis, dvs. ein reinseprosess, og i denne reinseprosessen kan transcendental fenomenologi hjelpe (Lock og Strong 2014, s. 78). Dersom ein søkjer å forstå menneska, samfunnet og historia må ein erkjenne at fenomena, slik dei trer

⁷ Euklids geometri kviler på eit aksiomsystem, men det finst andre former for geometri som kviler på andre aksiomsystem, såkalla ikkje-Euklidske geometriar. Desse er i dag like aksepterte som den Euklidske geometrien og lever parallelt ved sidan av den Euklidske.

⁸ Arven etter Kant og hans kritikk av opplysningstida, bl.a. med hans moralfilosofi og kritikk av den reine fornuft.

fram for menneska i si livsverd, er ein del av det mentale. Medvitnet transcenderer seg sjølv fordi det alltid er intensjonalt retta mot eit fenomen. Sagt på ein annan måte; Det finst ikkje noko mentalt før det finst noko - eit fenomen - å tenke på (Lock og Strong 2014, s. 60; Husserl 1982/1950, s. 23).

3.1.3 Den fenomenologiske epoché

Det finst altså ikkje noko subjekt-objekt-dikotomi i medvitnet - dette er saumlaust foreina i erfaringane slik dei blir levde - men det finst ein *relasjon* kor meining, eller *intensjonalitet* oppstår. Fenomenologi er den systematiske undersøkinga av denne relasjonen (Lock og Strong 2014, s. 60 og 63; Husserl 2004/1913, s. 402).

Gjennom ei kritisk utforsking av fenomenen blir vi medvitne om korleis dei påverkar oss, og vi blir i stand til å endre, eller justere posisjonane dei har i våre liv. Husserl snakkar om ei grunnleggande kritisk etterprøving av fenomenen slik dei blir presenterte for oss⁹. Gjennom den fenomenologiske epoché¹⁰, går vi bort frå den naturlege innstillinga ved å setje ei oppfatning eller eit fenomen «ut av spel», eller i ein midlertidig parentes, for å kritisk vurdere tesens sanning (Husserl i Hestholm, 2017). Dei innsiktene vi oppnår gjennom fenomenologisk epoché gir grunnlag for handlingar som er i tråd med individet sine opphavslege, eller genuine opplevingar av fenomenen. Gjennom denne kritiske refleksjonen får mennesket «auge på» fenomenen slik dei står fram før den kulturelle sosialiseringa leier oss bort frå den reine, valide, transcendentale sanninga om dei. Denne sanninga må stadig etterprøvast, fordi livsverda er i stadig endring, bl.a. gjennom aktørane som deltar og tida som går.

Metoden startar med at vi ser på verda på det Husserl (2004/1913, s. 407) kallar ein naturleg, eller naiv måte. I denne fasen erfarer ein seg sjølv som ein person blant alle andre personar som lever i denne verda. Opne og ukritiske opplever og lagrar vi straumen av erfaringar (Husserl 1982/1950, s. 29-30 og 2004/1913, s. 407). Men i desse opplevingane finst det også abstraksjonar; tesar og overleveringar som vi

⁹ Det er ikkje slik å forstå at vi ikkje elles reflekterer, men dette er ein slags metarefleksjon. Som Merleau-Ponty (1964, s. 161) skriv; refleksjonen utfordrar seg sjølv.

¹⁰ Ordet epoché er gresk og tyder «å halde seg borte frå». Husserl brukte ordet for å skildre det å suspendere den naturlege haldninga, der ein tar overlevert tru og haldning for gitt. Han brukte også analogien «å setje i parentes». Her viser han til matematikken der det som står inne i parentesen kan handsamast separat frå det som står utanfor. Fenomenologen set tru og meiningar i parentes for å undersøke kor vidt dei står i vegen for den opplevde meininga av fenomenet (Van Manen, 2014, s. 215).

overtar frå kulturen. Abstraksjonane er teoretiseringar formulerte av gitte personar under gitte situasjonar som vi overtar og vidareformidlar.

Desse tesane må kritisk vurderast. Oppgåva er å finne ut om dei stemmer med fenomenen slik vi faktisk opplever dei. Vi set derfor overleveringane ut av spel, eller «i parentes», som ei slags midlertidig oppheving av trua på det vi meiner «å vite». Ein tviler på alt, og set trua på eksistensen av erfaringsverda ut av spel. Vi går til tinga i seg sjølve – fenomenen som dei blir opplevde - og gjennomfører ei kritisk vurdering for å få tak i vesensforståingane av dei (Husserl, 2004/1913, s. 91 og 93). Stemmer det overleverte med det opplevde?

Vi står att med eit medvit som er frigjort frå tru og meiningar frå historisk common sense som vi har brukt til å forstå verda med (Lock og Strong, 2014, s. 62). Husserl (2004/1913, s. 407) kallar det for ein transcendentalfenomenologisk *reduksjon*; Vi samanliknar den reflekterte viten med den levde erfaringa og vurderer- eventuelt fjernar, eller trekkjer frå dei oppfatningane som ikkje stemmer med vår oppleving av fenomenen. Føremålet er å utforske og utfordre dei førestillingane vi har overtatt og som vi med sjølvfylgje oppfattar som sanne, og som vi - som medlemmer av kulturen – gjerne vidareformidlar. Denne katarsisen - reinsinga må stadig gjennomførast for å etterprøve, eventuelt «re-sette» meiningane og sanningane som vi mottar og vidareformidlar. Det er snakk om å gi ei livsverdsleg verifisering av kunnskap og meiningar som styrkar validiteten av eige liv, kunnskap og vitskap.

Metoden løftar altså ikkje berre fram spørsmål om korleis vi kan få kunnskap, dvs. epistemologiske spørsmål, men også om kva som grunnleggande finst, dvs. ontologiske spørsmål. Eg skal ikkje gå grundigare inn på dei ontologiske perspektiva i avhandlinga, berre nemne at skillet mellom ontologien, dvs. spørsmålet om kva som djupast sett finst, og epistemologien, dvs. spørsmålet om korleis ein kan få kunnskap om det som finst, delvis er utviska for Husserl og Merleau-Ponty. Dette fordi spørsmålet om korleis ein kan få kunnskap om det som finst er avhengig av den fenomenologiske oppfatninga av korleis det som finst kan verifiserast. Dette, at verda ikkje kan erfarast utan gjennom individet, vert kalla transcendentalfenomenologisk idealisme, og det blir diskutert kor vidt Husserl og Merleau-Ponty kan klassifiserast som

transcendentale idealistar (f. eks. Zahavi, 2006)¹¹. Vi ser i alle fall at den subjektive vurderinga spelar ei så avgjerande rolle for Merleau-Ponty at ein må konkludere med at han i ytste konsekvens stiller spørsmål ved kva status verda kan ha utan gjennom vår oppleving av den.

3.1.4 Det dialogisk skapande og kroppen. Merleau-Ponty's inspirasjon

Eg har spurt; Kva argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum? Med utgangspunkt i teorien eg har gjennomgått vil eg presisere spørsmålet: Kva argument talar for å bruke heile spekteret av våre humane kapasitetar i opplæringa? Med ein skule der ca. 25% av faga er kategoriserte som praktisk-estetiske - og store delar av desse 25 prosentane er teoretisk undervisning, vil eg presisere endå meir; kva argument talar for meir omgang med kunnskap der kroppen lærer gjennom samhandling med den konkrete verda, ikkje berre i abstrakt omgang med lærestoffet gjennom å lese, skrive og snakke om verda?

Husserls skildring av subjektet som intensjonelt og relasjonelt har i denne konteksten særleg interesse av to årsakar; 1) Det skildrar subjektet som orienterer og formidlar seg i verda på ein dialogisk skapande måte, og 2) det skildrar kroppen som persepsjons- og uttrykkssenter for denne dialogen. Den franske filosofen Merleau-Ponty (1908-1961) utviklar begge desse poenga i sine tekstar.

3.1.4.1 Subjektet som dialogisk skapande i verda

Også Merleau-Ponty argumenterer mot Descartes og hans påstand om at vi må tvile på eksistensen av verda, men ikkje på at vi tenkjer (*cogito, ergo sum*). Tanken, eller sjølvmedvitet, opererer ikkje i eit indre, lukka, subjektivt rom. Sjølvmedvitet er eit medvit om oss sjølve som *subjekt-i-verda*. Skal vi tvile på verda, må vi også tvile på tanken. Må vi då tvile både på verda og tanken? Nei, meiner Merleau-Ponty. Begge delar er uløysleg samankopla i eksistensen; I vår dragning mot det å samhandle med verda manifesterer det seg ei forplikting til verda som er forutgåande tvilen (Baldwin 2004, s. 166; Østerberg, 2012, s. xii-xiii). Sagt på andre måtar: gjennom erfaringa med verda blir utgangspunkta for tankane våre skapt. Han kallar det ei samanfletting,

¹¹ Vi ser likevel at den fenomenologiske metoden blir brukt, bl.a. innan helsefag, psykologi og dansefag, utan at ein tar stilling til dette spørsmålet.

ei samansmelting, eller eit ensemble av væren, - ei hending der persepsjon og meining blir fødd (Bullington 2013, s. 23; Merleau-Ponty 2012/1945, s. 106).

Forholdet er altså ein mellomting mellom eit dominans- og eit underordningsforhold. I essayet «The Philosopher and His Shadow» finn vi eit eksempel på kva han meiner. Han skildrar forholdet mellom den store filosofens tankar - i dette tilfellet Husserl, og lesaren - i dette tilfellet han sjølv. Kva forhold er dette? Må lesaren gje att filosofien så korrekt som råd, eller står han fritt til å tolke den som han ynskjer? Ein inspirasjon er verken ein reproduksjon eller ei forvrenging, men ein mellomting, skriv Merleau-Ponty (1964, s. 159). Det dreier seg om ein «communication between «egos»»:

I borrow myself from others; I create others from my own thoughts. This is no failure to perceive others; it is the perception of others. We would not overwhelm them with our importunate comments, we would not stingily reduce them to what is objectively certified of them, if they were not there for us to begin with. (...) Between an «objective» history of philosophy (which would rob the great philosophers of what they have given others to think about) and a meditation disguised as a dialogue (in which we would ask the questions and give the answers) there must be a middle-ground on which the philosopher we are speaking about and the philosopher who is speaking are present together, although it is not possible even in principle to decide at any given moment just what belongs to each. (Merleau-Ponty, 1964, s. 159)

Mot slutten av livet sitt hadde Husserl eit stort ikkje-enno-tenkt-på-potensiale, skriv Merleau-Ponty (1964, s. 159). Dette potensialet var utelukkande hans, men opna likevel for noko anna. Å tenke er ikkje å overta tankeobjekt, men å oppdage røyndomar. Verda viser eit felt av moglege variasjonar innanfor same område, der våre disposisjonar finn, ikkje eit samanfall, men eit motsvar som dei går i skapande dialog med (Merleau-Ponty 1964, s. 160). Det nye oppstår altså ikkje av ingenting, men står i ein meiningsskapande posisjon til det eksisterande.

Med omgrepa *vane* og *stil* skildrar Merleau-Ponty mennesket mellom tilpassing og påverknad (Merleau-Ponty, 2012/1945, s. 99-105). Med ordet *vane* meiner ikkje Merleau-Ponty det noko negativt lada ordet *rutine*, slik vi gjerne forstår det på norsk. Med *vane* tenkjer han på den kunnskapen som er integrert, eller som bur i oss, jf. det

franske ordet for vane: *habitude*, eller *habit* på engelsk. Det er ein kunnskap som ligg i kroppsskjemaet vårt, - ein kan snakke om ei «koding» - i kontinuerleg utvikling, som påvirkar oss frå persepsjon, gjennom tolking og til handling (Merleau-Ponty 2012, s. 99-105 og Bullington 2013, s. 30-33). I tråd med fenomenologisk forståing ligg det at denne kunnskapen, eller kodinga, er oss umedviten. Den er *primordial* – dvs. at den er der før den er formulert. Den er også anonym, eller førpersonleg – dvs. at kroppen er deltakande og aktiv før medvitet:

(...) it is not I who sees, not he who sees, because an anonymous visibility inhabits both of us, a vision in general, in virtue of that primordial property that belongs to the flesh, being here and now, of radiating everywhere and forever, being an individual, of being also a dimension and a universal. (Merleau-Ponty, 1968, s. 142)

Kroppen rører seg i verda, den bebur verda på ein umedviten og intuitiv måte. Men den er ikkje anonym på den måten at vi alle oppfører oss identisk. Ein personleg *stil*, eller skjema, vil setje preg på måten vi utfører handlingane våre:

There is no emplacement of space and time that would not be a variant of the others, as they are of it; there is no individual that would not be representative of a species or of a family of beings, would not have, would not be a certain style, a certain manner of managing the domain of space and time over which it has competency, of pronouncing, of articulating that domain, of radiating about a wholly virtual center - in short, a certain manner of being, in the active sense, a certain *Wesen*, in the sense that, says Heidegger, this word has when it is used as a verb. (Merleau-Ponty, 1968, s. 114-115)

Det er altså ikkje slik at vi speglar verda i eit direkte samsvar. Det er heller ikkje slik at vi er absolutte premissleverandørar for korleis verda blir tolka. Vi er verken oss sjølve nok, eller fullstendig underordna; i ein skapande dialog med verda oppstår noko nytt, som likevel er tett forbunde med det eksisterande. I denne eksistensielle og

intensjonale¹² samansmeltinga med verda gir Merleau-Ponty kroppen forrang (Merleau-Ponty 2012, s. 105 og Østerberg 2012, s. xi).

3.1.4.2. Den konkrete kroppen som møtestad mellom eg-et og verda

Kroppen som persiperande, agerande og kyndig med-tenkar har blitt oversett i vestleg filosofi, meinte Merleau-Ponty. Tenking har nesten utelukkande blitt forstått cerebralt (Lock & Strong 2014, s. 80-81) og omgrep brukt om kropp og persepsjon er stort sett henta frå naturvitskapen, noko som gjer det vanskeleg å snakke om opplevinga av kroppen i verda, og av verda gjennom kroppen. Vi lærer at syn egentleg handlar om lysbølgjer som blir brote og treff netthinna, men dette skildrar ikkje den *levde* måten å sjå verda på.

Husserl inkluderte kroppen i den fenomenologiske undersøkinga (bl.a. Husserl, 2004/1913, s. 164), men for Merleau-Ponty står kroppen endå meir sentralt (Lock & Strong 2014, s. 79). For vi er alltid både sinn og kropp. Den menneskelege erfaringa kan skildrast som ei samansmelting mellom det lekamlege subjektet og verda - slik denne viser seg for oss på eitkvart tidspunkt. Gjennom kroppen er subjektet og verda *fødde saman* (Bullington, 2013, s. 23, 26 og 28). “Our own body is in the world as the heart is in the organism: it keeps the visible spectacle constantly alive, it breathes life into it and sustains it inwardly, and with it forms a system” (Merleau-Ponty, 2005/1945, s. 235). Han skildrar dette som at objekta i verda «thinks itself within me» (Merleau-Ponty i Bullington 2013, s. 24) og; «My body is the fabric into which all objects are woven (...)» (Merleau-Ponty i Bullington 2013, s. 27).

Verda er ikkje det eg tenkjer, men det eg gjennomlever, seier Merleau-Ponty, og kallar den levde einskapen mellom sinn-kropp-verd for «den levde kroppen», som inkluderer både kroppen som fysisk, biologisk materie og sinnet som psykisk medvit. Likevel må dette ikkje forståast dikotomisk, slik Descartes forstod sinn og kropp som ein ånd/materie-dualisme, fastslår Merleau-Ponty (Bullington 2013, s. 25 og 27).

¹² For Franz Brentano (1838-1917), som introduserte omgrepet i moderne filosofi, handla intensjonalitet om korleis alle mentale tilstandar, og særleg tankar, har eigenskapen å referere til- eller å vere retta mot objekt. I den fenomenologiske filosofien til Husserl (som var elev av Brentano) fekk omgrepet ein sentral plass; All vår tenking er intensjonal og all perseptuell erfaring er retta mot- eller refererer til fenomen. Hos Merleau-Ponty kjem det kroppslege perspektivet endå tydelegare fram; Alle våre utforskande og målretta rørsler konstituerer ein måte å vere medviten om tinga på (Siewert, 2017).

Ja, den ontologiske dualismen til Descartes kan verke oversikteleg og klargjerande; kroppen er den biologiske materien vi kan observere, sjelen er tankane vi tenkjer og relasjonen mellom dei er kausal. Men eigenkroppssopplevinga gir oss ei anna og meir fleirtydig eksistensiell oppleving; kropp og sjel verkar saman på ein «uklar måte i ét og samme drama», skriv Merleau-Ponty (2012/1945, s. 171) og argumenterer for eit syn som ikkje reduserer kroppen til rein materialitet. Vi ser eit samspel mellom kropp og sinn der kroppen både er kjemiske komponentar i interaksjon med kvarandre, men også ein dialektikk av «levd væren» i sitt biologiske- og sosiale miljø (Merleau-Ponty i Bullington, 2013, s. 27).

Sinnet, kroppen og verda kan ikkje separerast frå kvarandre, men må heller ikkje forvekslast med kvarandre. Dei utgjer tre nivå, eller sektorar i eit unikt felt (Bullington 2013, s. 26). Det lar seg altså vanskeleg gjere å skildre kropp og sjel i tydelege kategoriar. Kroppen er verken ein gjenstand eller ein tanke, den er både natur og kultur, bunden og fri, aldri lukka, men heller ikkje overskridande (Merleau-Ponty 2012/1945, s. 171). Kroppen prosesserer ikkje verda på ein objektiv eller anonym måte, men på ein subjektiv, aktiv og meningskonstituerande måte (Bullington 2013, s. 25). Likevel er den levde kroppen alltid orientert mot verda utanfor seg sjølv. «Inside and outside are inseparable. The world is wholly inside and I am wholly outside of myself” (Merleau-Ponty i Bullington, 2013, s. 25). Men sjølv om eg er open og kommuniserande med verda eig eg den ikkje, for verda er uutømmeleg, seier Merleau-Ponty (i Bullington 2013, s. 25). Vi ser altså eit fleirtydig felt av ulike nivå, men som samanfletta i kvarandre utgjer ein einskap. Rikdomen i verda og intensjonaliteten i subjektet gjer potensialet i samveret åpent og uavgrensa.

Det finst ingen verd utan gjennom den menneskelege erfaringa av den, og det finst ingen menneskeleg erfaring som ikkje er frå verda. Derfor kan vi heller ikkje snakke om kroppen som om den opererer uavhengig frå sinnet og verda (Bullington 2013, s. 27). Den einaste måten å lære kroppen å kjenne på er å leve den, dvs. «overtage det drama, der gjennomtrænger den, og smelte sammen med det» (Merleau-Ponty, 2012/1945, s. 171). Merleau-Ponty tar her fundamentalt avstand frå idéen bak tankeeksperimentet til Hilary Putnam (McKinsey 2018) om «hjernen i karet» (brain in a vat), der hjernen tar i mot signal frå verda utan ein kropp, og frå Zombie-idéar der kroppar vandrar omkring utan eit sinn (Bullington 2013, s. 27).

Det også interessant å samanlikne den kroppsfenomenologiske posisjonen til Merleau-Ponty med konklusjonen til Ryle: å skille praksis og teori – «knowing how» og «knowing that» - er å gjere ein kategoriseringsfeil, for praksis kan ikkje aktiviserast utan ein teoretisk kapasitet. Teoretisk kapasitet kan aktiverast utan korresponderande kunnskap i praksis, men intelligens er ikkje berre å inneha kunnskap, men å kunne bruke den (Ryle, 1949/2000, s. 29). Merleau-Ponty er langt på veg einig i dette, men ville presisert at teoretisk kapasitet moglegvis kan aktiverast utan korresponderande kunnskap i praksis, men ikkje utan relevante *opplevingar* i praksis. For han meiner at all tenking byggjer på persepsjonar gjort gjennom kroppslege erfaringar. Sjølv matematikken, som gjerne blir trekt fram som eit sjølvforklarande teoretisk system, er implisitt grunnlagt på kroppslege erfaringar frå den opplevde verda. Alt medvit er, på ulike måtar, bygd på perseptuelt medvit. All tenking er rotfesta i praktisk-perseptuelle erfaringar, erfaringar som tilfører oss vår grunnleggande tru på verda (Baldwin 2004, s. 166-167; Merleau-Ponty, 2012/1945, s. 8).

Den rolla Merleau-Ponty gir kroppen for individet si orientering i verda utgjer eit sterkt argument for kontinuerleg tilgang til eit rikt felt av praktiske erfaringar. Mennesket lærer i sitt intensjonale samspel med fenomena, og desse livsverdslege erfaringane er grunnleggande for å konstruere seg sjølv, andre og heile den fysiske og historiske verda - vitskapen inkludert (Lock og Strong 2014, s. 64; Husserl, 1982/1950, s. 138).

3.1.5 Konsekvensar for undervisning, læring og danning

Lausriv ein seg frå si oppleving og går over til idéen, mister vi «forbindelsen til den perceptuelle opplevelse, som den ikke desto mindre er resultatet og den naturlige følge af» (Merleau-Ponty, 2012, s. 9). Korleis vil denne erkjenninga påverke undervisning og læring? Sambandet mellom medvitet, kroppen og verda er på ulike måtar tematisert hos fleire pedagogar. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi og (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952) er eksemplar på pedagogar som på eksplisitte måtar erkjenner at subjektet er lærande orientert mot sitt signifikante miljø. Filosofen, psykologen og utdanningsreformatoren John Dewey (1859-1952) har på særleg grundig måte

argumentert for den læringsmotivasjonen som oppstår i det praktiske samspelet mellom subjektet og heile det breie, demokratiske samfunnet.

3.1.5.1 John Dewey: Ei aktiv, praktisk og personleg forhandling med verda

John Dewey tilhørte den filosofiske retninga pragmatismen, som forfekta behovet for ei kontinuerleg rekonstruksjon av kunnskapen og ein vilje til stadig revisjon av målet med oppsedinga. Kunnskapen er ikkje absolutt og for alltid gjeldande, men snarare overeinskomstar, konvensjonar eller verkty som har vist seg å handtere den praktiske røyndomen. Gjennom *handling* (gresk: pragma), eksperimentering og revidering av synspunkta søkjer individ og samfunn stadig ny og betre kunnskap. Ei edukativ (retningsbestemt utdanning) oppseding er å velje ut dei erfaringane som er verd å bygge vidare på. Men kva eller kven skal avgjere dette? Slike vurderingar krev dømmekraft, noko det offentlege må ta ansvar for gjennom demokratiske diskusjonar og refleksjonar. Slik føregår ei rekonstruksjon av erfaring som er naudsynt for læring og framskritt for individ og samfunn (Myhre, 2000, s. 172-173; Gustavsson, 2000, s. 139; Dewey 1916, s. 122-124). Her ser vi likskapstrekk med den fenomenologiske epoché; Gjennom levd erfaring avgjer ein om overlevert kunnskap held mål, eller om erfaringa har vist at den må justerast eller byttast ut (Husserl 2004, s. 175).

Vi finn også likskap mellom fenomenologane og Dewey i kritikken av polariseringa og hierarkiseringa av dualismene sinn/kropp, tanke/handling og teori/praksis. Dewey finn at hierarkiseringa bl.a. stammar frå Platon som meinte at erfaringa berre er retta mot praksis, berre har materielle interesser og berre aktiviserer kroppen. Fornufta derimot, finn si kjelde i det immaterielle sinnet og er retta mot spirituelle og ideelle interesser. Rasjonell, intellektuell kunnskap handlar om evige sanningar og er fullstendig og utfyllande i seg sjølv, medan praktisk liv er fragmentarisk og i evigvarande flyt. Årsaka til desse oppfatningane, meinte Dewey, var at den atenske filosofien starta som ein kritikk av tradisjonane som overordna leietråd for kunnskap og åtferd. Sidan tradisjonane var kopla til handlingar og erfaringar, tenkte ein seg at fornufta kunne frigjere menneska frå tradisjonens trældom (Dewey, 1916, s. 306-307). Gjennom filosofihistoria vart desse oppfatningane både justerte og tilbakeviste, men diskusjonane tok gjerne ekstreme og absolutte posisjonar. I dag ser ein framleis på tenking og erfaring som ulike ting, men ein erkjenner den gjensidig avhengige samanhengen mellom dei; Med tankane rettleiast handlingane og med erfaringa får

vi eit empirisk, eksperimentelt grunnlag for tenkinga. Desse samanhengane må leggest til grunn for utforminga av studien og for val av metode i undervisninga, meiner Dewey (1916, s. 322-323). Igjen ser vi parallellar til fenomenologisk teori: All tenking er rotfesta i praktisk-perseptuelle erfaringar (Merleau-Ponty i Baldwin 2004, s. 166-167).

For som Merleau-Ponty og Husserl brukar Dewey store krefter på å poengtere det gjensidig avhengige samspelet mellom dualisme-para. Barrierar mellom dualismane hindrar den frie sameksistensen mellom dei (Dewey, 1916, s. 388 og 401). På same måte som spesielt Merleau-Ponty argumenterer for, finn vi hos Dewey ei dialektisk forståing av forholdet mellom sinn, kropp og verd; Dualismane individ og samfunn, tenking og handling, praksis og teori er produktive så lenge dei fungerer i forhold til kvarandre og gjensidig kastar ljøs over- og korrigerer kvarandre. Får den eine delen for stor plass oppstår ein ufruktbar ubalanse (Myhre 2000, s. 173; Dewey 1916, s. 340 og 353).

Denne frie, heilskaplege sameksistensen mellom menneske og natur, kjensle og fornuft, teori og praksis finn vi særleg hos born i deira lærande tilnærming til verda. Borna relaterer seg til verda på ein aktiv, praktisk og personleg måte. Verda får mening gjennom forståingar gjort gjennom eigne erfaringar og gjennom emosjonelle band knytt dei nære, sosiale forholda dei lever i. Interesse er avhengig av erfaringane og av materialet som ligg føre (Dewey, 1916, s. 340). Men dette blir ikkje tatt omsyn til i læreplanen, som er teoretisk, logisk og splittar verda opp i disiplinær. Vi motarbeider dermed den ånda av heilskap og interaksjon som borna lever i (Dewey 1900/1902/1990, s. 183-186). «Facts are torn away from their original place in experience and rearranged with reference to some general principle. Classification is not a matter of child experience; things do not come to the individual pigeonholed» (Dewey 1900/1902/1990, s. 184).

Som fenomenologane skildrar også Dewey den konkrete kontakten med den praktiske verda som avgjerande for meiningsskapinga til individet. Kunnskapen er kontekstuell, den er interessant i den grad den kan spele ei aktiv rolle i vårt noverande liv. Den motivasjonelle tilnærminga er heilskapleg, fagovergripande, interessebasert, aktiv og utforskande. Etter dette må også undervisninga innrettast (Dewey, 1902/1900/1990, s. 14).

No matter how true what is learned to those who found it out and in whose experience it functioned, there is nothing which makes it knowledge to the pupils. It might as well be something about Mars or about some fanciful country unless it fructifies in the individual's own life. (Dewey, 1916, s. 398)

Dewey advarer likevel mot det han kallar "the new education", som feirar det naive uttrykket i kvart barn, og som trur utvikling kan skje utan rettleiing. I boka "The Child and the Curriculum" set han opp «den gamle pedagogikken» mot "the new education" som han meiner kan bli altfor "barnevennleg" og fråkopla forskarverda. Dewey meiner den gamle og den nye pedagogikken representerer to ytterpunkt eller doktrinar, der den første står for lov, disiplin og logikk og den andre står for spontanitet, interesse og ei psykologisering av lærestoffet. Dewey meiner begge posisjonane i sin ekstremitet tar feil og argumenterer for ei tilnærming mellom dei. Begge desse perspektiva må med i ein edukativ prosess. Både teori og praksis må sjåast i tett samanheng. Då oppstår det nemleg noko meir enn berre tileigning av eit gitt pensum; i sitt forskararbeid kan eleven/studenten sjølv oppdage nye løysingar (Dewey, 1900/1902/1990 s. 186-188).

I dette får vi tydeleg auge på det sterke *demokratiske* siktemålet i pragmatisk utdanningsfilosofi: Gjennom utdanninga kan alle elevar, uavhengig kulturell bakgrunn, kvalifiserast til å finne, eige, utforske, eventuelt kritisere og korrigere dei kunnskapane og haldningane som individ og samfunn orienterer seg etter. Målet er å myndiggjere alle samfunnsmedlemmene slik at dei kan bli aktive og intelligente deltakarar i den dynamiske utviklinga av samfunnet, men også gjennom å finne og styrke det som bind oss saman og skape dialog og toleranse mellom ulike kulturar og nasjonar (Dewey 1916, s. 100-102, 114-116). «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 1916, s. 101). Kor vidt dette kan realiserast i skulen i dag vil eg diskutere seinare.

Dewey og dei andre progressivistane kritiserte den tradisjonelle lærarkontrollerte utdanninga, med sterk vekt på fag-disiplinar og med eit passivt og mottakande barn. I neste avsnitt skal vi sjå litt på nokre etiske- og dannelsingsfilosofiske problem med dominerande lærarar og passive elevar.

3.1.5.2 Hellesnes og Skjervheim: Kva praksis har med danning å gjere

Kva har danning med ein demokratisk kunnskapsrepresentasjon i obligatorisk skule å gjere? Handlar ikkje dette utelukkande om *utdanning*, altså det å balansere praktiske og teoretiske kunnskapar og læringsmetodar for å utdanne mest mogeleg kvalifiserte samfunnsborgarar? Gjennom teoriane til Husserl, Merleau-Ponty og Dewey har eg forsøkt å argumentere for at mennesket lærer og forstår seg sjølv gjennom sin praktiske, intensjonale kontakt med verda, og at desse livsverdslege erfaringane er grunnleggande for å konstruere seg sjølv, andre og heile den fysiske og historiske verda – vitskapen inkludert. I artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske» følgjer filosofen Jon Hellesnes opp desse forståingane, men påpeikar at praksis både kan vere demokratisk, dannande og frigjerande, men også autoritær, teknisk og undertrykkjande. Overgangen frå det eine til det andre skjer i overgangen frå omgang med menneske til omgang med ting, eller meir generelt; i overgangen frå dialog til monolog, eller frå det å sjå seg sjølv som ein del av ein heilskap til det å vere seg sjølv nok.

Danning handlar altså bl.a. om å konstituere heilskap av delane, til dømes stille grunnleggande spørsmål ved samfunnet som totalitet og på den måten overskride etablerte rasjonalitetar. Ei absoluttering av fagverda tildekkar daglegverda som fagverda er situert i.¹³ *Scientisme* er å seie at treet *eigentleg* er ei samling elektriske partiklar. Men også det daglegverdslege synsperspektivet kan absolutterast. Dette kallar Hellesnes for *naivitet*, og fungerer ideologisk og tildekkande gjennom «den kvardagstyngde måten å forstå verda tankelaust på (...)». Det er ein nær samanheng mellom scientisme og naivitet. Men hans største uro er likevel retta mot ulike problematiske faglegverdslege posisjonar, der einsidige, eller forvrengte oppfatningar av teorien fører ein inn i forståingar som ikkje gagnar kunnskapsutviklinga, eller dei/det kunnskapen skal tene. «Ei utdanning som misser kontakten med daglegverda, dvs. med praksis og politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet», skriv Hellesnes (1969/1992, s. 84).

Danning er at vi med eiga forståingshorisont går i hermeneutisk dialog med den, eller det nye som skal forståast, skriv Hellesnes (1969/1992, s. 85). Forståingshorisonten

¹³ Vi kjenner att Husserls kritikk av det skarpe skillet mellom livsverd og vitskap. Med stor avstand til livsverda, eller verre; med forakt for livsverda har vitskapen ikkje berre underkjent sitt eige utgangspunkt, men også si eiga rolle (Husserl, 2012/1936, s. 23-28 & Lock og Strong 2014, s. 76-78).

er altså provisorisk, fordi den stadig blir utvikla i møte med det nye. Stoppar denne dialektiske vekselverknaden blir forståingshorisonten ei fiksert referanseramme der visse måtar å forstå på etablerer seg som rette, og ein fell inn i ideologiske posisjonar. Ei fiksert referanseramme viser seg i praksis forstått som *teknikk*. Teknikk, målstyring og føremålsrasjonalitet høyrer med til praksis, men kan ikkje overordnast praksis utan å virke undertrykkande. Daning, dialog og praksis heng nært saman, det same gjer monolog, føremålsrasjonalitet og teknikk (Hellesnes, 1969/1992, s. 85 og 90-91).

Men korleis kan kunnskap vere til hinder for danning? Hellesnes lanserer her ulike kategoriar av feilslått og misforstått omgang med kunnskap. *Ueigentleg daning* handlar om å fokusere på det å «ha», framfor det å «vere». Eg kan til dømes ha ei meining, brun jakke og målarstykke på veggen. *Halvdaninga*¹⁴ er halv fordi den er utan praksis. Ein isolerer det åndelege frå det konkrete og teorien frå praksis. Praksis blir i dette perspektivet overlatt til «dei anonyme samfunnskraftene» og utviklinga blir overlatt til «ei lagnadstung naturkraft som styrer våre liv» (Hellesnes, 1969/1992, s. 88-89). Ein kan også fortape seg i hermeneutikken som øving; *Refleksjonsatleten* brukar den hermeneutiske provisoriteten som eit argument mot dei som handlar i- og talar om verda. Refleksjonsatleten er ikkje interessert i eit hermeneutisk forhold til andre, men å finne andre refleksjonsatletar å drive øvingar i lag med (Hellesnes, 1969/1992, s. 92). Ein kan vere for lukka i møte med den/det andre, men ein kan også vere for open; Den *absolutt liberale* er i følgje Hellesnes (1969/1992, s. 94-95) open i begge endar, han vurderer alle forståingsmåtar som likeverdige á priori. Den absolutt liberale absolutterer tenkemåtar framfor praksis, og vil helst tenkje verda utan ord som «makt» og «eigedomstilhøve». Hans eiga maktutfolding blir då uformidla og dermed total (Hellesnes, 1969/1992, s. 95). *Falskt medvit* handlar om at eitt aspekt ved totaliteten vert oppfatta som sjølv totaliteten. «Fikserte omgrepsapparat, absoluterte framstillingsmåtar og forståingshorisontar vil binde, ikkje frigjere intellekta» (Hellesnes 1969/1992, s. 96).

¹⁴ Omgrepet halvdaning stammar frå Theodor W. Adorno (1903/1969). Han hevdar at danning må skje i medvit om kulturens dobbelte karakter (Adorno 1959/1972). Sinnet er freista til å forstå seg sjølv som opphav, men dette må motverkast gjennom erkjenninga av at ein er avhengig av reelle levekår og eigen naturlege vekst. Men blir sinnet redusert til berre dette og underordnar seg rolla som berre middel, må ein hugse det motsette; at verken kunnskap eller kunstverk kan tilbakevisast berre til sitt opphav (Adorno, 1952/1972, s. 120-121).

Hellesnes oppfordrar til ei rehabilitering og utviding av dannelsingsbegrepet, der praksis blir erkjent som eit grunnleggjande referansepunkt. Når vi gjer materielle endringar i samsvar med vår forståing vil det frigjere og utvide vår forståing. Vi får eit nytt grep og kan endre på nytt. Dette er danning, og det er ei skildring av vekselverknadstilhøvet mellom praksis og teori.

Berre om ein gir det materielle og dermed den kroppslege subjektiviteten ein fundamental status, kan ein gjere greie for at det finst ulike perspektiv og dermed ulike forståingshorisontar. Materien er i ulik forstand det som skil åt, som Aristoteles har vore inne på. Først når materien og refleksjonens røter er reflektert inn i heilskapen, får refleksjonen substans. Først då kan ein tale om refleksjonen som praksis og om reflektert praksis. (Hellesnes, 1969/1992, s. 93)

I utdanningsinstitusjonane er det mektige krefter som, umedvitne, vil eliminere danninga, skriv Hellesnes (1969/1992, 102). Ein vil ha funksjonsdyktige ekspertar for storsamfunnet, fagverda blir absolutt på kostnad av daglegverda og kontakten mellom dei ter seg som tekniske problem. Ei rehabilitering av dannelsingsbegrepet er «ein føresetnad for å kunne plassere utdanningsspørsmålet i ein sømeleg samanheng», skriv Hellesnes (1969/1992, s. 102-103).

Her har Hans Skjervheim levert ein analyse som etter kvart har blitt ein klassikar i pedagogisk-filosofisk teori. I essayet «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» spør han om pedagogikk er ”å påverka” eller ”fri vokster”? Påverking i absolutt forstand er autoritært og bygger på eit herre-knekt-forhold¹⁵. Absolutt fri vokster betyr oppheving av all aktiv pedagogikk, men det reelle alternativet kan bli ein subtil manipulasjonsteknikk. Han forkastar dei absolutte variantane av begge forslaga og finn ein middelveg: Dialektikken. Den har i seg element av både påverking og fri vokster. Dialektikken er overtydingskunst, ikkje overtalings-kunst. Overtyding føreset eit subjekt-subjekt-forhold og har med dialog å gjere. Overtaling føreset eit subjekt-

¹⁵ Både Hellesnes og Skjervheim brukar eksemplar og omgrep frå filosofien til Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Med herre-knekt-analogien ynskjer Hegel å skildre den historiske danningprosessen; Overmannen, herren, tvingar undermannen, knekten til å arbeide for seg. Knekten står i tettast samband med naturen og realitetane, og er dermed den som lærer mest. Han kan også frigjere seg frå, eller redefinere si rolle, bl.a. gjennom å erkjenne at den er ein sosial konstruksjon (Skirbekk & Gilje, 2007, s. 340-341). Dette poenget brukar Hellesnes bl.a. i eksempelet om «negeren» i artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske» (Hellesnes, 1969/1992, s. 98-102).

objekt-forhold og har med manipulasjon å gjere. Men denne, tekniske mål-middel-modellen, er ikkje ein adekvat grunnmodell for pedagogikken, fordi overtaling, liksom den sofistiske retorikken, fører til tru utan innsikt. Overtydning har òg med påverking å gjere, men her gjeld det ikkje å gå bakom den andre sin fridom, men å framelske innsikt. Overtydning er ei praktisk handling i det sosiale feltet, og byggjer på ein grunnleggande norm; respekt for andre. Når ein handsamar personar som ting, kjem ein i konflikt med moraliteten. Det instrumentalistiske mistaket oppstår når ein overser skiljet mellom pragmatiske og praktiske handlingar (Skjervheim i Hestholm 2008, s. 45).

Skjervheim og Hellesnes argumenterer her grunnleggande likt. I teorien kan ein planlegge strategiar mot ei ønska målsetting, men i den praktiske utføringa ligg det eit etisk imperativ; det å handsame personar som ting strir mot moraliteten (Skjervheim, 1976/1992, s. 68; Hellesnes 1969/1992, s. 80). I den praktiske omgangen med menneske gjeld det altså å innta ein dialogisk innstilling – av *etiske* årsakar; kven er den Andre, kva vil han, og kanskje kan eg lære like mykje av han, som han av meg? *Teknikk* blir skildra som det motsette av dette, - Skjervheim fokuserer på omgrepet *dialektikk* (Skjervheim, 1976/1992, s. 68), Hellesnes på *danning* (Hellesnes 1969/1992, s. 90). Men betyr dette at det ikkje ligg noko dialogisk og dannande i våre samspel med tinga? Når Hellesnes (1969/1992, s. 93) snakkar om materialiteten som vilkåret for reflektert praksis, snakkar han då berre om den konkrete, praktiske omgangen med våre medmenneske?

3.2 Nokre utdanningssosiologiske konsekvensar av ulike kunnskapsstatusar.

Ser vi her eit statushierarki mellom ulike praksisformar? Eit hierarki der nokre kunnskapsformar blir vurdert som meir verdifulle enn andre? Kor vidt det ligg ei slik vurdering i perspektiva til Skjervheim og Hellesnes skal eg diskutere grundigare i drøftingskapittelet. Her vil eg presentere andre teoriar som eksplisitt løftar fram status- og maktdimensjonar ved kunnskapsdistribusjonen, dvs. utdanningssosiologiske sider av problemformuleringa. Eg startar med Arendt som ynskjer å oppvurdere praksisdimensjonen, men som endar med å hierarkisere den i meir eller mindre verdifulle delar. Eg held fram med Bourdieu som skildrar den særeigne praktiske logikken og som avslører korleis kulturelle praksisar kan etablere, vedlikehalde og legitimere maktstrukturar. Delen blir avrunda med Apple, som viser

korleis maktstrukturar kjem til uttrykk i seleksjonen og representasjonen av skulefaga, her eksemplifisert med matematikkfaget.

I boka *Vita activa – Det virksomme liv* (1958/2012) skil den politiske filosofen Hannah Arendt (1906-1975) mellom menneske i praktisk omgang med arbeid, med ting og med andre menneske. Vidare rangerer ho vår omgang med menneske høgast og vår omgang med arbeid lågast.

3.2.1 Arendt: Behovet for å handle individuelt

På same måte som Hellesnes og Skjervheim utforskar Arendt praksisdimensjonen, og på same måte som dei er ho mest oppteken av praksis mellom menneska. Grovt sett kan ein seie at der Hellesnes og Skjervheim brukar omgrepa *danning* og *dialektikk* brukar Arendt omgrepet *handling*, og der Hellesnes og Skjervheim brukar omgrepet *teknikk*, brukar Arendt omgrepa *arbeid* og *produksjon* (Arendt 1958/2012, s. 89 og 136).

Arendt vil likestille praksis, eller *vita activa*, med teorien, kontemplasjonen, eller *vita contemplativa*, noko som i eit kunnskapsteoretisk perspektiv er ein sjeldan gest til ein kunnskapsform som har vore nedvurdert, både i toneangivande klassiske tekstar (bl.a. Platon, 1946, s. 52-96), men også i dag, der den generelle, teoretiske og abstraherte kunnskapen står sterkast, medan den praktiske kunnskapen stadig må rettferdiggjere seg sjølv som verdifull – helst innanfor ein teorikulturell rasjonalitet (bl.a. Hestholm, 2008 og 2008b). Men i framstillinga formulerer ho eit nytt hierarki; *Arbeidet* har med det elementære livsopphaldet å gjere, eit grunnvilkår vi deler med dyra. Når vi arbeider meiner Arendt vi inntar ein mentalitet som gjer oss til *animal laborans* – det arbeidande dyret. *Animal laborans* er orientert mot overleving, prisgitt som vi er av naturens stoffskifte (Arendt, 1958/2012, s. 92 og 111). I *produksjonen* blir vi *homo faber* - det kunstferdige/dyktige menneske, som lagar ting som gjer verda meir stabil og vernar oss frå dei umiddelbare utfordringane. Men *homo faber* er eit mål – middel- orientert vesen som ikkje har anna agenda enn å gjennomføre sin ting-produksjon (Arendt, 1958/2012, s. 139 og 140). For Arendt er det først gjennom *tale* og *handling i fellesskapet* sjølve det å vere menneske openberrar seg. Det er der vi viser kven vi er, det unike ved vårt personlege vesen (Arendt, 1958/2012, s. 177 og 181). I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts *Vita activa*» (2017b) - den andre artikkelen i

avhandlinga - har eg greidd ut om- og argumentert mot dette. Spørsmåla mine er; Er det først i tale og handling at mennesket kan gå i personleg dialog med verda? Er det berre i politisk, individuell handling at mennesket etterlet seg sin signatur?

Som politisk filosof er det for Arendt imperativt at menneska får tale og handle i ein open og demokratisk dialog. Så medan det for Husserl, Merleau-Ponty og Dewey er «verda» i sin totalitet individet forstår seg sjølv gjennom, er det for Arendt meir spesifikt *det offentlege romet*¹⁶ - fellesskapet av like, men som likevel er ulike nok til at vi treng å kommunisere med kvarandre – som representerer den realiserande arenaen.¹⁷ «(...) et liv uten tale og handling (...) ville bokstaveleg talt ikke noe liv mer, men en død som var strukket ut i hele menneskelivets lengde» (Arendt, 1958/2012, s. 177). I pluraliteten; «like i et mangfold av unike vesener» (Arendt, 158/1012, s. 179) handlar og samhandlar menneska i veven av relasjonar (Arendt, 158/1012, s. 186).

Med sine mange deltakarar og variablar er det vanskeleg å føreseie kva handlingar i det offentlege romet kan leie til. Det fordrar praktisk kompetanse i å delta i ei samvarierande, sosial verd der ei handling kan uløyse kjeder av uføresette konsekvensar. Sjølv gjennom ei tilsynelatande «rett» og lovlydig oppfylling av reglar kan ein - ikkje berre handle i strid med eigne og andres interesser, ein kan sogar kome til å utføre inhumane handlingar. I boka *Eichmann i Jerusalem* skildrar Arendt (1965) rettsaka til Adolf Eichmann, som administrerte transporten av jødar til gasskamrane. Arendt skildrar Eichmann som ein person med svært avgrensa intellektuell kapasitet (bl.a. Arendt, 1965, s. 44 og 151), men den avgrensa kapasiteten handla ikkje om manglande evne til å organisere kompliserte operasjonar. Han var heller ikkje ein uheldig mann som hamna på feil plass, som ei makteslaus brikke i eit større spel. Han arbeidde derimot sjølvstendig, og var aktiv og ivrig etter å oppfylle ein ideologi (jf. Arendt, 1965, s. 158). Den intellektuelle kapasiteten Arendt skriv om, handla om kor vidt ein klarar “to think beyond the limitations of knowledge” (jf.

¹⁶ Poltisk pluralitet krev eit åpent, offentleg og demokratisk rom. Totalitære herredøme gjer handling umogeleg (Arendt, 1958/2012, s. 63-65 og 70). Arendt koplur elles arbeidet til *jorda* (Arendt, 2012, s. 22 og 23) og produksjonen til *verda* (Arendt 2012, s. 41).

¹⁷ Menneska opererer sjølvstendig ikkje utelukkande i det offentlege romet. Arendt skil mellom det *private området*, kor vi utfører dei aktivitetane som tener til livets opphald, og *offentlege romet*, kor vi utfører handlingar som rettar seg mot ei felles verd (Arendt 1958/2012, s. 45). Det private området gir oss vern, ikkje minst er det private området nødvendig for at borna skal få modne uforstyrta (Arendt, 1958/2012, s. 83 og 1961/2006, s. 185).

Arendt, 1978/1981, s. 11-12); altså kor vidt ein klarar å føreseie dei praktiske, etiske konsekvensane av egne handlingar¹⁸.

Eichmann underkasta seg den til ein kvar tid gjeldande prosedyre, men var hjelpelaus når ingen prosedyre vart gitt. Rettsaka avslørte ei tankelaus, underdanig og pedantisk forståing av pliktoppfylling, kombinert med ansvarspulverisering og framandgjering, noko som førte til grove og grusame handlingar¹⁹ (Arendt, 1978/1981, s. 4 og 1965, s. 242).

Skal vi unngå å forbryte oss må vi evne å føreseie kva konsekvensar våre haldningar og handlingar kan få, og vi må tenke som eit ansvarleg «eg» og ikkje som eit ansvarspulveriserande, tankelaust «vi». Dette er mogeleg, meiner Arendt, og nettopp dette erfarte ho, før ho måtte flykte frå Tyskland, at mange klarte (Arendt i intervju med Fest, frå 24:01). Ho presiserer at denne evna opererer uavhengig av klasse og intelligens; ho er vonbroten over at fleire av hennar intellektuelle kollegaer forsvarte nazistisk ideologi, men merka seg at svært mange arbeidrarar greidde å stå i mot (Arendt i intervju med Fest, frå 24:01). For det er nemleg ikkje slik at alle, i same utfordrande situasjon, lar seg fange av hatefulle ideologiar, eller utfører grufulle handlingar. Ein slik påstand går ho sterkt i mot, fordi den underkjenner vårt personlege ansvar, og likestiller motstandarane med medløparane, noko som fører til ei allmenngjering av skulda og ei tildekking av forbrytarane sitt ansvar (Arendt i intervju med Fest, frå 26:41 til 30:48).

Gjennom ei erkjenning av vår makt, og vårt minst like store ansvar kan vi, som unike blant like, utvikle handlingskompetanse, og vere med på å skape samhald og solidaritet, for eksempel gjennom å tilgi. Tilgiving handlar ikkje om å akseptere ugjerningar, men om kjærleik til personens «kven» (Arendt, 1958/2012, s. 247-248). Dessutan kan makta til å gi- og halde ein lovnad - ei sentral evne i politikken – skape tryggleik og stabilitet i den elles så uoverskodelige framtida (Arendt 1958/2012, s. 250-251).

¹⁸ Også Arendt kritiserer Descartes og hans fokus på sikker kunnskap. Ho insisterer på å behalde Kants skilje mellom 1) Vernunft og 2) Verstand, eller 1) *det forholdet fornufta har til det vi ikkje kan vite* og 2) *det forholdet intellektet har til kognisjonen*. Slår ein saman dette skiljet viskar ein ut den viktige distinksjonen mellom *kunnskap* og *det å tenke utover kunnskapen*, mellom *å vite* og *å meine*, mellom *det kjente* og *det moglege* (Arendt 1978/1981, s. 13-16).

¹⁹ Slik er vondskapen banal (Arendt 1965, s. 242).

Den handlande er alltid «skuldig», og det ikkje mogeleg å frigjere seg for ansvaret; «(...) ubetinget autonomi og herredømme over seg selv, står i motsetning til pluraliteten som en menneskelig betingelse» (Arendt 1958/2012, s. 240 og 241). Men om ein ikkje bryr seg med å handle overfor dei sakene som rører ved den menneskelege sfæra, styrer ein mot døden:

Uten disse evnene til å begynne noe nytt, holde igjen og gripe inn, ville et liv som menneskenes, som «iler» mot døden, være dømt til bestandig å ødelegge og rive alt spesifikt menneskelig med seg i undergangen. Opp mot denne faren, som naturligvis alltid er der, står det ansvaret for verden som springer ut av handlingen, og som angir at mennesket riktignok må dø, men som likevel ikke blir født for å dø, men tvert i mot for å begynne noe nytt, så lenge livsprosessen ikke har revet i stykker det egentlige personlige, menneskelige substratet som kom til verden med det (...). (Arendt 1958/2012, s. 253)

Med tilhørsle til eit fellesskap erfarer vi dette ansvaret og dette ukontrollerbare, som altså ikkje først og fremst handlar om å ha sikker kunnskap, men å utvikle fornuft gjennom praktisk erfaring. Men kan ein, i følge Arendt, utvikle denne dialektiske evna i kontakt med materialar? Ho erfarte jo at arbeidarane – som hadde sitt levebrød gjennom arbeid og produksjon, greidde - i motsetnad til mange intellektuelle, som gjerne opererte i det offentlege romet - «to think beyond the limitation of knowledge»?

Ho innrømmer at det usikre elementet også er tilstades når vi gjennom *eksperimentet* handlar overfor naturen (Arendt, 1958/2012, s. 237):

Gjennom eksperimentet, der mennesket *påtvang* de naturlige forløpene sine betingelser, og på den måten *tvang* dem inn i et system det selv hadde tenkt ut, lyktes det til slutt «å gjenta prosesser som skjer i solen» på jorden og dermed å *diktere* jorden til å gi fra seg energier, som uten vår inngripen bare kan utvikles i universet. (Arendt 1958/2012, s. 237, mine uthevingar)

Eg har utheva orda «tvang» og «diktere», for å vise at ho sannsynlegvis oppfattar kontakta med materialane som eit monologisk forhold. Ho erkjenner ikkje utan

vidare at samspelet med materialane dreier seg om det same som samspelet med andre menneske, men ho innrømmer at den naturvitskapelege forskinga kan:

forårsake forløp med en uviss og uoverskuelig utgang, å innlede prosesser man ikke kan reversere, å dyrke frem krefter som ikke finnes i naturens husholdning. Dermed har det vist seg at handling, som opprinnelig hører hjemme i de menneskelige anliggendes sfære, beholder sine særtrekk selv når den skifter over fra den mellommenneskelige sfæren til naturens sfære. (Arendt 1958/2012, s. 238)

Likevel held ho fast på at produksjonsprosessane ikkje kan bli like mektige, like varige, like kulminerande som krafta som blir frigitt i handlingsprosessane (Arendt, 1958/2012, s. 239). Derfor er det for Arendt handling i pluraliteten som kan få mennesket til å bli nokon, til å kome til syne som individ. Arbeidet er for henne til sjuande og sist motivert av ein anonym og repetitiv tvang, og produksjonen av ein nytteorientert og instrumentalistisk målstyring.

Målsetninga med mitt arbeid er ikkje å protestere på, eller devaluere verdien av handlingsdimensjonen slik Arendt agiterer for den. Men når eg i problemstillinga etterlyser argument for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skule, er det verdien av dei praksisformene som Arendt sorterer under arbeid og produksjon eg er uroa for. Mitt prosjekt er å vise at desse praksisformene har ein dannande verdi (jf. bl.a. Merleau-Ponty 2012, s. 105), utløyser læringsmotivasjon, myndiggjer eleven som forskar (Dewey, 1900/1902/1990 s. 186-188), er etterlyste i samfunnet (Regjeringen, 2019), men er likevel svakt representerte i obligatorisk skule (jf. Hestholm, 2017).

Sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (1930-2002) skildrar korleis forståingar av dominans og underordning utspelar seg, bl.a. i skulen, men først skal vi sjå korleis han skildrar den spesielle modusen til den praktisk handlande.

3.2.2 Bourdieu: Praksis som habitus

I boka *Den praktiske sans* av Bourdieu (1980/2007) finn vi att standpunkta til Husserl og Merleau-Ponty, men også til Dewey, Hellesnes og Skjervheim; våre handlingar i praksis er ikkje anten styrt av indre eller ytre befalingar, men i eit

dialektisk samspel mellom dei to. I dette praktiske samspelet mellom individet og verda, som både kan vere komplekst og vanskeleg å gjennomskode, verkar det ein logikk som skil seg frå den teoretiske.

Det *teoretiske perspektivet på praksisen* og det *praktiske forholdet til praksisen* må ikkje forvekslast, skriv Bourdieu (1980/2007, s. 131). Sagt på ei anna måte; ein må ikkje forveksle modellen ein konstruerer for å forklare praksisen, med sjølve praksisen. I praksisen finst irreversibiliteten, det finst struktur, dvs. rytme, tempo og den orienteringa som er konstituerande for meininga. Det er ikkje berre det at praksisen utspelar seg i tida, den spelar også strategisk *med tida*. For analytikaren er ikkje tida teljande, ikkje berre fordi analytikaren kjem inn etter slaget har stått, men fordi han har fått tid til å skaffe seg overblikk. Han som faktisk spelar innrettar seg ikkje etter det han ser, men etter det han føreser. Han må føregripe andre sine føregripingar og «fortolkningsfejlene betales konstant på stedet» (Bourdieu, 1980/2007, s. 130-132).

Medan den teoretiske logikk materialiserer seg i tenkearbeidet, utspelar den praktiske logikk seg i handlingane. «Praksissen er grebet *af det, som det drejer seg om*, den er fuldt og helt tilstedeværende i nuet og i de praktiske funktioner, den her opdager i form af objektive potentialiteter (...)» (Bourdieu, 1980/2007, s. 147). Sjølv om den praktiske logikk er ulik den teoretiske, er den ikkje tilfeldig, eller vilkårleg: «Forestillingen om en praktisk logik, en logik i sig selv, uden bevidst refleksion eller logisk kontrol, er en *begrebsmotigelse*, som anfægter den logiske logik (Bourdieu, 1980/2007, s. 147).

Her kjenner vi att Ryle sin posisjon; Praksis og teori representerer ikkje to isolerte rasjonalitetar, men to ulike perspektiv på det same. Men medan Ryle utforskar skillet gjennom eksemplar frå eit vestleg, moderne samfunn der praksis står i forhold til ein teori som vi gjerne oppfattar som objektiv og naturvitskapleg, undersøker Bourdieu bl.a. korleis forholdet artar seg i det kabylske samfunnet - eit samfunn der praksis står i forhold til ein teori som vi gjerne oppfattar som meir subjektiv og naturfilosofisk. Dette grepet tydeleggjer vår eiga sosialisering, ikkje minst tydeleggjer det korleis *maktinteresser* hos aktørane spelar inn i dialektikken mellom handlingane og dei overordna retningslinjene for handlingane. Med Bourdieu får vi dermed ei maktpolitisk grunngeving for ei kritisk verifisering av tru, meiningar og kunnskap,

formidla gjennom strukturar, tradisjonar og institusjonar i kulturen (jf. Husserl, 2004/1913, s. 402).

Levesettet i det nordafrikanske, kabylske samfunnet er metta av symbolikk. Arkitekturen, innreiinga, jordbruket, arbeidsoppgåvene og handlingsromet er strengt regulert etter den oppfatninga menneska har av livsprosessane, og særleg etter den oppfatninga menneska har av dei biologiske forskjellane på mannen versus kvinna (Bourdieu, 1996, s. 7-26). Implisitt i organiseringa viser det seg eit hierarki som verkar logisk og derfor på sin plass. Kvinnelivet er organisert som ein *omvendt symmetri* av mannlivet - og derfor tilsynelatande likeverdig mannlivet. Men organiseringa, ordspråka og rituala viser at mannen og dei delane av verda som er knytt til mannen sitt liv, er overordna kvinna og dei delane av verda som er knytt til kvinna sitt liv (Bourdieu, 1996, s. 22). Likevel, alle medlemmene i samfunnet er innforståtte med ordningane, dei er ein del av dei og dei vidarefører dei til nye generasjonar.

Bourdieu tar også eit generelt blick på *ritualet* som innstiftande handling. Ritualet markerer, konstituerer og legitimerer ein sosial og mental orden som må oppretthaldast. Det viktigaste med ritualet er det som skjer *etter* det er utført; den forskjellige handsaminga av dei som står innanfor og dei som står utanfor det ritualet skal symbolisere. Respekten for- og styrkinga av verdien av ritualet forvandler personen, ikkje berre overfor andre, men også overfor seg sjølv. Slik blir det f. eks. markert at alle kabylske menn - også dei mest feminine av dei, er *essensielt* forskjellige frå alle kabylske kvinner - også dei mest maskuline av dei. Å skape forskjellar, gjerne ved å utnytte forskjellar som allereie finst, som f. eks. kjønn, rase eller klasse, legitimerer forskjellane som naturlege (Bourdieu, 1996, s. 28-30).

Forskjellane kjem til uttrykk gjennom ulike teikn; gjennom klesdrakt, måtar å snakke, gå, ete på og gjennom spesielle haldningar, manerar og smak. Bourdieu brukar omgrepet *habitus* der medlemmene innanfor gruppa er berarar av ei varig pregning som både formar og orienterer mottakarane (Bourdieu, 1996, s. 34; Bourdieu og Passeron 1970/2006, s. 53-54). Å krysse det kulturelle grenseskillet er like problematisk for dei som er innanfor som for dei som er utanfor, men den som er trygg innanfor sin kulturelle identitet kan leike med reglane (Bourdieu, 1996, s. 32-35). Likevel, det ville neppe vere nok med desse ytre kjenneteikna, om det ikkje var

for at dei innvigde faktisk også følte at skillet hadde ei meining, eit innhald, at det kunne rettferdiggjera og at det tente til noko. Det moralske problemet er berre at den symbolske makta til dei privilegerte skapar eit motstykke av uprivilegerte (Bourdieu, 1996, s. 37).

3.2.2.1 Habitus som makt

I essayet ««Skoletaperne»: stengt ute og stengt inne» viser Bourdieu og Patrick Champagne (1996, s. 159-166) korleis familiar i det franske samfunnet på 50-talet fann seg sjølv utanfor grensene - i rolla som uprivilegerte. Gjennom ein tidlig og brutal eliminering av elevar frå det Bourdieu og Champagne kallar «kulturelt defavoriserte familiar» (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159), reflekterte skulesystemet det sosiale hierarkiet. Dette skjedde innanfor den sosiale orden som medlemmene i samfunnet levde i og som dei derfor fann naturleg. Dei uprivilegerte familiane godtok seleksjonen, fordi dei (med skulens hjelp) vart overtydde om at utveljinga var rettferdig og at dei utvalde derfor fortente sin plass. Stillingane som desse utdanningane opna eller stengte for, dvs. *ikkje manuelle yrke*, gjorde at dei som ikkje følte seg skapte for skulen, heller ikkje følte at dei var skapte for dei eksklusive godane (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-160).

Men etter skulen vart meir demokratisert, og dei – innanfor skulerasjonaliteten – mest ressursvake elevane - gjennom hardt arbeid - tilsynelatande kom *innanfor* grensene, vart det innstifta nye og meir umerkelege utestengingsmekanismer.

Skolen ekskluderer som alltid, men den ekskluderer nå på en kontinuerlig måte og på alle nivåer (mellom ulike spesialklasser og yrkesskolen er det kanskje bare en gradsforskjell), og den beholder i sin midte de den ekskluderer, ved å nøye seg med å forvise dem til mer eller mindre defavoriserte linjer. Det følger av dette at de som på en og samme tid er stengt ute og stengt inne, er dømt til å kastes i gledesfylt tilslutning til den illusjonen skolen tilbyr og en resignasjon stilt overfor dens dommer, mellom en angstfylt underkastelse og et avmechtig opprør (...) (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 165)

For sjølv om elevar frå arbeidar- og middelklassen har gjennomført ei kulturtilpassing for å innfri skulens minstekrav, skil dei seg likevel ut i forhold til

elevane frå overklassen,²⁰ dvs. dei skil seg ut frå familiar med den kulturelle kapitalen som i skulen symboliserer makt til å gi absolutt verdi til eitt bestemt perspektiv (Bourdieu i Jobst, 2010, s. 70). Og sjølv om demokratiseringa har tvunge skulane med dei attraktive linjene til å stille formelle krav, dvs. at skulen er open og transparent om kva krav den eigentleg stiller, vil det alltid føregå ein seleksjon som forblir uformell og uuttala. Bourdieu eksemplifiserer med val av framandspråk; elevar med den kulturelle kapitalen som symboliserer makt skil seg ut ved å velje eit anna framandspråk enn engelsk.²¹ Og særleg språket utgjer ein sentral markør og eit evalueringskriterium. I tillegg til stilen og ordforrådet viser kompleksiteten i språket kor vidt ein kan avkode og forholde seg til visse logiske og estetiske strukturar. Så sjølv om ein elev frå overklassa ikkje oppnår like gode resultat som ein elev frå arbeidarklassa, blir eleven frå arbeidarklassa likevel utsett for endå strengare vurderingar eller utestengingsmekanismer, fordi han avslører at han ikkje meistrar den språklege habitusen til skulen og dei privilegerte klassene. Såleis er fråfallet størst hos dei klassene som står fjernast frå språket i skulen (Bourdieu, 1996, s. 164; Bourdieu og Passeron, 1970/2006, s. 99-100)²².

Det er derfor ein illusjon å tru at skulen utgjer ei frigjerande²³ kraft som fordeler sjansane likt og opnar for sosial mobilitet, meiner Bourdieu. Skulen utgjer tvert om ei konservativ makt som opprettheld skolastiske og kulturelle ulikskapar gjennom å handsame ulike elevar likt (Bourdieu, 1974, s. 32 og 37-39).

²⁰ Bourdieu og Passeron brukar her omgrepa arbeidarklasse, middelklasse og overklasse (Bourdieu og Passeron, 1970/2006, s. 99-100). Det er usemje om i kva grad det franske og det norske klassesamfunnet kan sidestillast, men også i Noreg kan vi spore suksess i utdanningssystemet tilbake til kulturbakgrunn: «Barn av foreldre med grunnskole som høyeste utdanning har i gjennomsnitt 12 grunnskolepoeng mindre enn barn av høyt utdannede foreldre. Hele 80 prosent av guttene på yrkesfag med lavt utdannende foreldre fullfører ikke videregående opplæring på normert tid. Det blir stadig flere studenter ved universiteter og høyskoler, men bare 40 prosent av studentene med lavt utdannede foreldre har fullført en grad etter ti år. Sosial bakgrunn utgjør store forskjeller i hvordan det går med oss i utdanningssystemet. Samtidig ser vi at det generelle utdanningsnivået i befolkningen stadig stiger» (Ekren, 2014).

²¹ På same måte finn vi valfaglege markørar i norsk ungdomsskule; dei som har valt engelsk fordjuping eller arbeidslivsfag i staden for eit anna framandspråk på ungdomsskulen, vil ikkje berre måtte starte på eit lågare nivå i framandspråk dersom dei vil ta studiespesialiserande, dei får også avgrensa valmogelegheiter i Vg 3 (Ung.no, 2019). I tillegg viser evalueringsrapportane at elevar med relativt svake skulefaglege prestasjonar klart er overrepresenterte i arbeidslivsfaget, nokre er sågar plasserte i faget utan å ha valt det sjølv (Bakken, Dæhlen og Smette, 2013, s. 9 og 12; Hestholm, 2016).

²³ Lars Gjelstad brukar frigjeringspedagogikken til Paulo Freire til å forklare det som skjer med elevar når dei kjem frå ungdomsskulen til skuleverkstaden på yrkesutdanninga teknikk og industriell produksjon (TIP). I yrkesutdanninga opplever elevane vidareutvikling med utgangspunkt i eigen kulturelle ståstad (Gjelstad 2015).

In fact, to penalize the underprivileged and favour the most privileged, the school has only to neglect, in its teaching methods and techniques and its criteria when making academic judgements, to take into account the cultural inequalities between children of different social classes. In other words, by treating all pupils, however unequal they may be in reality, as equal in rights and duties, the educational system is led to give its *de facto* sanction to initial cultural inequalities. (Bourdieu, 1974, s. 37-38)

Når skulen vurderer elevar frå alle kulturar opp mot same kulturelle målestokk, dvs. opp mot kunnskapane, verdiane og habitusen til skulen og dei privilegerte klassene, er sjanseliskskapen ein illusjon²⁴ (Bourdieu, 1974, s. 40-41). Ei rekkje studiar (bl.a. Ekren, 2014; Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen, Narvhus, 2019, s. 22) stadfestar at skulen framleis har ein konservativ og reproduserande funksjon, bl.a. gjennom at individa, gjennom diskrimineringa og stigmatiseringa, internaliserer legitimiteten av eksklusjonen (Jobst 2010, s. 72; Jobst & Skrobanek, 2009, s. 99-123; Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-160).

Når skulen frontar den herskande klassens kunnskap, får medlemmer frå andre samfunnssklassar utfordringar med å lukkast. Pedagoggen Michael W. Apple (1942-) viser korleis interessene til grupper med økonomisk, politisk og kulturell makt er sikra i pensumet. Desse gruppene påverkar ikkje berre kva fag og kva delar av faget som skal vektleggast i pensumet, men også kva ressursar det er akseptabelt å bruke på å distribuere kunnskap. Eksempelet er amerikansk, men det utdanningspolitiske prinsippet er generelt.

3.2.3 Apple: Kven sin kunnskap er mest verd?

Ulike grupper med ulike interesser lever saman i samfunnet. Dei ulike sosiale systema produserer ulikskapar som interagerer med kvarandre i forhold til makt og motstand, dominans og underordning. At dette også viser seg i skulen er ikkje ny

²⁴ Teorien til Bourdieu åpner også opp for at det føregår ei viss forhandling rundt anerkjenninga, vedlikehaldet og definisjonen av den symbolske kapitalen. Lærarane formidlar den symbolske kapitalen i skulen, men har samstundes handlingsrom til å justere denne til dei mange elevane som ikkje representerer denne kapitalen (Bourdieu i Jobst, 2010, s. 73-74). I den tredje artikkelen i avhandlninga; «Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2019) finn vi at lærarane både har forståing og omsorg for elevane, men at dei også brukar sin autoritet til å definere elevane som dannelsedyktige - eller ikkje.

innsikt, men det er først i dei siste tiåra at ein verkeleg har forstått kva dette betyr, skriv Apple (2002, s. 3).

Han ber oss stille spørsmål som: kva kunnskap er mest verd? Eller: kven sin kunnskap og måtar å vite på er vurdert som legitim og offisiell, og kven sin kunnskap er ikkje det? Vidare: kven har mest nytte av måten utdanninga er organisert på?

Utdanning må ikkje forståast isolert frå samfunnet. Mål, metodar, undervisning og evaluering må sjåast i samheng med økonomisk, politisk og kulturell makt, skriv Apple (2002, s. 3 og 85). Han diskuterer dette med utgangspunkt i *Professional Standards for Teaching Mathematics* (1991), heretter kalla *the Standards*, som er ein amerikansk utdanningsreform for matematikkfaget. Apple gjer det klart at det bak matematikkfaget ligg ein seleksjon i seg sjølv; Matematikken spesielt og vitskapeleg kunnskap generelt er i samfunnet rekna for høgstatus kunnskap. Matematikkfaget har, i tillegg til mange andre dimensjonar, ein tydeleg økonomisk nytteverdi.

Akkumulasjon og kontroll av matematisk kunnskap er avgjerande for forskingsbasert industri. Kunnskap som lar seg på ein så tydeleg måte konvertere til profitt har, for det konkurranseorienterte samfunnet vi lever i, ein høg verdi. Men dette betyr ikkje nødvendigvis at ein er villig til å sette inn store ressursar på å sikre at *alle* lærer faget, eller at alle delar av faget blir ivaretatt. Det handlar mindre om å *distribuere* dei breie kunnskapsperspektiva til alle, og meir om å sørge for at nok elevar kan *produsere* kunnskap som industri og økonomi er avhengige av. Skulane står då i ein skvis mellom det demokratiske oppdraget å auke det generelle kunnskapsnivået i folkesetnaden og å produsere ein spesialisert, teknisk kyndig og fleksibel arbeidstokk (Apple, 2002, s. 94-96).

I utgangspunktet støttar Apple initiativa i *the Standards*; Ein har lagt vekt på at *alle* skal ha ein god utvikling i faget, ein ynskjer å undervise med utgangspunkt i matematiske problemstillingar frå elevens erfaringsverd, ein legg også vekt på ulike formar for elevvurdering og erkjenner at læring ikkje berre handlar om talent, men også om økonomiske og materielle ressursar og om undervisningskvalitet (Apple, 2002, s. 3 og 86). Men samstundes er reformen uttrykt i sjarmerande og visjonære slagord-aktige vendingar og med så vage formuleringar at sterke grupper som elles er ueinige, likevel har kunna samlast om kva som skal telje som legitim kunnskap, kva

som er passende undervisning og evaluering og kva normer og verdiar som skal leie utdanninga²⁵.

For gjennom sine kompromissar greier *the Standards* å samle svært ulike grupper med svært ulike posisjonar under ein paraply. Vi finn bl.a. visjonære som vil modernisere økonomien, konservative som vil gjere matematikken nyttig i økonomisk samanheng og prosessorienterte og konstruktivistiske utdannarar og forskarar som ynskjer meir dynamikk og interaksjon i pensum og undervisning. Vi finn demokratisk innstilte utdannarar som søker å gjere matematikken meir relevant for behova i fellesskapet og som stiller spørsmål ved differensiering av prestasjonsnivå. Vi finn matematikarar som er generelt opptekne av fagfeltet, som talar for eit felles nasjonalt pensum og som fryktar for fallande nivå og tap av vestens tradisjon og vi finn lærarar som arbeider under vanskelege og usikre tilstandar i skulane. Fordi forfattarane av *the Standards* har vore kjenslevare og kreative i sin form har alle desse akseptert den, men det betyr ikkje at alle får realisert sine ynskjer. Spørsmålet er; kva gruppe vil få gjennomslag for si tolking av læreplanen?

Ikkje berre i USA, men også i England, Australia og mange andre land finn vi dei same tendensane; det konservative prosjektet blir styrka. Stemmen til økonomisk vanskelegstilte, mange kvinner, farga og mange andre, er vanskeleg å høyre over larmen av åtak på skulen; den er ineffektiv, den manglar samband med økonomien og mislukkast i å formidle relevant kunnskap (Apple, 2002, s. 89 og 33). For dei konservative meiner utdanningsinstitusjonane kjem til kort; mange droppar ut og det generelle kunnskapsnivået er synkande, noko dei meiner fører til manglande konkurransekraft for nasjonen, arbeidsløyse og fattigdom. Mindre divergens, meir einskap, effektivitet, konkurranse og privat initiativ vil løyse problema, hevdar dei. Men dette meiner Apple er å framstille årsak og verknad på ein urettmessig måte, dvs. forskyve ansvaret frå eigne, tidlegare avgjerder over på skulen (Apple 2002, s. 86-89).

²⁵ Dersom ein berre kjenner norsk, obligatorisk skule gjennom formuleringane i den generelle læreplanen, eller den nye overordna delen, vil ein tru at teoretiske og praktiske fag og metodar har ein likeverdig plass i skulepensumet. I den generelle delen står det bl.a. at «Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den nye overordna delen, under punkt 1.2 står det at «De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det heile er eit åtak på egalitære normer og verdiar, meiner Apple. Argumentasjonen er ikledd eit dekke av å ville forbetre kvaliteten på eit utdanningssystem i krise, men essensen er at det er *for mykje* demokrati, både politisk og kulturelt. Ein søker å endre den offentlege oppfatninga av skulen frå å vere eit offentleg gode til å vere eit skattesluk (Apple 2002, s. 89-90).

Sjølv om *the Standards* på mange måtar står i kontrast til denne ideologien, skal det mykje til å stå i mot dei økonomiske og ideologiske krava til dei mektige konservative kreftene. Utan ein god og stabil økonomi er det dessutan umogeleg å realisere den demokratiske visjonen i *the Standards*. For eksempel kan dei økonomiske utfordringane ved innføringa av teknologi i alle klasserom auke- heller enn minke forskjellbehandlinga av rase, klasse og kjønn. Dessutan fører det til at overarbeidde lærarar grip til kommersielt nettbasert undervisningsmateriell med lav pedagogisk- og didaktisk kvalitet. Er dei demokratiske ideane i *the Standards* utopiske, når økonomisk dominerande grupper søker å redusere støtta til fellesskulen, og konstruerer krisestemming i ein skule som allereie er utilstrekkeleg og udemokratisk (Apple, 2002, s. 90-92)?

Kva behov kunnskapen dekkjer og kven som drar nytte av den spelar ei vesentleg rolle når vi skal forstå korleis reformer verkar, og om dei kan bli realiserte. Kunnskap er ein handelsvare - det Bourdieu kallar kulturell kapital. Matematikkfaget er direkte nyttig for å oppretthalde og auke økonomisk vekst, og gjennom det oppretthalde og styrke den sosiale og økonomiske makta som støttar desse strukturane²⁶ (Apple, 2002, s. 97).

3.2.3.1 Lærarens rolle

Eit anna viktig spørsmål må stillast; Tar dei demokratiske ideane i *the Standards* høgde for dei vurderingane lærarane gjer av elevane som *naturleg* talentfulle, eller over/under middels presterande? Formulert på ei anna måte, er lærarane sjølve kritiske til måten rase, kjønn og klasse er institusjonalisert i skuleorganisasjonen? Korleis lærarar tolkar ulikskapar, og kva lærarar aksepterer som naturlege forskjellar er med på å avgjere korleis dei underviser og løyser problem, f.eks. om dei formidlar

²⁶ I Noreg får ein ekstra poeng dersom ein vel realfag i vidaregåande skule, såkalla realfagspoeng. Det er den vanskelegaste varianten av matematikk, fysikk, kjemi, biologi, geofag, informasjonsteknologi, teknologi og forskingslære og naturbruk som utløyser desse ekstrapoenga (Samordna opptak, 2019).

idear og ressursar frå aktørar som har verdiar som står i motsetnad til demokratiske ideal, og slik berre arbeider med verknadene, og ikkje med årsakene til ulikskapane (Apple, 2002, s. 93-94).

Lærarane fokuserer sjølvstund på matematisk literacy, men spør dei *kven sin* kunnskap som skal lærast, og kven sine problem som skal løysast? Ein meir kritisk form for literacy er å gjere elevane i stand til å kritisk vurdere kva kunnskap som blir undervist, korleis kunnskapen kan brukast, og eventuelt misbrukast. Matematikken kan spele diametralt motsette roller; det kan styrke interessene til allereie mektige grupper, men den kan også myndiggjere elevane gjennom å gjere dei medvitne om samfunnsøkonomiske problemstillingar som har direkte konsekvensar for eigne liv. Kor medvitne er lærarane om desse dimensjonane, og om at dei mektige gruppene ikkje nødvendigvis støttar dei demokratiske sidene av faget (Apple, 2002, s. 97-100)?

Det er ein sentral del av læraroppdraget å ta- og realisere avgjerder innanfor heile det breie ansvarsfeltet som utgjer læraryrket²⁷. Den stadig aukande intensiveringa av stadig nye ansvarsområder avgrensar sjølvråderetten og sjansene til kritisk refleksjon åleine og saman med kollegaer. I denne intensiteten konsentrerer ein seg gjerne om «brannsløkking». I tillegg opplever lærarane mistillit, dei blir vurderte og kritiserte og byrgskapen for yrket bleiknar. Etter kvart mister ein sin yrkesprofesjonelle sjølvtilitt og kjenner seg tvungen til å lytte til «ekspertar». Det er imperativt for profesjonskvaliteten og ansvarsevna at lærarane får større sjølvråderett i yrkesutøvinga si, meiner Apple. Han meiner også at dersom ein vil forklare nedvurderinga av læraryrket må det takast omsyn til det faktumet at 2/3 av lærarane i industrialiserte, vestelege nasjonar er kvinner (Apple, 2002, s. 100-103).

Når ein ny reform skal implementerast har vi ein tendens til å overforenkla både utdanningslandskapet og kva som skal til for å endre det. Sjølv om *the Standards* har store demokratiske potensial både når det gjeld mål, relevans og vurdering, gjer dei vage formuleringane det likevel mogeleg for dei konservative å finne alibi for sine prioriteringar og dermed styrke sin posisjon. Dei meir progressive tendensane i planen forblir retorikk. Fagmiljøa har etter kvart blitt meir medvitne om at det trengs eit sterkare fokus på skuleinstitusjonelle vilkår og strukturelle ulikskapar, men dei

²⁷ Dette diskuterer vi i artikkelen: Educable or not? The teacher's alternatives when connecting curriculum to pupil.

treng også å bli meir medvitne om dei strukturelle maktforholda dei sjølve er situerte i, økonomisk, politisk og kulturelt. Det er ingenting mindre enn livet og framtida til elevane og lærarane som står på spel. Det er derfor avgjerande å bli medviten om desse dimensjonane, skriv Apple (2002, s. 104-106).

3.3 Ei oppsummerande oversikt over teoriene som har blitt trekt fram

Eg har trekt fram nokre teoretiske perspektiv som er relevante for spørsmålet i problemformuleringa: Kva argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Som den første av to hovudtilnærmingar har eg sett på det kunnskapsteoretiske- og dannelsingsfilosofiske grunnlaget for kritisk, vitskapeleg aktivitet. Etter dei epistemologiske diskusjonane i kapittel 2 om kropp versus sjel, var det naturleg å starte med det grunnlagsfilosofiske perspektivet. Eg presenterer fenomenologien som eit svar på dei spørsmåla bl.a. prinsesse Elisabeth av Bohemia stiller og Gilbert Ryle diskuterer. Både kropp og sjel, tankar og handling, praksis og teori inngår i ei relasjonell, meningskonstituerande oppleving (Husserl 1982/1950, s. 19-20 og 1930/2004, s. 402). Gjennom den fenomenologiske epoché som metode blir vi medvitne korleis kulturen påverkar oss. Målet er å finne grunnlag for forståingar som er mest mogeleg i tråd med våre opphavelige, genuine opplevingar av fenomen (Husserl 2004, s. 175).

Det intensjonelle og relasjonelle subjektet orienterer og formidlar seg i verda på ein dialogisk skapande måte. Merleau-Ponty skildrar kroppen som persepsjons- og uttrykkssenter for denne dialogen (Merleau-Ponty 2012, s. 99-105 og Bullington 2013, s. 30-33). I den levde erfaringa verkar kropp og sjel saman på ein «uklar måte i ét og samme drama» (Merleau-Ponty 2012/1945, s. 171). Det er derfor avgjerande at kroppen og kroppens kapasitetar blir erkjent, både som fysisk kompetanse, som psykisk medvit og som den gjensidig avhengige samanhengen mellom desse.

Dei skapande dialogane mellom individ og samfunn, tenking og handling, praksis og teori er produktive så lenge dei fungerer i forhold til kvarandre og gjensidig kastar ljøs over- og korrigerer kvarandre. Spesielt ser vi korleis lærande born relaterer seg til verda på en aktiv, praktisk og personleg måte (Dewey 1916, s. 340 og 353). Men

læreplanen er teoretisk, logisk og splittar verda opp i disiplinær. Vi motarbeider dermed den ånda av heilskap og interaksjon som borna lever i, skriv Dewey (1900/1902/1990, s. 183-186). Det er med same ånd av heilskap og interaksjon Hellesnes (1969/1992, s. 85) skildrar danningprosessen; med eiga forståingshorisont går vi i hermeneutisk dialog med den- eller det nye som skal forståast.

Skjervheim brukar her omgrepet *dialektikk* (Skjervheim, 1976/1992, s. 68), og fokuserer særleg på dialogen med elevar; I teorien kan læraren planlegge strategiar mot ei ønska målsetting, men i den praktiske utføringa ligg det eit etisk imperativ; det å handsame personar som ting strir mot moraliteten (Skjervheim, 1976/1992, s. 68). Både Hellesnes og Skjervheim leverer danningmessige og etiske argument for ei open og brei allmennutdanning.

I den andre hovudtilnærminga løftar eg fram demokratiske og utdanningssosiologiske argument for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum. Arendt argumenterer sterkt for at menneska må få realisere seg gjennom eigne, personlege handlingar, men ho er nøye med å understreke at det for henne dreier seg om politiske handlingar; ho rangerer vår omgang med menneske høgt og vårt arbeid retta mot overleving og produksjon lågt (Arendt, 1958/2012, s. 177 og 181). Bourdieu inkluderer fleire praksisformar når han skildrar den praktiske logikken, men avdekkar særleg korleis maktinteresser hos aktørane er innebygd i dialektikken mellom handlingane og dei overordna motiva for handlingane. Gjennom bestemte ritual skapast forskjellar som symboliserer dominans og underordning (Bourdieu, 1996, s. 34; Bourdieu og Passeron 1970/2006, s. 53-54). Denne rangeringa blir naturleggjort ved å vise til forskjellar som allereie finst, for eksempel mellom elevar med foreldre med skulefagsnære tilknytingar, versus elevar med foreldre med skulefagsfjerne tilknytingar (Bourdieu, 1996, s. 37; Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-165).

Apple tar tak i dette når han spør kven sin kunnskap som er mest verd. Både sjølve faget, kva delar av faget som blir formidla og måten faget blir formidla på avslører kven av dei mange samfunnsgruppene som har fått gjennomslag for sine interesser og si tolking av læreplanen (Apple, 2002, s. 3 og 85). Tid, tillit og ressursar avgjer kor

vidt lærarane i denne situasjonen blir myndige aktørar eller marionettar for dominerande grupper (Apple, 2002, s. 97-100).

Nedanfor har eg laga ei skisse over teorikapittelet og korleis dei ulike perspektiva står i forhold til problemformuleringa.



Figur 4. Oversikt over teorikapittelet og korleis dei ulike perspektiva står i forhold til problemformuleringa.

4. Metodologi

Finst det kunnskapsteoretiske, dannelsesfilosofiske og utdannings sosiologiske argument som talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum? I tilnærminga til dette spørsmålet har eg brukt ein forskingsstruktur inspirert av Crotty (1998, s. 2-5), med fire posisjonar som informerer kvarandre; *Den epistemologiske, den teoretiske, den metodologiske og den metodiske*. Eg gjer også greie for den *analytiske* posisjonen mot slutten av kapitlet.

Mi epistemologiske- eller *vitskapsteoretiske posisjonering* er fenomenologisk. Det betyr at arbeidet har hatt utgangspunkt i nokre grunnleggande fenomenologiske oppfatningar og målsettingar, som å føre oss tilbake til «tinga i seg sjølve», slik vi oppfattar dei før vi objektiverer dei via konseptuelle vurderingar. *Teoriane* eg brukte som linse for å fortolke og drøfte korleis kunnskapsrepresentasjonen i obligatorisk skule påverkar haldningane og definerer handlingsromet til enkeltmenneska i materialet var fenomenologiske, pragmatiske, dannelsesfilosofiske og utdannings sosiologiske.

Eg vil no gjere greie for mi *metodologiske tilnærming* som er også fenomenologisk; Eg var ikkje interessert i ein overordna, strukturell analyse av skule, undervisning og læring, men i korleis desse fenomena blir erfart av eleven og læraren. Med eit kritisk, fenomenologisk perspektiv ynskjer eg å kontrastere informantane sine subjektive opplevingar med kulturens overleveringar. Eg skal også gjere greie for *metoden for datagenerering*, som hovudsakleg var kvalitative intervju i tillegg til observasjonar og lesing av utdanningsdokument. Informantane fekk eg først kontakt med via mitt relativt nære miljø, dvs. eg gjorde eit utval blant menneske som var lett tilgjengeleg for meg, eit såkalla convenience-utval. Desse gav meg igjen tilgang til informantar dei hadde kontakt med; eg gjorde altså eit kjede- eller snøball-utval (Creswell, 2013, s. 158; Hatch 2001, s. 98). *Analysemetoden* er også fenomenologisk; Med ein kombinasjon av ei forenkla versjon av den modifiserte, fenomenologiske Stevick-Colaizzi-Keen-metoden til Moustakas (Creswell 2013, s.193-194) og Giorgi sin psykologisk-fenomenologiske trestegs prosedyre (Giorgi 2009, s. 128-131) har eg analysert ytringane til informantane. Til slutt i kapitlet gjer eg greie for dei etiske vurderingane gjennom heile forskingsprosessen.

4.1 Metodologisk tilnærming: Ein fenomenologisk studie

Fenomenologien fordrar oss til ei stadig kontroll av dei rasjonalitetane, teoriane og imperativane i kulturen vi lever i. Finn vi, gjennom den fenomenologiske epoché, at desse står for langt borte frå meiningane i våre eigne opplevingar, bør vi kople oss frå dei og re-sette dei, slik at vi kan leve meir i pakt med dei sanningane opplevingane våre gir grunnlag for. Denne øvinga, som først har individuelle- men følgjeleg også samfunnsmessige konsekvensar, er slik Husserl formulerer den, først og fremst eit personleg erkjenningsarbeid. Dette erkjenningsarbeidet er sjølv sagt aktuelt for forskarens refleksivitet, men korleis kan fenomenologien brukast som forskingsmetode? Korleis kan eg som forskar, via fenomenologisk epoché (sjå kapittel 3.1.3) nå opplevingane til andre menneske?

Her har teoretikarar innanfor tilstøytande, og meir forskingsbaserte disiplinær formulert forskingsmetodar som byggjer på fenomenologiske innsikter. Vi finn bl.a. pedagogisk, sosiologisk, psykiatrisk og medisinsk orientert fenomenologi, kor ein brukar fenomenologien i den grad den kan vere ei refleksiv metode for eige fagfelt (Van Manen 2014, s. 194; Creswell, 2013, s. 79-80). Desse modifiseringane tar med seg hovudtrekka frå den fenomenologiske filosofien til Husserl, men frigjer seg gjerne visse spesifikke teoretiske prosedyrer, som for eksempel den fenomenologiske epoché.

Ein kan seie at slike modifiseringar er filosofisk, empirisk og etisk risikofylte. Skal eg hente fram fenomenologiske innsikter gjennom andre må eg først og fremst spørje etter opplevingane deira. Her ser vi at fenomenologisk forskning, på same måte som andre forskingsmetodar, 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 presentere, tolke og forstå informanten sine opplevingar (jf. Bohnsack, 2014, s. 20)?

Konstruksjonane som sosialforskaren brukar er derfor så å seie 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 2014, s. 25). Ralf Bohnsack skriv at den kvalitative forskaren føretar ein rekonstruksjon av forskingsdeltakarens konstruksjonar: forskingsdeltakaren formidlar, eller konstruerer si verd til forskaren, og forskaren rekonstruerer denne

konstruksjonen gjennom eiga tolking og teori. Dette perspektivet er ein kritikk til den hypoteseprøvande forskinga, som vi oftast finn i naturvitskapeleg forskning, og som gjerne ser på forskingsmetodar som empiriske måleinstrument kor ein med standardiserte prosedyrar, objektivt og relativt kontrollert, kan verifisere eller avkrefte hypotesar. Men til forskjell frå atomar og celler er den sosiale røyndomen meiningsmetta - den er full av kontekstavhengige uttrykk som ikkje kan fangast opp med standardiserte prosedyrar. Berre gjennom ei open og kommunikativ haldning kan forskaren bli kjent med omgangsformene, språket og det sosiale feltet forskingsdeltakaren er i. Forskaren må derfor legge til rette for metodar som i det enkelte tilfelle verkar minst mogleg framande for forskingsdeltakaren. Denne opne, fleksible og dialogiske haldninga handlar ikkje om manglande metodisk kontroll, men om ei erkjenning av forskjellar mellom forskarens og forskingsdeltakarens relevans- og referansesystem. Forskaren må, ettersom forskararbeidet utviklar seg, vurdere med kva metodar ein kjem nærast forskingsdeltakaren. I intervjuet kan ein til dømes stille opne spørsmål, og gi forskingsdeltakaren høve til å reformulere spørsmålet. Først etter denne rekonstruktive, kommunikative tilnærminga mot forskingsdeltakarens stil, veremåte og kultur kan forskaren trekke inn teori (Bohnsack 2014, s. 20-26). I dette ligg også eit krav til forskarens refleksivitet: forskaren må kritisk rekonstruere- eller etterprøve eigne rekonstruksjonar. Denne forskingsmetodologien knyter seg bl.a. til fenomenologisk sosiologi - ei forskningsempirisk omsetting av fenomenologisk filosofi (Bohnsack 2010, s. 27 og 34).

4.1.1 Eit *kritisk* førstepersonsperspektiv

Er det fenomenologiske perspektivet ibuande naivt og ukritisk fordi det prioriterer førstepersonsperspektivet, spør McGuirk (2018, s. 146-152)? Er ikkje fenomenologien blind overfor andre, underliggande kjelder av mening som ligg bak den subjektive opplevinga, slik Marx, Freud og Nietzsche vil meine at opplevingane er prega av underliggande strukturar som materielle forhold (Marx), umedvitne driftar (Freud), eller biologiske imperativ (Nietzsche)?

Fenomenologen fokuserer ikkje på livsverda til individet fordi ho først og fremst er interessert i introspeksjonen i seg sjølv, men fordi ho er interessert i korleis *verda er gitt som meiningsfull* i medvitet til individet. Fenomenologien er altså interessert i dei subjektive erfaringane i den grad dei er manifestasjonar av verda (Gallagher &

Zahavi og Gallagher & Francesconi i McGuirk, 2018, s. 152-159; Creswell, 2013, s. 76). Men det er ingen enkel sak å få tak i dei reine, før-refleksive erfaringane; Når vi spør om opplevingar, er det gjerne ukritiske, ufullstendige, og ikkje minst, allereie kulturelt fortolka inntrykk vi får overleverte²⁸ (McGuirk 2018, s. 153-154; Husserl, 2004/1913, s. 174–175). Det er nettopp desse etablerte framstillingane, som jo er tidlegare forsøk på å få meining i erfaringane, som fenomenologien oppmodar oss til å etterprøve gjennom eiga oppleving. Tar vi inn opplevingane på ein naiv måte, dvs. utan førehandsdommar, kan vi oppdage og formidle erfaringskvaliteten som treff opplevinga vår best (McGuirk, 2018, s. 154; Merleau-Ponty, 1964, s. 161). I dette er fundamental tillit nødvendig, men igjen, det må utviklast ein sensitivitet for det å sjå. McGuirk (2018, s. 155) viser til Merleau-Ponty som samanlikna denne sensitiviteten med kunstmålarens varsame og tolmodige fokus på det som er gitt. Målaren, men også andre kunstnarar, lukkast med sine kunstverk fordi kunstuttrykka deira resonnerer med noko som er til stades i livsverda vår, men som vi ikkje var merksame på. Dette, som både er godt og sant, tillitsfullt og kritisk, utgjer eit dialektisk kompromiss mellom erfaring og tanke, mellom det å stole på førstepersonsopplevingane og det å vere kritiske til dei (McGuirk, 2018, s. 159).

I dette naive, tillitsfulle ligg samstundes det kritiske elementet. Det naive går bort *frå* sanningane i det overleverte og bort *til* sanningane i det opplevde. Og for å få tak i det opplevde må vi gå til livsverda, for livsverda er den første, siste og einaste referanseramma for sanning og forståing (McGuirk 2018, s. 149; Husserl, 2004/1913, s. 92 og 175).

4.2 Kvalitative metodar for datagenerering

Fenomenologen hentar sin kunnskap frå det erfarte, dvs. ho søker å forstå fenomenane, slik dei blir erfart av den erfarande. Perspektivet fordrar eit fokus på den nyanserte skildringa av fenomenet og konvergerer dermed med kvalitative forskingsstrategiar (Giorgi, 2009, s. 4-5), der hovudsiktemålet er å skape djupare forståing for fenomenet og den samanhengen fenomenet står i (Hatch, 2002, s. 9; Creswell, 2013, s. 45 og 47). Kunnskap innhenta gjennom kvalitative undersøkingar kan ikkje generaliserast i statistisk forstand, men kvalitative undersøkingar har gode

²⁸ Dette finn vi også skildra av sosiologen Anthony Giddens i omgrepet *dobbel hermeneutikk*. Samfunnsforskaren må både tolke fortolkingane til aktørane, men ho må også forsøke å gå bak fortolkingane; ho må rekonstruere fortolkingane til aktørane (Gilje og Grimen, 1993, s. 146).

eigenskapar når det gjeld å generere valide- eller truverdige data (Creswell, 2013, s. 246). Bl.a. kan ein ved hjelp av kvalitative funn utforme brukbare operasjoniseringar til kvantitative tilnærmingar.²⁹ Prosjektet mitt var ikkje retta mot ei kvantifisering av funna, men på å finne essensen av det informantane opplevde når dei erfarte fenomenet fagrepresentasjon (Creswell 2013, s. 76), og å diskutere dette mot teoriar som er relevante for problemstillinga.

4.2.1 Semistrukturerte intervju med støtte i ustrukturert- ikkje-deltakande observasjon og lesing av utdanningsdokument

I løpet av hausten 2013, våren og hausten 2014 og hausten 2017 intervjuja eg til saman 26 personar i ulike aldrar. Yngste deltakar var 17 år, eldste var 69. 14 personar var frå Noreg og 12 frå Tyskland. 5 av desse intervjuja er ikkje transkriberte fordi dei gir få, eller svært indirekte svar på forskingsspørsmålet. Eitt gruppeintervju med tre deltakarar som fortalde om utdanningsopplevingane til seg og sine born er heller ikkje transkribert, men støttar synspunkta til informantane A1 og A2 i artikkel 2 (Hestholm, 2017b). Dei fleste av dei resterande 18 informantane har ei direkte stemme inn i prosjektet, anten i PhD-kursa eller i artiklane (sjå oversikta i matrisen under „4.4.3 Oversikt over forskingsmaterialet“).

Det kvalitative, semistrukturerte intervjuet er ei spesiell samtalehending kor ein stiller opne spørsmål, oppmuntrar informant/en/informantane til å fortelje om sine unike perspektiv i forhold til temaet og fangar opp spesielle ord og reaksjonar som kan fortelje noko om dei meningsstrukturane informantane brukar til å forstå si verd (Mishler, Seidman, Spradley i Hatch, 2002, s. 23.) Eg hadde førebudd ein del spørsmål før eg kom til intervjuja, men let alltid informant/en få så mykje tid ho/han ville til å svare. For å gi nokolunde likt spelarom, eller lik påverknad til kvar informant tok eg utgangspunkt i ei grunnstamme av spørsmål til alle informantane. Med mindre informant/en gjekk over til heilt andre tema – som var tilfelle med eit par av dei yrkesfaglege elevane – let eg informantane fritt få kome dei vinklingane, tankane eller historiene som dei kom på i samband med spørsmåla (Hatch, 2002, s. 94).

²⁹ Skiljet mellom kvalitativ- versus kvantitativ analyse er i følgje Bohnsack (2014, s. 12) likevel svakt metodologisk grunnlagt. Ein bør heller skilje mellom rekonstruktiv- versus standardisert erfaring, dvs.; ein bør stille spørsmål om empirien har kome fram gjennom forskarens rekonstruksjonar eller gjennom meir direkte tilgjengelege erfaringar.

Før intervjuet starta fortalde eg om hovudfokuset mitt og om rettane til informanten; at dei når som helst kunne trekke seg frå deltakinga, at dei kunne fortelje til kven dei ville at dei hadde deltatt. Eg orienterte også om pliktene mine; at ingen personopplysningar ville bli nemnd eller notert, at eg elles ikkje kunne fortelje til nokon at dei hadde deltatt og at lydopptaka ville bli oppbevart utilgjengeleg for andre. Samtlege informantar sa seg einige i å delta³⁰ under dei gitte føresetnadene.

Eg starta dei fleste intervjuet med ein fri assosiasjonsleik kor dei skulle seie det første ordet som fall dei inn etter kvart av desse orda: skule, utdanning, læring, kunnskap, teori, praksis, lekser, motivasjon og klasserom. Den metodiske meininga her var å rette fokuset inn mot *prerefleksive opplevingar* knytt til skule og undervisning. Intervjuet heldt fram med meir retningsgivande, men framleis opne spørsmål om eigne skuleerfaringar som elev, eventuelt også som lærar (sjå vedlegg 1; Intervjuguide A, B, C og D). For å kome grundig inn i materialet transkriberte eg alle intervjuet sjølv.

Intervjuet utgjer det vesentlegaste og mest konkrete forskingsmaterialet i prosjektet, men biletet er komplettert med besøk og observasjon på ulike skular og bedrifter både i Noreg og Tyskland. I Noreg følgde eg 14 yrkeslevar gjennom ei prosjektveke. Eg observerte samarbeidet mellom elevane, designarar og dei lokale bedriftene som deltok i prosjektet. I Tyskland besøkte eg ein yrkesskule over to dagar kor eg samtalte med fleire levar, avdelingsleiaren for elektro- og metallteknikk på yrkesskulen, ein yrkesfaglærar, ein sosiallærar og ein lærlingansvarleg på ein bedrift. Besøka på desse skulane og bedriftene var med på å gi meg ei større forståingsramme for yrkesutdanning generelt, og spesielt for korleis elevane som var del av miljøet eg besøkte, og som eg sidan intervjuet, opplevde den praktiske yrkesutdanninga.

Samtalane, observasjonane og refleksjonane etter desse besøka vart loggførte og lagra (sjå detaljar i matrisen under 4.4.3), anten fortløpande eller så snart eg kunne, alt ettersom eg gjennomførte deltakande, eller ikkje-deltakande observasjonar. Fokuset

³⁰ Kravet om skriftleg underteikna samtykkeskjema kom etter innføringa av dei nye personvernforordningane, også kalla GDPR - The General Data Protection Regulation, 20. juli 2018 (NSD, 2018b), dvs. etter eg gjennomførte mitt siste intervju. Forpliktingane mine og rettane til informantane vart derfor kommuniserte munnleg. Før innføringa av desse reglane var den menneskelege røysta ikkje vurdert som personidentifiserande, og sidan eg elles ikkje skulle lagre anna personidentifiserande informasjon var prosjektet heller ikkje meldepliktig hos NSD (sjå stadfesting frå NSD i vedlegg 2 og utgreiing i kap. 4.6 «Etiske vurderingar gjennom heile forskingsprosessen»).

på observasjonane var opent, eller ustrukturert, på den måten at eg hadde ei open merksemd mot informantane i samspel med andre menneske og ulike materialar.

Som ein del av arbeidet med å svare på problemformuleringa har eg samanlikna ulike utdanningsdokument som skildrar organiseringa av - særleg obligatorisk skule, men også vidaregåande skule i Noreg og Tyskland. Arbeidet var gjort som førebuing til- og analyse av intervju, og dei konkrete resultatane av samanlikningane er først og fremst å finne i artikkel 3: «Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils», der eg og hovudrettleiar og medforfattar Solvejg Jobst samanliknar differensieringsordningane i norsk og tysk obligatorisk skule. I eit fenomenologisk ljós gir ikkje denne empirien oss kunnskap om prerefleksive opplevingar av fagrepresentasjonen, men representerer institusjonaliserte strukturar og kulturelle overleveringar som utgjer fundamentale rammer i livsverda til informantane.

4.3 Gir empirien relevante svar på forskingsspørsmålet? Forskarrefleksivitet, validitet og reliabilitet

Måten intervju er gjennomført og funna formulert heng saman med den vitskapelege og metodologiske posisjoneringa ein vel. Med det fenomenologiske perspektivet rettar eg særleg merksemd mot informantane sine opplevingar av fagrepresentasjonen i obligatorisk skule. Gjennom ei open, kommunikativ og rekonstruktiv tilnærming, bl.a. med forskingsmetodar som opnar for reformulering og med fleksible metodar som tar omsyn til livsverda til forskingsdeltakaren, forsøkte eg å bli kjent med omgangsformene, språket og det sosiale feltet (Bohnsack 2014, s. 20-26), og gjennom dette få auge på meiningsskapinga til forskingsdeltakaren.

4.3.1 Min forskarrefleksivitet

Men korleis kan eg – sjølv plassert i min fenomenologiske subjektivitet - ha truverd som forskar? Kva disposisjonar eller forforståingar kan hindre- eller vanskeleggjere ei kritisk, fenomenologisk tilnærming – som fordrar ei kontinuerleg vurdering av validiteten og reliabiliteten i prosjektet, og som kan oppnåast i sensitiviteten mellom tillit og kritikk (McGuirk, 2018)? Bourdieu & Wacquant (1995) viser til tre typar forforståingar som kan vere til hinder for ein epistemisk refleksivitet.

4.3.1.1 Forskarens personlege posisjon

Den første heng saman med dei personlege sambanda forskaren står i (Bourdieu & Wacquant 1995, s. 44). Det var uaktuelt for meg å ta ei såkalla allmennfagleg studieretning då eg var ferdig med, den gongen, 9 obligatoriske skuleår. Eg opplevde undervisninga, særleg på ungdomsskulen, som svært einsformig, lite engasjerande og lite relevant. Dei få faga som inviterte til praktiske handlingar var høgdepunkta i veka. På vidaregåande skule valte eg ulike kunst- og handverksfag. Men eg opplevde at desse faga, ja praktisk kunnskap generelt, ikkje hadde så høg status i samfunnet eller i nettverka rundt meg. Erfaringane frå skule og yrkesliv seinare manifesterte desse opplevingane.

I denne kunnskapskulturelle framandgjeringa og manglande anerkjenninga ligg eit potensiale til ei opposisjonell haldning som kan gjere meg spesielt kritisk overfor fag- og metodar i obligatorisk grunnskule. I «diaspora» kan posisjoneringa bli meir rigid og standpunkta meir ekstreme; det er ein fare for å konkludere meir skråsikkert, unyansert og emosjonelt. Perspektiv og ytringar som ikkje støttar mitt perspektiv vil eg gjerne omforma, dvs. forstå som manipulasjonar frå ein dominerande kultur. Tilsvarande kan eg vere mindre kritisk overfor perspektiv og ytringar som støttar min kritikk. Desse er eg gjerne disponert for å bruke direkte og tolke sympatisk.

Her må eg også som forskar ta eit kritisk, fenomenologisk blick på eiga meiningsproduksjon (Creswell 2013, s. 83). Eg må suspendere allereie definerte oppfatningar og vurdere på nytt; Kva meiningsinnhald kan eg få tak i gjennom mi prerefleksible, naive oppleving? Og kva kritiske innvendingar er det rimeleg å framføre? Validiteten- eller truverdet kan styrkast ved kritisk og gjentakande gjennomgang av forskaråtferda og materialet. Tilnærminga må skje på eit utforskande og utprøvande plan, fordi eg veit at mi levde erfaring både er nødvendig og til hjelp for ei valid analyse (jf. Bohnsack 2014, s. 20-26), samstundes som den kan hindre den. Det kan også styrke forskingsarbeidet om ein kritisk medforskar etterprøver funna (Giorgi 2009, s. 128 – 131). Her har rettleiar vore ei støtte, spesielt i artikkel 3.

4.3.1.2 Akademisk påverknad

Den andre forforståinga dei nemner handlar om den påverknaden det akademiske feltet har på forskaren (Bourdieu og Wacquant 1995, s. 44). Då eg gjekk inn i akademia var det med målsetninga om, på den akademiske kulturens eigne premiss, å argumentere for ei likeverdig vurdering av praktisk og teoretisk kunnskap. Kvifor ville eg argumentere for praksis i ein teoretisk kunnskapskultur?

Den akademiske kulturen skal tilstreve å produsere og drøfte kunnskapar og innsikter på ein objektiv og verdifri måte. Akademisk teori tilbyr metodar, bl.a. fenomenologisk filosofi, til kritisk drøfting av ureflekterte oppfatningar, bl.a. den at praktiske utdanningar hos mange har lågare status i samfunnet. Eit akademisk fundert forsvar for den praktiske kunnskapens verdi kan vere med på å gjere praktisk og teoretisk kunnskap meir likeverdige.

Men kan det hende at eg i denne opppreisingsaksjonen underbyggjer akkurat det eg vil protestere mot? Søkjer eg anerkjenning frå teorikulturar, fordi eg opplever at desse har høgast status? Med eit friare og meir likestilt utgangspunkt ville eg kanskje ikkje vore så oppteken av å søke rettferd gjennom eit forskingsprosjekt?

Eg opererer i forhold til ein kunnskaps- og utdanningskultur der bestemte roller er etablerte. Eg er tilvist det språket, dei kanalane og dei anerkjente måtane å formidle seg på som denne kulturen tilbyr. Ved å akseptere desse rollene og gjennom å operere innanfor dei, risikerer eg sjølvstilt å forsterke dei. Men ei avvising av situasjonen kan føre til ei like sterk sementering og reproduksjon av etablerte sanningar, men då innelukka i dei enkelte kunnskapskulturane. No lar eg den akademiske kulturen, med sine tradisjonar og teoriar, vurdere praksiskulturen, men i dette tilfellet er det eg, med min praktiske bakgrunn, som forvaltar dei akademiske verktøya og utfører den akademiske analysen. Som Merleau-Ponty (1968, s. 114-115) skriv speglar vi ikkje verda i eit direkte samsvar; i ein skapande dialog med verda oppstår noko nytt, som likevel er tett forbunde med det eksisterande. Eg håpar å utføre forskararbeidet på ein måte som stimulerer den fruktbare osmosen mellom kunnskapskulturane.

4.3.1.3 Den intellektualistiske avstanden til livsverda

Bourdieu og Wacquant kallar den tredje forforståinga for den intellektualistiske. Den intellektuelle trekkjer seg ut av verda for å tolke henne, utan å innsjå «det kollektivt

vitskapleg umedvitne som er innskripte i teoriane, problema og kategoriane for den lærde forståingsmåten» (Bourdieu og Wacquant 1995, s. 45-46). Dette problemet er særleg aktuelt for det forskingsfokuset eg har valt. Ikkje berre forskarar, men skulepolitikarar, samfunnsøkonomar, aktørar frå ulike fagområde, men også den ferdig uteksaminerte folkesetnaden er med på å reprodusere oppfatningane om kva som er skule. Blir eg - gjennom min protest – berre endå ein som manifesterer desse oppfatningane?

Med den fenomenologiske vitskapsteoretiske- metodologiske posisjoneringa og analysemetoden minkar risikoen for intellektualistiske blindsonar, fordi eg går til fenomenet fagrepresentasjon, slik det blir opplevd frå elev- og lærarperspektivet. Meiningsa blir først til i den samanhengen, eller heilskapen fenomenet står i, og opplevingane til elevane og lærarane kan fortelje oss noko om kor vidt skulens fag og metodar blir tatt i mot slik dei var meint. Er for eksempel meiningsa med skulen synleg for elevane, også *medan* dei er elevar, eller er denne meiningsa utsett til eit «du vil forstå det seinare»-tidspunkt?

I følgje Stewart og Mickunas (i Creswell 2103, s. 77) hadde filosofien mot slutten av det 19. århundre blitt avgrensa til det å undersøke verda med empiriske midlar. Med fenomenologien kom den tradisjonelle, greske oppfatninga av filosofi tilbake som ei søking etter visdom. Husserl (2012/1936) viser at menneskeleg handling følgjer fleire lovar enn dei naturvitskaplege, og at vi aldri kan forstå verda utan å ta meiningsskapinga i den menneskelege livsverda på alvor (Rokstad, 2013, s. 106 og Rokstad, 1997, s. 170).

Den psykologisk-fenomenologiske forskingsmetoden fordrar ein kontinuerleg refleksiv haldning hos forskaren (jf. Giorgi 2009, s. 128-131). Kor grundig og samvitsfullt denne blir gjennomført, vil alltid vere avhengig av forskarens evne og vilje til kritisk sensibilitet i spennet mellom tillit og kritikk. Denne utføringa kan ein aldri garantere kvaliteten på, men gjennom transparens i forskingsarbeidet kan ein oppnå større eller mindre truverd.

4.3.2 Intern og ekstern validitet og reliabilitet

Kva argument talar for ein likeverdige representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum? For å få valide, eller gyldige svar på

spørsmålet har eg valt den fenomenologiske tilnærminga fordi den hentar sin empiri frå den levde livsverda. Har eg lukkast med å skaffe valide svar (intern validitet), og i så tilfelle – kan funna mine overførast, eller generaliserast til andre grupper (ekstern validitet)?

Og kor pålitelege, eller *reliable* er funna mine, dvs.; i kva grad kan andre forskarar med same vitenskapsteoretiske posisjonering, teoriar, metodologiske tilnærming, metodar for datagenerering og analyse, kome til same svar på problemformuleringa (intern reliabilitet), og kor vidt kan dei kome til liknande konklusjonar med andre metodologiske val (ekstern reliabilitet)?

Kvalitative forskarar er først å fremst ute etter å forstå djupstrukturar som er representert i det enkelte empiriske eksempelet (Creswell, 2013, s. 243). Den positivistiske forskningsterminologien i kvantitativ forskningsteori er derfor ikkje adekvat for kvalitativ forskning. I staden for å spørje om forskinga er internt- og eksternt valid, spør ein om forskinga er autentisk, påliteleg og truverdig. I staden for å spørje om forskinga er internt eller eksternt reliabel eller objektiv, spør ein kva grad funna kan stadfestast og eventuelt, avhengig av grad av likskap i andre situasjonar, om dei kan overførast (Creswell 2013, s. 246).

Til dette kvalitative forskingsarbeidet trengs såkalla «tjukke skildringar³¹», dvs. grundige og transparente skildringar og dokumentasjonar av forskinga og forskingsprosessen. Mine kjernedata her er transkripsjonane og loggføringane. Kappa dokumenterer heile forskingsprosessen, frå bakgrunn for forskningsspørsmål og vitenskapsteoretisk posisjonering til metode for datagenerering og analyse.

I ljøs av forskingsmetodikk generelt (for eksempel Creswell, 2013, s. 246) og fenomenologisk filosofi spesielt må spørsmålet om funna kan overførast stadig stillast ettersom tida går og forholda endrar seg. Opplevinga korresponderer med gjeldande situasjon, derfor må forståinga stadig validerast i den aktuelle livsverda (jf. Landgrebe, 1977, s. 110–111). Empirien, innsamla på eit bestemt tidspunkt og under bestemte forhold, viser berre eit fragment av historia. Likevel representerer empirien eit større tidsspenn enn det aktuelle innsamlingstidspunktet. Intervjuet viser ståstaden til informanten i det aktuelle innsamlingstidspunktet, men refleksjonane

³¹ «Thick descriptions» (Creswell 2013, s. 246).

femner også om minner frå fortida, framstillingar om notida og forventningar om framtida. Gjennom observasjonane ser eg konkrete handlingar i ein kontekst som aldri kjem tilbake i sin identiske form, men handlingane ber også i seg ein habitus utvikla gjennom tidlegare preging og erfaring (Merleau-Ponty, 2012, p. 99-105; Bourdieu og Passeron 1970/2006, s. 53-54). På same måte er utdanningsdokumenta eg har studert aktuelle for notida - likevel ber dei i seg verdiar basert på tidlegare oppfatningar omkring skule og undervisning. Og alt dette blir vurdert av meg med mitt blikk og mi historie.

Løysinga på utfordringane som historisk situert i ei stadig foranderleg verd har vore å ivareta potensialet i det rike materialet på ein transparent, balansert og veldokumentert måte. Gjennom mi vitskapsteoretiske, teoretiske og metodologiske tilnærming, datagenerering og analyse, har eg forsøkt å sannsynleggjere det større, generelle biletet basert på dei konkrete empiriske fragmenta. Eg har arbeidd med å styrke autentisiteten og truverdet i prosjektet på ein slik måte at funna, så lenge forholda i hovudtrekk er like, vil vise seg å kunne stadfestast og overførast. Nedanfor gjer eg greie for korleis det empiriske materialet er innsamla, dokumentert og analysert.

4.4 Utvalet

Fokuset mitt er obligatorisk skule, og såleis vil alle som har gått på skule, og på andre måtar er knytt til skulen, vere aktuelle informantar. Eg var også interessert i å finne informantar som tok, eller hadde tatt i ei yrkesfagleg utdanning, for eg var oppteken av å finne ut med kva argument dei søkte ei anna utdanningsretning enn den obligatorisk skule hadde gitt dei. Eg var også oppteken av å finne informantar med typisk akademiske utdanningar og yrke, for på same måte å undersøke kva argumentasjon som låg bak deira utdanningsval. Med problemformuleringa; Kva argument talar for ein likeverdige representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum? ville eg særleg prøve å få tak i opplevingar knytt til fag, undervisningsmetodar, danning, akademisk kultur, yrkeskultur og eventuelle konflikhtar mellom desse.

4.4.1 Utvalsmetodane til intervju

Intervjupersonane vart valt ut gjennom ein kombinasjon av ulike utvalsmetodar. I og med at alle menneske som har skulegang kunne vere aktuelle informantar starta eg med å ta kontakt med fem personar som var relativt lett tilgjengelege og som eg meinte kunne ha noko å seie om forskingsspørsmålet, dvs. eit utval basert på *convenience*, eller *bequemmelighet* (Creswell, 2013, s. 158). Nokre av desse gav meg igjen tilgang til 23 andre personar som kunne vere med å kaste ljøs over forskingsspørsmålet; altså ein *kjede-* eller *snøball-*metode for utval (Creswell, 2013, s. 158). Det var bl.a. yrkesfaglærarar som gav meg tilgang til sine elevar, og det var ein styreleiar i ein barnehage som gav meg tilgang til sine tilsette og til andre personar i sitt nettverk. Eg ynskte også å sørge for ei viss kulturell, alders- og utdanningsmessig breidde i utvalet, og aktiverte derfor fleire snøballar for å få - om ikkje *maksimal variasjon* (Creswell, 2013, s. 158) så ein viss variasjon i utvalet. Eg intervjuar derfor norske og tyske ungdomar på ulike nivå i yrkesfagutdanningane sine, ein norsk og fleire tyske vaksne med høgskule- og universitetsutdanningar og to nyleg pensjonerte lærarar; ein tysk og ein norsk.

Å velje informantar basert på kor tilgjengelege dei er (eit *convenience-*utval) sparar meg for tid og innsats, men kan gå på kostnad av informasjon og truverd (Creswell, 2013, s. 158). Eg kan ha valt menneske som systematisk unnlét å kaste ljøs over visse sider av forskingsspørsmålet, og/eller eg kan ha valt informantar som meiner det same som meg sjølv. Med den fenomenologiske tilnærminga til forskingsspørsmålet forsøkte eg å frigjere både meg sjølv og informantane for overleverte oppfatningar, føringar og sensur ved 1) å fokusere på opplevinga av fenomena, å stille opne spørsmål og å appellere til eigne innspel, bl.a. gjennom ein assosiasjonsleik (sjå intervjuguide i vedlegg 1), og 2) å stille spørsmål kor eg ikkje konstaterer, men prøver ut overleverte oppfatningar i ulike meiningsretningar³² (sjå elles intervjuguide i vedlegg 1). Her kan transkripsjonane dokumentere kva det vart spurt om og korleis informantane svarte. Analysearbeidet vil avsløre tendensiøse fortolkingar. Informant-sitata i artiklane representerer eksemplar på det empiriske grunnlaget analysane vart gjort.

³² For eksempel; Opplever du at talent kan bli undertrykt i skulen, slik den er organisert i dag (vedlegg D)? Korleis opplever du statusen til yrkesfaga? (vedlegg A)? Kva tenkjer du om fellesskule-idéen? Er det mogeleg å differensiere undervisninga innanfor fellesskulen (vedlegg C)?

Som forskar har ein mindre kontroll med kven deltakarane i eit kjede- eller snøball-utval er, men ein kan likevel risikere å få informantar med like, eller liknande disposisjonar eller meiningar. For eksempel er det ikkje usannsynleg at fleire i ein yrkesfagleg klasse kan ha liknande oppfatningar om teoretiske fag. Også av den grunn oppsøkte eg personar frå meir akademiske kunnskapskulturar som igjen gav meg tilgang til andre personar frå eigen kultur; Ein jurist gav meg bl.a. tilgang til ein ingeniør, ein journalist og ein adopsjonskonsulent.

Utvalet vart også utvida etter funn frå dei første intervju. Etter eg hadde høyrte korleis ein lærar opplevde den *organisatoriske* differensieringsordninga i den tyske, obligatoriske grunnskulen, vart det interessant å samanlikne dette med korleis ein lærar opplevde den *pedagogiske* differensieringsordninga i den norske, obligatoriske grunnskulen.

Forskingsspørsmålet opna for at alle kunne vere informantar, men det viktigaste utvalskriteriet var å finne menneske som kunne formidle refleksjonar rundt det fokuset eg hadde. Sjølv om eg gjennomførte semistrukturerte intervju var det likevel ikkje alle som greidde å halde fokus på tematikken. Desse intervju vart derfor ikkje transkriberte.

4.4.2 Observasjonar, og studiar av utdanningsdokument

I prosjektet inngår det observasjonar frå to settingar, ein i Noreg, kor eg observerte 14 yrkesfagelevar og fem designarar i samarbeid med lokale bedrifter gjennom ei prosjektveke, og ein i Tyskland, kor eg gjennom to dagar observerte samarbeidet mellom yrkesfagelevar, ein yrkesfaglærar, ein sosiallærar, avdelingsleiaren for elektro- og metallteknikk på yrkesskulen, og ein lærlingansvarleg på ein bedrift. Eg hadde fått tilgang til dette yrkesopplæringsfellesskapet gjennom menneske som hadde tillit i miljøet, og eg vart utan vidare akseptert som delvis deltakande og delvis ikkje-deltakande observatør. Observasjonane er loggførte (sjå oversikt nedanfor), men inngår ikkje direkte i nokon av artiklane. Dei har likevel hjelpt meg å forstå livsverd-skildringane til informantane frå dei yrkesfaglege kulturane.

Eg studerte også norske og tyske utdanningsrelaterte dokument på offentlege informasjonssider som for eksempel Utdanningsdirektoratet (2015), Kunnskapsdepartementet (2017), Kultusminister Konferenz, K. M. K. (2016) og

Bildungxperten netzwerk (Dreyer, n.d., n.d.b., n.d.c.). Oversikta desse dokumenta gav meg var både av generell og orienterande nytte, men også av konkret nytte for skrivinga av artiklane, spesielt artikkel nr. 3. Eg har ikkje gjennomført noko dokumentanalyse av desse informasjonssidene – i den forstand at eg har søkt etter djupstrukturar i tekstane. Eg behandla dei som kulturelle representasjonar frå det utdanningsorganisasjonelle feltet og dei fungerer såleis som skildringar av dei rammene eller opplæringsvilkåra som informantane kan utvikle seg innanfor.

Til saman utgjer intervju, observasjonane og studien av desse dokumenta ei form for triangulering som kan gjere analysane meir valide eller pålitelege (Creswell, 2013, s. 251).

4.4.3 Oversikt over forskingsmaterialet

Forskningsmateriale innsamla i Noreg, hausten 2013, våren og hausten 2014 og hausten 2017:		Dokumentasjon
Observasjon av 14 yrkeselevar gjennom ei prosjektveke.		Loggført. Presentasjon lagra på: «Prosjektveke, (namn på stad)».
Intervju av 10 av desse 14 yrkeselevane, pluss lærar. Enkeltvis og i mindre grupper.	Intervju med elev som heller ville snakke om personlege forhold i eige liv.	Gir få, eller svært indirekte svar på forskingsspørsmålet, men viser spekteret av elevføresetnader. Starten på transkripsjon lagra på: «Informant 1 transkripsjon». Har ikkje brukt dette intervjuet i noko arbeid.
	Elev med bakgrunn frå fleire yrkeslinjer.	Ferdig transkribert. Brukt i bachelor-emne i filosofi ved UiB: FIL215. Transkripsjon lagra på: «Informant 2. Elev med bakgrunn frå fleire yrkeslinjer».
	Gruppeintervju av tre elevar som reflekterer rundt yrkesval.	Ferdig transkribert. Brukt i PhD-kursa til NAFOL: PLU 8013, PLU8021 og PLU8022. Transkripsjon lagra på: «Informant 3, 4 og 5» Delar av ytringane til informant 4 og 5 er presentert i artikkel 2.
	Intervju med svært engsteleg elev.	Gir få, eller svært indirekte svar på forskingsspørsmålet, men viser spekteret av elevføresetnader. Har ikkje brukt dette intervjuet i noko arbeid.
	Gruppeintervju med to elevar.	Transkripsjon lagra på: «Informant 7 og 8». Delar av ytringane til informant 7 er presentert i artikkel 2.

	Interju med svært forsiktig elev	Kan transkriberast, men gir få, eller indirekte svar på forskingsspørsmålet.
	Elev som ikkje anar kva ho skal søke neste år.	Brukt i PLU 8013, PLU8021 og PLU8022. Transkripsjon lagra på: «Informant 10 transkripsjon.»
	Læraren til dei 14 elevane.	Har mest fokus på organisatoriske sider av utdanninga. Har ikkje brukt dette intervjuet.
	Intervju av to norske lærlingar (ein gut og ei jente) som hadde eit utvekslingsopphald i Tyskland.	Brukt i PhD-emnet 906. Transkripsjon lagra på: «Intervju yrkesfaglege elevar». Brukt i artikkel 1.
	Intervju av norsk, pensjonert ungdomsskulelærer	Lagra på «Intervju, norsk pensjonert lærar.» Brukt i artikkel 3.
Forskingmateriale innsamla i Tyskland, hausten 2014:		Dokumentasjon
	Besøk over to dagar på ein yrkesskule i Thüringen ³³ .	Loggført. Lagra på: «Thüringen. Logg av besøk, og logg av intervju med 4 gutar.»
	Gruppeintervju av fire elevar på ein yrkesskule i Thüringen.	Loggført. Lagra på: «Thüringen. Logg av besøk, og logg av intervju med 4 gutar.»
	Intervju av ein sosiallærer på ein yrkesskule i Thüringen.	Var mest oppteken av samarbeidet mellom skule og foreldre i ei kritisk ungdomstid. Var ikkje så relevant for mitt forskingsspørsmål.
	Intervju av ein jurist og styreleiar for to barnehagar i Hessen ³⁴ .	Transkripsjon lagra på: «Informant 1 a, b, c, 26.11.2014.» Brukt i artikkel 2.
	Samtale mellom ein førskulelærer og leiar, samt styreleiaren for ein barnehage i Hessen.	Transkripsjon lagra på: «Førskulelærer og ein leiar av barnehage i Hessen.»
	Gruppeintervju av ein lærar, ein adopsjonskonsulent og ein ingeniør i Hessen.	Fortalde om utdanningsopplevingane til seg og sine born. Synspunkta deira støttar perspektiva til Hauptschule-læraren.
	Intervju av ein journalist som starta opp ein friskule i Hessen	Transkripsjon lagra på: «Intervju 4, 27.11.14.» Brukt i artikkel 2.
	Intervju av ein nyleg pensjonert Hauptschule-lærer i Rheinland-Pfalz ³⁵ .	Transkripsjon lagra på: «Intervju mit pensionierte Hauptschullehrerin». Brukt i PhD-emnet 905 og i artikkel 3.
Eg har også sett meg inn i utdanningsplanar, dokument og artklar om det tyske og norske skulesystemet. Bl.a. brukt i PhD-emnet 905 og i artiklane.		

Tabell 1: Forskingmateriale innsamla i Noreg, hausten 2013, våren og hausten 2014 og hausten 2017 og i Tyskland, hausten 2014

³³ Geografisk svarar det til eit norsk fylke. Thüringen har omlag 2,2 millionar innbyggjarar.

³⁴ Geografisk svarar det til eit norsk fylke. Hessen har omlag 6,2 millionar innbyggjarar.

³⁵ Geografisk svarar det til eit norsk fylke. Rheinland-Pfalz har omlag 4 millionar innbyggjarar.

4.5 Analysemetode: ein psykologisk, eller pedagogisk modifikasjon av fenomenologisk filosofi

Creswell (2013, s. 80-81) presenterer ei forenkla versjon av Moustakas modifiserte Stevick-Colaizzi-Keen-metode for fenomenologisk analyse. I følgje denne skal forskaren først gi ei full skildring av eigne erfaringar med fenomenet. Deretter tar forskaren for seg materialet sitt (forskingsdeltakarane sine erfaringar om emnet) og utviklar ei liste med vesentlege ytringar, der kvar ytring får lik verdi. Forskaren lagar så ei liste med ikkje-overlappande ytringar som ho grupperer i større kategoriar, kalla meinings-einingar, eller tema. Så skriv ho ei skildring av *kva* forskingsdeltakarane erfarte, og inkluderer verbale eksemplar. Forskaren skriv deretter ei skildring av *korleis* erfaringa skjedde, noko som inneber ei refleksjon av kva setting og kontekst erfaringa skjedde i. Den fenomenologiske studien kulminerer i den avsluttande fasen der «essensen» av erfaringa blir formulert; Forskaren gir ei samansett skildring av fenomenet, typisk i eit lengre avsnitt som greier ut om kva og korleis forskingsdeltakarane opplevde aktuelle erfaringar (Creswell 2013, s.193-194).

Giorgi presenterer ein psykologisk-fenomenologisk trestegs analysemetode: 1) Forskaren les gjennom- og ser etter den generelle heilskapen i materialet, men har særleg blikk for fenomenologiske perspektiv, slik som deltakaranes intensjonar og opplevingar. 2) Forskaren les deretter på nytt, markerer for kvar meiningsforskjell og deler så heilskapen opp i meiningsseiningar. Igjen ser ho etter dei spesifikke fenomenologiske kriteria ho vil undersøke, og framleis arbeider ho på eit utforskande og utprøvande plan, fordi ho veit at den levde erfaringa hennar vil påverke korleis meiningsseiningane blir formulerte. 3) Forskaren transformerer så deltakaranes opphavslege formuleringar til fenomenologiske uttrykk. Her blir eigenskapane/trekka til det studerte fenomenet skildra så presist som råd, utan spekulative formuleringar, eller fortolkingar. Forskaren repeterer prosessen frå punkt 1 til 3 for å vurdere kor vidt fenomenet kan uttrykkast meir presist. Det vil styrke forskingsarbeidet om ein kritisk medforskar etterprøver funna, som i følgje Giorgi (2009, s. 128-131) på mange måtar kan vere like sterke som fakta. Med ein kombinasjon av metodane nemnd ovanfor har eg analysert ytringane til informantane.

4.5.1 Korleis desse fenomenologiske analysemetodane har blitt brukt på mitt materiale

Med ein kombinasjon av ei forenkla versjon av Moustakas modifiserte Stevick-Colaizzi-Keen-metode for fenomenologisk analyse (Creswell 2013, s.193, 194) og Giorgis trestegs prosedyre for ei psykologisk-fenomenologisk analysemetode (Giorgi 2009, s. 128-131) har eg analysert ytringane til informantane. Nedanfor viser eg eit analyseeksempel av datamateriale samla frå hausten 2013 til våren 2014 og publisert i artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar» Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (Hestholm, 2017b).

Datamaterialet vart innsamla i samband med at ei distriktskommune i Noreg arrangerte ei prosjektveke med deltakararar frå tre ulike samfunnsområde. Profesjonelle designarar, lokale bedrifter/produsentar og elevar på den lokale vidaregåande skulen skulle samarbeide om design- og produktutvikling. Dei profesjonelle designarane hadde opne dører inn til bedriftene/produsentane, elevane var assistentar og den vidaregåande skulen kunne brukast som arbeidsplass og base. Eg besøkte skulen og bedriftene/produsentane fleire gongar i løpet av veka. Eg observerte, loggførte og snakka med designarar, elevar, lærar og nokre av produsentane. Våren 2014 intervjuar eg 10 av elevane som hadde vore med på prosjektet. Eg ville finne ut korleis dei hadde opplevd samarbeidet med dei profesjonelle designarane og kontakten med dei lokale bedriftene/produsentane, men eg stilte også spørsmål om korleis dei opplevde den 10-årige obligatoriske skulen, om utdanningar og yrker i familiane deira, om motivasjon for å søke på denne linja, og meir.

Forskingdeltakarane 3, 4 og 5 vart intervjuar saman, medan forskingsdeltakar 10 vart intervjuar åleine. For å kome grundig inn i materialet transkriberte eg intervjuar sjølv. Så las eg transkripsjonane opent, deretter meir systematisk for å finne felles meningseiningar. I prosessen er eg stadig sjølvkritisk, fordi eg er medviten om at erfaringsbakgrunnen min er med på å avgjere kva eg ser (jf. Giorgi, 2009, s. 128-131; Bourdieu og Wacquant, 1995, s. 44). Samstundes anerkjenner eg at bakgrunnen min også gir meg ein spesiell motivasjon i arbeidet og ei innsikt i feltet (Bohnsack, 2014, s. 12). Etter ei innsirkling av meningseiningane har eg transformert deltakaranes opphavelige formuleringar til fenomenologiske uttrykk, dvs. eg fokuserer på *opplevingane* til forskingsdeltakarane. Eg transformerer så presist som råd, utan

spekulative formuleringar, eller fortolkingar utan dekning (jf. Giorgi 2009, s. 128-131). Med støtte frå Creswell (2013, s. 194) kallar eg dette steget „forslag til essens“. I sin råform er desse fenomenologiske uttrykka med på å gi svar på forskingsspørsmålet mitt (jf. Creswell 2013, s.193-194).

Prosesen er kritisk etterprøvd og repetert for å vurdere kor vidt dei ulike stega kunne utførast på andre og meir presise måtar. Analysearbeidet viste at dette materialet kunne strukturerast under tre spørsmål: 1) Kva opplevingar har desse ungdomane av fenomenet skulekunnskap? 2) Kva er avgjerande vilkår for læring? 3) Har elevane fått kunnskap til å velje retning vidare? Eksempelet under viser analysen av ein sekvens som er med å gi svar på spørsmålet: Kva opplevingar har desse ungdomane av fenomenet skulekunnskap? På dette spørsmålet får eg svar når eg spør om dei vurderte å søke studiespesialiserande.

Nokre utvalde ytringar som kan kaste lys over forskingsspørsmålet.	Ikkje overlappande ytringar	Meinings-einingar	I forhold til forskings-spørsmålet	Forslag til essens
<p><i>Eg: Mmm. Studiespesialiserende då? Var det noe... en mulighet?</i> <i>Forskingdeltakar 3: ...Ikkje i det hele tatt (dei ler).</i> <i>Eg: Nei. Korfor ikkje?</i> <i>(...)</i> <i>Forskingdeltakar 5: Vi var vel mer innstilt på å ha eit år der man kunne... lære... meir ved hjelp av å bruke praktiske oppgaver (...) og faktisk oppleve... materialer.</i> <i>Eg: Ja.</i> <i>Forskingdeltakar 4: Etter alle år med sånne kjedelige fag som (ler kort),... er veldig vanlige då så, ehm, er det veldig godt å... vite det at man kan kunne gå på skolen og du får gjøre litt sånn utenom det normale... sant, og litt mer praktisk.</i></p>	<p>Ynskje om å lære gjennom praksis og møte med materialar.</p> <p>Praksis er utanom det normale.</p>	<p>For lite praksis og materialar i det 10-årige obligatoriske skuleløpet</p>	<p>Yrkesfaglinja er første oppleving av å lære gjennom materialar i praksis.</p>	<p>Skulekunnskapen/ det allmennfaglege pensumet opplevast teoretisk</p>
<p><i>Eg: Men var det noensinne en diskusjon om å gå på studiespesialiserende for deg?</i> <i>Forskingdeltakar 10: Nei! (Ler.) Det har ikkje vært aktuelt! (Ler.)</i> <i>Eg: Nei... Korfor ikkje?</i> <i>Forskingdeltakar 10: Eh... Fordi at eg er så lei av alt som heter... fellesfag (ler). Det har vært altfor masse teori... Så da... har eg bestemt at eg ikkje skulle...</i></p>	<p>Lei av fellesfag/allmennfag.</p>	<p>For mykje teori i det obligatoriske 10-årige løpet.</p>	<p>Forskingsdeltakaren vil unngå fellesfaga/allmennfaga.</p>	<p>og abstrakt.</p>

Tabell 2: Eksempel på korleis den fenomenologiske analysemetoden har blitt brukt på mitt materiale, 1.

4.5.2 Analyse av observasjonane

Som hjelp til å forstå det sosiale fenomenet i kulturen, sett frå deltakarperspektivet (jf. Hatch, 2002, s. 72) utgjør observasjonane ei triangulerande og validerande støtte i analysen av intervjua. Dei har blitt analysert på ein direkte, klassisk, fenomenologisk måte, dvs. utan den modifikasjonen som er nødvendig når forskaren skal rekonstruere forskingsdeltakarens konstruksjonar. Eg startar med å sjå på fenomenet på det Husserl (2004/1913, s. 407) kallar ein naturleg, eller naiv måte. Open og ukritisk opplever og lagrar eg straumen av erfaringar (Husserl 1982/1950, s. 29-30 og 2004/1913, s. 407). Men i desse opplevingane finst det også overleveringar som eg gjerne overtar og vidareformidlar, f. eks.:

Under observasjonen i prosjektveka la eg merke til to elevar som trakk seg litt bort frå samarbeidet med designarane. Den umiddelbare tolkinga av dette kunne vore at dei var uinteresserte og/eller late, men gjennom ei midlertidig oppheving av trua på det eg meiner «å vite», sette eg denne tolkinga ut av spel. Eg gjennomførte ei kritisk vurdering for å få tak i vesensforståinga (Husserl, 2004/1913, s. 91 og 93) og prosessen gav meg ei ny innsikt, noko som vart stadfesta i intervjuet etter prosjektveka. Då eg spurte dei om under kva vilkår dei opplevde størst sjølvrealisering formidla desse forskingsdeltakarane (3 og 4) at det å få vere *medskapande* i arbeidsprosessen var eit avgjerande vilkår for læring (jf. Dewey 1990, s. 12). I matrisen under har eg kontrastert desse oppfatningane med ytringane til to andre informantar som samarbeidde saman med ein annan - og etter deira meining - meir dialogisk designar. Av dette konkluderte eg at dialogen mellom den lærande, materialane og den kyndige spelar ei stor rolle for elevens motivasjon til å kople seg på læreprosessane.

Nokre utvalde ytringar og meiner kan kaste ljøs over forskingsspørsmålet.	Ikkje overlappende ytringar	Meinings-einingar	I forhold til forskings-spørsmål	Forslag til essens
<i>Forskingdeltakar 4: Ja altså, designet var deres, alt sammen var deres, sant. Og... de ville at vi skulle gjøre ditten og datten og... vi... gjorde jo selvsagt det de ville, men eg følte ikkje det at eg kunne få uttrykke meg sjøl... på samme måten. Altså det var jo en gang i blant at (designar A) spurte etter rådene våres, så... det gjorde (designar A), men vi fikk liksom ikkje fått sagt så mye som eg gjerne skulle ønsket då.</i>	Oppleving av å ikkje få ha noko å seie i skapar-prosessen			

<p><i>Eg: Ja. Ja. Og du klarte liksom ikkje heller å tenke at, liksom... skru av den knappen som sier at «eg vil skape, men no vil eg faktisk se kordan du tenker» altså du fikk ikkje så mykje ut av det å se</i></p> <p><i>Forskingdeltakar 4: (Bryt av) Nei, egentlig ikkje. Eg er litt egoistisk på den då, antakelig. Vi er jo veldig heldig som får lov til å være med de i det hele tatt, sant. Eh... det er litt bittert, sant, siden du får ikkje... eller eg fikk ikkje uttrykke meg på den måten eg ville.</i></p> <p><i>Eg: Javel. (Vender meg til forskingdeltakar 3:) Ka tenker du om det?</i></p> <p><i>Forskingdeltakar 3: Nei, det var stort sett det at vi var assistenten (designar A), sånn at... vi fikk jo ikkje akkurat sånn – oj, no har vi akkurat lyst å gjøre det, og då kan vi gjøre det, for det var sånn at (designar A) hadde ideene og (designar A) hadde (...) materialene og kordan vil dokkar ha (gjennomføre det arbeidet som han hadde bestemt) så vi fikk jo velge litt kordan vi skulle (plassere materialet i forhold til hans val), men det var jo ikkje sånn veldig mye mer enn det heller.</i></p> <p><i>Eg: Neivel. Nei. Så du også tenker at det var... et stort minus med...</i></p> <p><i>Forskingdeltakar 3: Det var veldig sånn... viss du for eksempel tenker at så mye kan du gjøre på design og håndverk (viser stor avstand med hendene), så var det liksom... så mye kan du gjøre der (viser liten avstand mellom hendene), på en måte (ler kort). Så det var...</i></p> <p><i>Eg: Men du (vender meg til forskingdeltakar 5) opplevde det ikkje på den måten, med (designar B)?</i></p> <p><i>Forskingdeltakar 5: Nei, det var helt annerledes å jobbe med (designar B). Og hon... vi skapte disse (produktene) etter vår egen fantasi, sant. Så kom hon bort og sa at det så bra ut, eller det så ikkje bra ut, «gjør det på nytt», sant. Vi måtte jo gjøre enkelte ting på nytt igjen, flere ganger... Men altså det...» (...)</i></p>	<p>Skam over det ho tenkjer kan forståast som egoisme</p> <p>Ynskje om å få uttrykke seg</p> <p>Kjensle av innordning og underordning</p> <p>Oppleving av å ha lite spelerom</p> <p>Tilfredsstilling over å få skape sjølv</p> <p>Anerkjenning av profesjonell rettleiing</p>	<p>Vilje og behov for å delta i skaparprosessane under kompetent rettleiing</p>	<p>Læringsmotivasjon oppstår i kombinasjon mellom sjølvrealisering og kompetent rettleiing</p>	<p>Oppleving av medskaping er avgjerande for å greie å kople seg på læreprosessane</p>
<p><i>Forskingdeltakar 10: «Altså (designar B), ho var jo berre heilt fantastisk (ler). Ho var liksom så åpen og... liksom... Det var ikkje nokke farlig å spørre ho, for det var berre «Jaaa...» (hermer etter positiv reaksjon). (...) Om vi gjorde nokke feil så var det jo bra, for då var det jo en ny... liksom løysning.»</i></p>	<p>Glede og tryggleik gjennom dialogiske opplevingar</p>	<p>Dialog motiverer</p>	<p>Læringsmotivasjon i dialogen mellom elev, materiale og rettleiar</p>	

Tabell 3: Eksempel på korleis den fenomenologiske analysemetoden har blitt brukt på mitt materiale, 2.

4.5.3 Dokument om utdanning og opplæring

I dette prosjektet har utdannings- og opplæringsdokumenta ikkje gjennomgått ein kritisk analyse på same måte som intervju og observasjonane. Dei er aksepterte som kulturelle representasjonar frå feltet og fungerer såleis som uttrykk for dei institusjonaliserte strukturane og kulturelle overleveringane som informantane møter og må forholde seg til. Dei representerer nasjonale, normative overeinskomstar, forma gjennom utdanningshistoria av ulike grupper med ulik økonomisk, politisk og kulturell makt (jf. Apple, 2002, s. 3 og 85) og aksepterte av medlemmene i samfunnet som legitime og naturlege (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159; Husserl, 2004/1913, s. 402).

For eksempel fann vi to nokså ulike versjonar av fenomenet differensiering i Noreg og Tyskland (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, Kultusminister Konferenz, K. M. K. og Bildungsexperten netzwerk i Hestholm og Jobst, 2019). Gjennom intervju kunne vi sjå korleis begge forståingane hadde etablerte posisjonar i dei enkelte landa. Når eg spurde den tyske læraren kva organisering elevane best er tente med orienterte han seg mot den organisatoriske differensieringa. «Eg tenkjer, eh... det å føre alle fram til det same... det same målet... det er vanskeleg, ikkje sant? Eller (tysk lærar, s. 29)?³⁶

Medan den norske læraren meiner at eit læringsfellesskap av elevar med ulike faglege føresetnader vil gi best læringsmiljø:

det ser man jo i, i klasser hvor eh, de sterke elevene, faglig sterke elevene er... også er... dominerende på det sosiale, at de ofte kan, altså at de er populære... at de ofte da kan... dra med seg... elever som er... Det, det tror jeg kanskje kan være positivt. At, det skal ikke være helt sånne homogene grupper med... men... (norsk lærar, s. 13).

Utdanningsdokumenta er med på å forme institusjonane som igjen set livsverdslege premiss som vi tar opp i oss, forstår og vidareformidlar som sanningar om verda. Utdanningsdokumenta utgjer på denne måten eit informativt bakteppe i analysearbeidet.

³⁶ Ich denke, eh... alle später mal so auf einen... ein Ziel zu bekommen... das ist schwierig, neh? ...Oder (tysk lærar, s. 29)?

4.6 Etske vurderingar gjennom heile forskingsprosessen

Ikkje berre under datainnsamlinga, men gjennom heile forskingsprosessen må etske vurderingar gjennomførast (Creswell 2013, s. 56). De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) har publisert ei liste med generelle retningslinjer for forskningsetikk. Eg vil bl.a. referere til desse, samt til nokre av dei fagspesifikke retningslinjene; Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016), når eg løftar fram dei punkta som er aktuelle for mitt prosjekt.

Gjennom den **vitskapsteoretiske posisjoneringa** måtte eg vurdere korleis eg på ein truverdig, påliteleg og transparent måte kunne skaffe kunnskap til nytte for forskingsfelleskapet og samfunnet (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, pkt 26). For å svare på forskningsspørsmålet ville eg samanlikne skulestrukturelle vilkår med individuelle opplevingar og meinte den fenomenologiske, vitskapsteoretiske posisjoneringa best kunne gi autentiske, pålitelege og truverdige svar på kva rolle kunnskapsrepresentasjonen i skulen spelar for den kunnskapsteoretiske, dannelsesfilosofiske og utdanningssosiologiske situasjonen for individ og samfunn.

Dei same vurderingane vart gjort når eg valde fenomenologiske, pragmatiske, dannelsesfilosofiske og utdanningssosiologiske **teoriar som linse for å fortolke/drøfte materialet**. Eg må dessutan formidle teoriane på ein slik måte at andre kan akseptere mi framstilling av dei, og elles sitere korrekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Deltaking på ulike emne på filosofisk institutt ved Universitetet i Bergen, der eg bl.a. fekk grundigare kjennskap til sentrale filosofar som Husserl og Arendt, og til ulike perspektiv innan sinnsfilosofien, har hjelpt meg til ei stødigare filosofisk forståing. Men teoriar skal ikkje berre givast att på ein eksakt måte, dei skal også brukast i ein argumentasjon, dvs. at spesielle sider av teoriane blir vektlagt for å kaste ljøs over problemformuleringa. Dette er ein form for medskaping, eller det Merleau-Ponty (1964, s. 159) kallar ein filosofisk inspirasjon, som verken er ein reproduksjon eller ei forvrenging, men ein mellomting. Denne mellomposisjonen kan først takast dersom forskaren har teoretisk oversikt og forskningsetisk dømmekraft til å sjå samanhengar mellom teoriane - slik dei enkelte forfattarane har formulert dei, og teoriane - slik dei også kan kaste ljøs over problemformuleringa.

Denne teoretiske oversikta og forskningsetiske dømmekrafta må utvisast på alle stega i forskingsprosessen.

Den **metodologiske tilnærminga**, dvs. den strategien eller handlingsplanen som ligg bak valet og bruken av dei enkelte metodane var også fenomenologisk. Det betyr at det er fenomenologisk funderte oppfatningar som har avgjort valet og bruken av metodane (Crotty, 1998, s. 3). Når eg som fenomenologisk, rekonstruktiv sosialforskar (Bohnsack 2014, s. 25) berre kan stå i *sekundær* kontakt med informantens fenomenologiske opplevingar, må det stillast strenge etiske krav på alle steg i den metodologiske tilnærminga. I samband med **metodane for datagenerering**, dvs. intervju, observasjon og studiar av utdanningsdokument, nemner Hatch (i Creswell, 2013, s. 55-56) og De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016), ein serie med etiske omsyn. Heilt frå utvalsprosedyren må det gjerast etiske vurderingar; kan det å velje informantar frå mitt nærliggande miljø - som igjen vel informantar frå sitt nærliggande miljø, gå på kostnad av truverdnet i resultata (sjå også diskusjon under 4.4.1 og 4.4.2)?

Overfor kvar informant må ein vise særlege omsyn. Før intervjuet orienterte eg den enkelte deltakar om kva som var meininga med undersøkinga, at deltaking var frivillig, at dei hadde rett til å trekke seg når som helst under og etter samtalen og at eg var pliktig å halde identiteten deira anonym. Dei gav eit fritt, informert og uttrykkeleg samtykke under desse føresetnadene og godkjente at eg kunne gjere opptak (jf. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016, pkt. 8). Eg vurderte om forhold ved intervjustaden kunne gjere dei ukomfortable på ein måte som kunne påverke funna. Eg handsama dei som enkeltindivid, bl.a. ved å tiltale dei ved namn, og eg forsøkte å formidle likeverd og respekt, bl.a. gjennom måten eg formulerte meg på. Informantane som vart observerte vart også informerte om prosjektet og fekk høve til å seie frå dersom dei synest det ikkje var greitt at eg var der. Både som deltakande- og ikkje-deltakande observatør forsøkte eg å påverke, eller styre situasjonane minst moglege.

Hatch (i Creswell, 2013, s. 55) understrekar at informantane bør oppleve møtet med forskaren som nyttig også for dei (resiprositet). Dette kan ein oppnå bl.a. ved at forskaren tar seg tid, særleg dersom informantane er unge, sårbare, underrepresenterte eller marginaliserte. Som nemnd var det ikkje alle informantane

som heldt seg til temaområdet. Etter nokre lite vellukka forsøk på å kome inn på fokusområdet, tok eg meg likevel tid, og mobiliserte likevel engasjement i å gjennomføre ein god og ivaretakande samtale med desse informantane. Dersom forskingsdeltakarane kjenner seg brukte etter intervjuet eller observasjonen er over har eg ikkje tatt mitt forskningsetiske ansvar på alvor.

Eg hadde ikkje behov for å lagre personopplysningar, derfor var det ikkje nødvendig å melde prosjektet til NSD (2018). Som tidlegare nemnd vart den menneskelege røysta ikkje kategorisert som personidentifiserande før innføringa av dei nye personvernforordningane, 20. juli 2018 (NSD, 2018b), dvs. etter eg gjennomførte mitt siste intervju. Eg unngjekk elles konsekvent å skrive ned identifiserande opplysningar om informantane i transkripsjonane og observasjonsloggane, og lydopptaka har blitt lagra på ein slik måte at dei ikkje har kunna kome på avvege (sjå vedlegg 2).

I **analysen** transformerer forskaren deltakaranes opphavelige formuleringar til fenomenologiske uttrykk. Ein grunnleggande føresetnad for å utføre desse transformasjonane på ein etisk forsvarleg måte er gjennom ærlege, opne, dokumenterbare, kritiske og systematiske etterprøvingar (De nasjonale forskningsetiske komiteene, pkt. 1). Av etiske problemstillingar her nemner Creswell (2013, s. 59-60) det å berre trekke fram ei side av saka, dvs. underkjenne det meir komplekse biletet av fenomenet (Creswell 2013, s. 59). Eg anerkjenner denne målsettinga, men vil presisere at den må balanserast med behovet for å finne kategoriar, eller meiningsseiningar. I dette kan nyansar gå tapt. Her må eg som forskar vise dømmekraft i vurderinga av kva nyansar som er av interesse i forhold til forskingsspørsmålet.

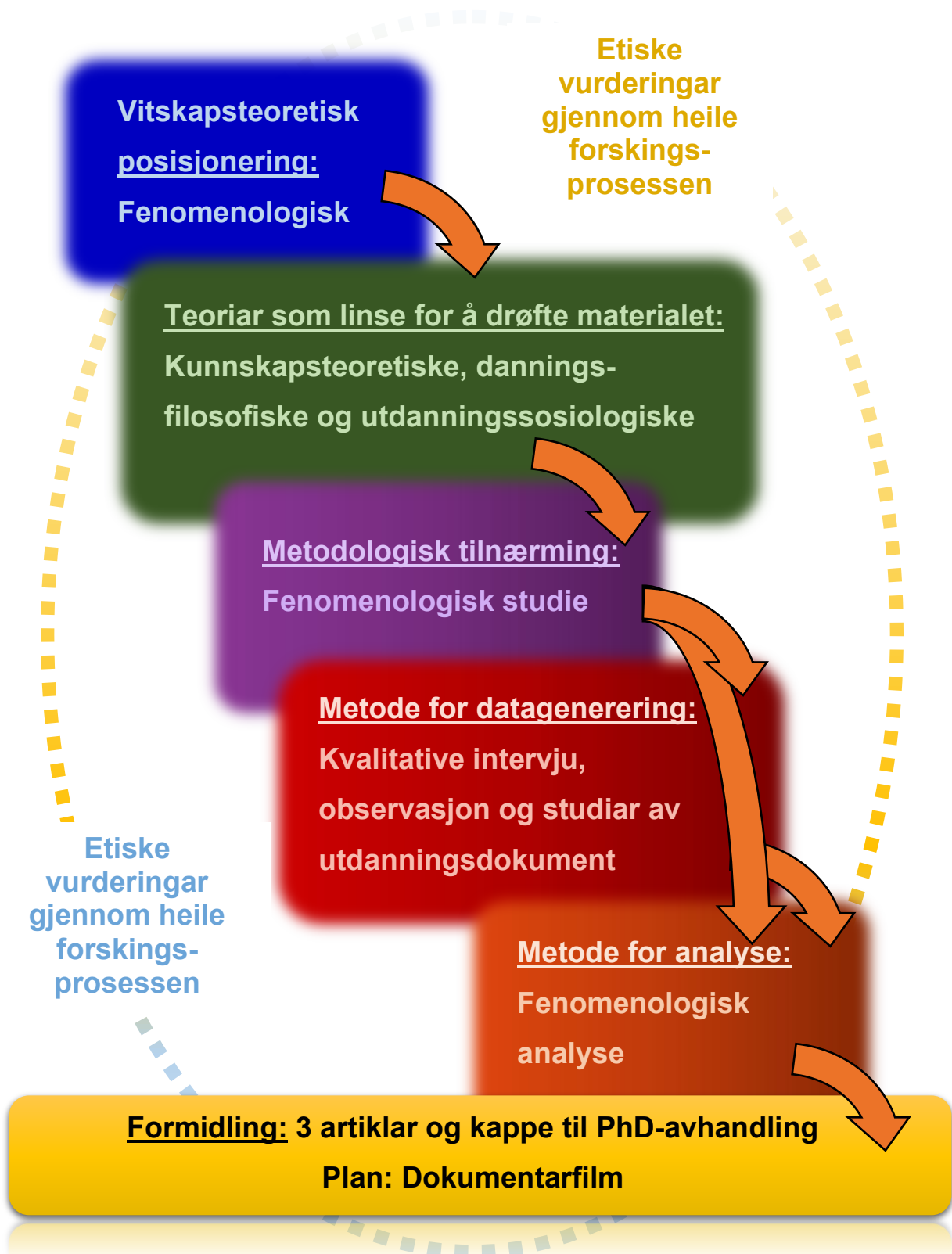
Ein møter også etiske utfordringar når analysearbeidet resulterer i kritiske innvendingar til informantens fortolkingar av egne opplevingar. I artikkel nr. 3 intervjuar eg to lærarar, ein norsk og ein tysk. Etter ei fenomenologisk kombinasjon av Moustakas modifiserte Stevick-Colaizzi-Keen-metode (Creswell 2013, s.193-194) og Giorgi sin trestegs prosedyre (Giorgi 2009, s. 128-131) fann eg at opplevingane av kva det vil seie å vere ein dannelsedyktig elev var prega av dei grunnleggande oppfatningane om opplæring som var aktive i det skulesystemet som den enkelte læraren opererte innanfor. I staden for å anerkjenne deira syn som fritt og

sjølvstendig, forklarar eg det som ein del av deira sosialisering. Dette er ei form for underkjenning av deira sjølvforståing som kan hevdast vere etisk problematisk. Samstundes har den kritiske fenomenologen etiske forplikningar til å skaffe truverdig og påliteleg kunnskap gjennom å etterprøve dei allereie fortolka inntrykka i eit dialektisk kompromiss mellom tillit og kritikk, mellom det å stole på førstepersonsopplevingane og det å vere kritiske til dei (jf. McGuirk, 2018, s. 159).

Til slutt må det nemnast at det også er ei etisk og demokratisk forplikting å gjere forskingsresultata tilgjengelege (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, pkt. 11). Dette handlar om mi forplikting til å gi forskingsresultat tilbake til samfunnet som ei motyting for dei offentlege midlane eg har fått tildelt for å gjere nettopp dette, men også om ei alminneleg forplikting til å gjere kunnskap kjent. I dette arbeidet må eg sørgje for at resultata ikkje er til ulempe for forskingsdeltakarane, eller har etisk uakseptable konsekvensar for andre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, pkt. 12). Under Generelle forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) pkt. 12 finn vi også ein presisering om at forskaren i offentlege debattar skil mellom profesjonelle ekspertkommentarar og personlege meininger. For den historisk situerte sosialforskarer som har valt eit forskningstema som han/ho sjølv brenn for, kan dette skillet bli utydeleg. Personleg engasjement er ingen ulempe for formidlinga så lenge formidlinga er fundert i forskingsfunn og teoretisk argumentasjon, og så lenge ein handsamar motførestillingar på ein sakleg og rettferdig måte.

Eit stort personleg engasjement har lagt til grunn for dei artikkane og debattinnlegga eg har publisert, og i dette engasjementet ligg det eit etisk imperativ i seg sjølv; Målsettinga er å gjere det eg kan for å påverke skulesystemet i ei retning som gjer at fleire elevar erfarer meistring, opplever læringsglede og kreativitet, oppnår innsikt, ser samanhengar og utviklar respekt for det rike spekteret av kunnskapar og kulturar i samfunnet. Nasjonale lovar og reglar og internasjonale konvensjonar og avtalar (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, pkt. 14) og Forskingsetiske retningslinjer er rettleiande i dette arbeidet, men i følgje Hatch (2002, s. 69), ligg det endelege ansvaret for å sikre at dei studerte individa blir behandla med rettferd og respekt hos kvar enkelt utøvande forskar. Med den detaljerte framstillinga her håpar eg å oppnå tillit og truverd hos eit kritisk forskarkollegium.

4.7 Forskningsdesignet – ei oversikt



Figur 5. Illustrasjon av forskingsprosessen. Etter inspirasjon av Crotty (1998, s. 2-5). Dei enkelte avgjerdene informerer kvarandre.

5 Kort oppsummering av artiklane og hovudfunna

I dette kapittelet skal eg kort presentere og oppsummere hovudfunna i dei tre artiklane som skal kaste ljós over kunnskapsteoretiske, dannelsesfilosofiske og utdannings sosiologiske argument som talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum. Første artikkel er publisert i eit nordisk tidsskrift, andre i eit norsk tidsskrift og tredje i eit internasjonalt tidsskrift på nivå 2. Til slutt i kapittelet vil eg oppsummere nokre hovudfunn frå dei tre artiklane.

5.1 Artikkel 1: 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/ntpk.v3.503>)

Utdanningsinstitusjonane opererer med eit epistemologisk skilje mellom praksis og teori. Vi møter det for eksempel i nemninga «praktisk-estetiske fag», som i grunnskulen er eit samleomgrep på kunnskap som skil seg ut frå den skulekonvensjonelle, teoretiske kunnskapen, og vi finn det i formuleringar som søker å differensiere mellom teoretisk og praktisk kunnskap – som i læreplanen ofte blir kalla «ferdigheter».

Det er for lite praktisk kunnskap i det obligatoriske grunnskulepensumet, meiner to lærlingar som begge tar fagbrev innanfor det yrkesfaglege vidaregåande utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (TIP), og overslag viser at dei praktisk-estetiske faga, som også blir undervist på ein teoretisk måte, berre utgjør ein fjerdedel av timetalet i grunnskulen. Lærlingane opplevde - særleg gjennom ungdomsskulens indirekte, mangelfulle og/eller nedvurderande overleveringar av praktisk kunnskap - at yrkesfaga var framande, lite påakta og, som ei nærliggande konsekvens av dette, fagleg mindreverdige. Teorien vart dessutan ikkje sett i samheng med nokon praksis. For lærlingane var det først gjennom den pulserande og realitetsorienterande kontakten med den konkrete livsverda at teorien fekk si mening.

Ein må då spørje om den obligatoriske grunnskulen representerer det levande, produktive samfunnet, eller om ho, med si sterke teoretisk-akademiske slagside, er ansvarleg for å oppretthalde og vidareføre eit kunnskapskulturelt hierarki og ein skeivt utdanna folkesetnad? Her kan den fenomenologiske filosofien hjelpe oss å etterprøve etablerte oppfatningar om praktiske- versus teoretiske kunnskapar. Gjennom *fenomenologisk reduksjon*, dvs. gjennom å kvitte seg med all tru og legge til side alle førdommar om verda kan vi sjå bakom eller forbi overleverte sanningar og inn til den reine, opplevde meininga som fenomena har for oss sjølve. Ein snakkar om pre-refleksive opplevingar, altså opplevingar før den kulturelt farga refleksjonen går i gang med å tolke det opplevde. Vi går bort frå den naturlege innstillinga ved å setje tesen, oppfatninga eller fenomenet «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 får 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, og medvitet korresponderer med historia. Prosessen må difor stadig fornyast for å etterprøve om forståinga framleis er gyldig.

Opplevinga blir altså tilgjengeleg gjennom den konkrete, subjektive, situerte og kroppslege kontakta med livsverda. Medvitet eksisterer ikkje utan å vere medvite om noko; eg og ikkje-eg er uskiljelege. Ikkje berre den kroppsdel som utgjer hjernen, men heile kroppen er eit sansande og kunnskapslagrande organ. Kroppen er både mitt medvit og mi utstrekning i verda, seier Merleau-Ponty. Som vi ser korresponderer den fenomenologiske metoden med teoriar om praktisk kunnskapsrasjonalitet; Kontakta med den konkrete, fysiske og verkelege verda gjer elevane årvakne og aktive framfor passive og reseptive. John Dewey gir desse erkjenningane politisk kraft gjennom sin argumentasjon for ein meir demokratisk representasjon av aktivitetar og kunnskapar i opplæringa. Fenomenologisk filosofi utgjer på same måte ein argumentasjon for praktiske, meiningsskapande erfaringar i skulen. Individet blir myndiggjort til å etterprøve fenomena 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 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 meiningssfulle

kontakten med situerte og konkrete fenomen, som for individet er uunnverlege kjelder til valid kunnskap?

Den fenomenologisk filosofien tilbyr vidtrekkande innsikter, alle peikande mot ei kunnskaps- og opplæringsdemokratisering. Den utgjer både ein *metode* og ein *filosofi* for ei kunnskaps-reorientering. Med den fenomenologiske reduksjonen forstår vi 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 vitenskapsfilosofisk fundament med ei rikare forståing av kva kunnskap kan vere.

5.2 Artikkel 2: Å «faktisk oppleve materialar» Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts *Vita activa*.

(*Norsk pedagogisk tidsskrift*, nummer 4/2017, s. 315 – 327. DOI:

10.18261/issn.1504-2987-2017-04-04

https://www.idunn.no/npt/2017/04/aa_faktisk_oppleve_materialar)

Hannah Arendt ville med sin modell *vita activa* opponere mot den forrangten filosofien har gitt tenkinga framfor aktiviteten. Ho deler vårt verksame liv inn i tre aktivitetar, som alle ligg innanfor erfaringshorisonten til kvart menneske; arbeid, produksjon og handling. I arbeidet orienterer *animal laborans* seg om kroppens vekst og stoffskifte, i produksjonen utfordrar *homo faber* det naturgitte ved å lage ting og hjelpemiddel som motstår naturens gang. For Arendt står handlinga i ei særstilling blant dei menneskelege aktivitetane. Her kan individet delta i fellesskapet, men det kan også starte noko nytt: Det er som ein fødsel nummer to når den talande og handlande knyter seg til verda og til vevet av relasjonar.

Eg overfører desse tre aktivitetane til tre formar for kunnskapar – der aktiviteten *arbeid* svarar til kunnskap om det som har med det gjentakande livsopphaldet å gjere, som omsorg, stell, næringsinntak, osv., aktiviteten *produksjon* svarar til kunnskap om produksjon av varer, tenester og kunst, og aktiviteten *handling* svarar til den kunnskapen som trengs for å delta i den offentlege sfæren. Sjølv om alle desse tre aktivitetane i følgje Arendt høyrer med til dei grunnleggande vilkåra ved det å vere menneske, er det vanskeleg å unngå å sjå at ho rangerer arbeidet nedst og handlinga øvst. Ho vil ikkje med dette kritisere arbeidarane eller produsentane, men den

nærsynte målsettinga, den instrumentelle gjennomføringa og den strategiske mentaliteten ho meinte å sjå i arbeidet og produksjonen.

Fem informantar i to ulike livsfasar, kunnskapskulturar og land gir eksemplar på korleis overleverte tradisjonar og personlege disposisjonar påverkar opplevinga av kva som er verdifull kunnskap – og ikkje. To av dei er tyske akademikarar som har gått det teoritunge Gymnasium, og som på fleire område målber synspunkta til Arendt. Dei tre andre er norske elevar som går yrkeslinja Design og handverk. Dei formidlar haldningar som står i opposisjon til Arendt, men som er meir i tråd med poenga til Bourdieu, Merleau-Ponty og Hellesnes, som på ulike måtar forstår den konkrete praksisen som det eksistensielle utgangspunktet for læring og danning.

Merleau-Ponty og Bourdieu viser oss ein rikare, og ein gjensidig samanheng mellom aktivitetane. Då Pierre Bourdieu studerte kvardagspraksisen til kabyllarane i Nord-Afrika, fann han kompliserte og fleirdimensjonale univers som ikkje lar seg foreine med den tvangs- og konsummotiverte oppfatninga Arendt har av arbeidet, eller den instrumentelle og nytteorienterte forståinga ho har av produksjonen. Han følgjer opp poenget til Merleau-Ponty som hevdar at kroppen går i syntese med verda som den opprettar eksistensielle og intensjonale relasjonar med. Elevane på den yrkesfaglege linja veit å verdsette nettopp denne skapande og sjølvrealiserande prosessen mellom mennesket og materialane.

Hellesnes skil mellom fagverd og daglegverd og hevdar at daglegverda må danne utgangspunktet, også for det vitskapelege perspektivet. Ei utdanning som ikkje erkjenner dette, tildekkar den mangslungne daglegverda og gjer vår praksis blind. Han går inn i problematikken med særleg fokus på det danningstapet ei kunnskapselitisme vil skape. Skal danning skje må det sikrast fri flyt av innsikter mellom kunnskapskulturane. Dei tyske akademikarane erkjenner eit brot mellom kunnskapskulturane når obligatorisk skule segregerer og hierarkiserer kunnskapskulturane allereie frå 10-års alder.

Arendt utmerkar seg elles ikkje som ein konservativ elitist. Ho viser seg nettopp som ein uredd og grensesprengande analytikar og kritikar og oppmodar alle generelt, og dei nye generasjonane spesielt, til personleg ansvar og sjølvstendig tenking. Dette formidlar ho i ulike tekstar, kor ho bl.a. gjer oss medvitne om vårt personlege ansvar i moralsk krevjande situasjonar, og som vaksne overfor nye generasjonar. Eg spør om

forståinga Arendt har av arbeidet og produksjonen er prega av ein dikotomisert og hierarkisert kunnskapsrasjonalitet, utvikla gjennom tida som særst gåverik skuleelev, men også gjennom eit akademisk vaksenliv, slik at den kritiske tenkinga ho elles gjennomfører så samvitsfullt, her blir forsømt, og ho kjem i skade for å oppretthalde og vidareføre det platonske kunnskapshierarkiet.

5.3 Artikkel 3: Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils.

(*Journal of Curriculum Studies*, Volume 52, 2020, issue 2, pp. 270-285. DOI: 10.1080/00220272.2019.1650117)

I denne artikkelen ser eg og medforfattar Solvejg Jobst nærare på homogeniserings- og ekskluderingsmekanismer i pensum og differensieringssystem i norsk og tysk obligatorisk skule. Den tyske skulen differensierer *organisatorisk*, dvs. at kullet etter fjerde klasse vanlegvis blir delt i tre; Hauptschule, Realschule og Gymnasium. I norsk skule differensierer ein *pedagogisk*, dvs. at alle elevane skal få tilpassa opplæring innanfor same klasse alle dei 10 obligatoriske åra. Men uansett om differensieringssystemet er selektivt eller inklusivt har skulepensumet ein teoretisk overvekt, noko som får oss til å spørje kva kunnskap som er mest verd, og kven sin kunnskap og måtar å vite på som er vurdert som legitim og offisiell, og kven sin kunnskap som ikkje er det.

Studien er eksemplarisk, kvalitativ og eksplorativ. Vi undersøkte korleis to lærarar som arbeidde innanfor desse differensieringsmodellane forstod sitt oppdrag og om differensieringssystemet var med på å forme deira syn på kunnskap, utdanning, og elevar. Vi erkjenner ein subjektiv og historisk situert røyndom og tar såleis eit kritisk, fenomenologisk blick på læraranes konkrete, praktiske erfaringar frå sine respektive differensieringssystem. Gjennom pedagogisk-filosofiske og utdanningssosiologiske teoriar, samt teoriar om forholdet mellom teori og praksis og om lærarprofesjonen, gjer vi bl.a. greie for diskusjonar om kva allmennutdanning skal vere, om pensumet som uttrykk for maktstrukturar og om lærarens rolle som formidlar og vidarefører av skulekulturen.

Vi spør kva system som er kunnskapsrepresentativt mest demokratisk, og finn at praktisk kunnskap har lav status i begge differensieringssystema, og at lærarane,

gjennom å representere og vidareføre den akademiske skulerasjonaliteten, skapar grupper av «danningsdyktige», versus «ikkje danningsdyktige» elevar. Dei «ikkje danningsdyktige» utgjer ein nyansert gruppe kva gjeld faglege evner og talent, men desse faglege nyansane er lite relevante for skulerasjonaliteten. Om utfordringane til desse elevane skuldast tilpassingsproblem, lærevanskar, sosiale vanskar, kultur- eller språkutfordringar, eller om dei har meir praktiske interesser, evner og behov enn det læreplanen og skuleorganiseringa opnar for, går i den skulefaglege rasjonaliteten mykje ut på eitt. Dei evnene og talenta dei faktisk har blir sjeldan identifiserte og kan uansett ikkje takast til følgje, fordi dei er ikkje relevante variablar i vurderingssystemet til skulerasjonaliteten.

Kva om vi demokratiserer pensumet slik at det inneheld eit samfunnsrepresentativt utval av kunnskapar og dugleikar? Vi kan førestille oss tre konsekvensar: 1) Med eit demokratisk kunnskapsutval blir færre diagnostiserte som danningsudyktige. 2) Med ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum ville dei som i dag er definert som danningsdyktige fått eit breiare, eit meir fullstendig og demokratisk fundament for si danning. 3) Med praktiske erfaringar opnar det seg ein grunnleggande *annan* kunnskapsrasjonalitet – ein kunnskapsrasjonalitet som er avgjerande for individet for å forstå seg sjølv som medskapande i verda. Desse visjonane kan ikkje realiserast så lenge elevane blir differensierte innanfor det standardiserte, akademiske skulesystemet. Dette understrekar behovet for ei grunnleggande demokratisering av det tradisjonelle pensumet, og som ei følgje av det, ei kunnskapskulturell representativ rekruttering til lærarutdanninga.

Med praksis inkludert i obligatorisk grunnskulepensum kan det praksiologiske danningsomgrepet realiserast; danningsomgrepet som overskrir kunnskapsdikotomiane ved å erkjenne at det er eit relasjonelt, situert subjekt som møter verda, og som i denne interaktiviteten kan utvikle sitt liv og samfunnet.

5.4 Hovudfunn i artiklane

Hovudspørsmålet mitt var *Kva argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?* Funna frå dei tre artiklane gir grunnlag for å framføre nokre kunnskapsteoretiske, danningsfilosofiske og utdanningssosiologiske svar. Svara rører ved fleire, og gjensidig avhengige aspekt

av spørsmålet - dei er altså delar av ein heilskap, som betyr at element frå heile biletet er med i kvart del.

Kunnskapsteoretiske argument

Ei einsidig posisjonering hemmar kunnskapsutviklinga og forhindrar den fruktbare osmosen mellom kategoriane. Med tilgang til den konkrete, situerte livsverda kan vi bli i stand til å sjå og validere løysingar som tar omsyn til heilskapen.

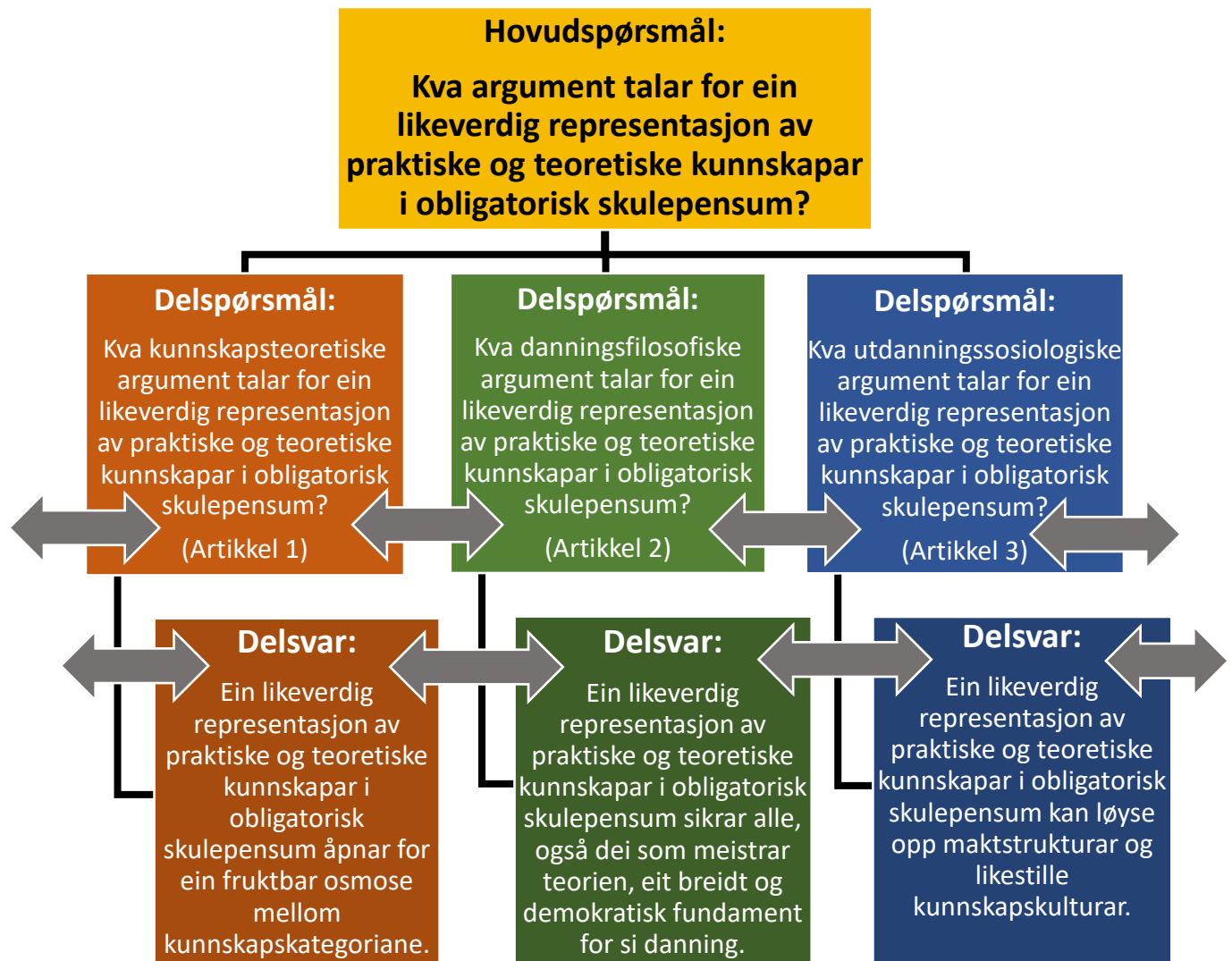
Danningsfilosofiske argument

Alle, også dei som meistrar teorien, treng den konkrete, kroppslege kontakta med den subjektive livsverda for å finne sin identitet og utvikle eit breitt og demokratisk fundament for si danning.

Utdanningssosiologiske argument

Allmennutdanninga, slik vi forsøker å realisere den i skulen i dag, styrkar og vidarefører maktstrukturar gjennom ein udemokratisk representasjon av kunnskapar og kulturar.

Nedanfor viser eg ei forenkla skisse over forholdet mellom hovudspørsmål, delspørsmål og delsvar.



Figur 6: Ei forenkla skisse over forholdet mellom hovudspørsmål, delspørsmål og delsvar.

I neste kapittel vil eg vise dei teoretiske og vitskapsfilosofiske argumenta som ligg til grunn for svara. Den fenomenologiske forståinga utgjer ein sentral premiss i drøftinga.

6 Drøfting

I dette kapittelet skal eg drøfte dei svara eg har gitt spørsmålet *Kva argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?* Eg tar brukar essensane frå den fenomenologiske vitskapsteoretiske posisjonen og dei kunnskapsteoretiske, dannelsingsfilosofiske og utdanningssosiologiske teoriane eg la fram i kapittel 3. I tillegg forankrar eg argumentasjonen med noko av empirien frå artikkane. Eg strukturerer kapittelet etter tredelinga i modellen over, utan at dette må oppfattast som åtskilte- og kvar for seg sjølvstendige diskusjonar, men som tre hovudlinjer som må sjåast i samanheng med kvarandre. Til slutt diskuterer eg hovudkonklusjonen mot Ryles posisjon som eg la fram i kapittel 2.

6.1 Kva kunnskapsteoretiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Som eg viste i kapittel 5 har eg kome fram til følgjande svar på dette underspørsmålet; Ei einssidig posisjonering hemmar kunnskapsutviklinga og forhindrar den fruktbare osmosen mellom kategoriane. Med tilgang til den konkrete, situerte livsverda kan vi bli i stand til å sjå og validere løysingar som tar omsyn til heilskapen. Nedanfor drøftar eg teorien som leier fram til denne konklusjonen.

For på mest mogeleg nyansert måte å skildre praksis som verifiserande dimensjon for vitskapeleg aktivitet vil eg rette merksemda mot tre, gjensidig påverkande aspekt som blir behandla av fleire av dei teoretikarane eg har lagt fram. Til kvart aspekt vil eg her løfte fram ein eller to av dei teoretikarane eg meiner kastar ljøs over det enkelte punkt på ein særleg klargjerande måte:

- 1) Praksis som *rettesnor for humanistisk orientering*: I praksis å verifisere kulturelle overleveringar mot eigne opplevingar. Denne sida av praksisen blir særleg godt ivaretatt av Husserl (1982/1950) og Merleau-Ponty (2012/1945).
- 2) Praksis si *rolle i forskaraktiviteten*: Å utprøve teoriar gjennom eksperiment. Denne sida av praksisen blir spesielt grundig skildra av Dewey (1900/1902/1990).

- 3) I praksis å *kontrollere samanhengen mellom kunnskap og normer*: I praksis å kople utdanning og danning. Denne sida av praksisen blir særleg godt løfta fram av Hellesnes (1969/1992).

Nedanfor greier eg grundigare ut om dei enkelte tyngdepunkta og eksemplifiserer med empiri frå prosjektet.

6.1.1 Praksis som rettesnor for livsverdsleg orientering

Det var ikkje før Husserls kritikk av opplysningstidas naive tru på vitskapen at dei subjektive opplevingane i den sanslege livsverda vart anerkjent som kjelde til valid kunnskap. Tar vitskapen avstand frå den konkrete, situerte, kroppslege livsverda, underkjenner den ikkje berre sitt eige utgangspunkt, men også sitt eige oppdrag (Husserl, 2012/1936, s. 23-28 & Lock og Strong 2014, s. 76-78).

Alt medvit er bygd på perseptuelt medvit og all tenking er rotfesta i praktisk-perseptuelle erfaringar, erfaringar som tilfører oss vår grunnleggande tru på verda (Baldwin 2004, s. 166-167; Merleau-Ponty, 2012/1945, s. 8). Opplevingane i livsverda utgjer altså ei kjelde til valid kunnskap, men ikkje på ein direkte og ukritisk måte. Fenomenologen er interessert opplevingane til individet *i den grad dei er manifestasjonar av verda* (Gallagher & Zahavi og Gallagher & Francesconi i McGuirk, 2018, s. 152-159; Creswell, 2013, s. 76). Det er ingen andre måtar å samle og etterprøve kunnskap på, enn gjennom opplevingane, men skildringane av opplevingane kan vere ukritiske, ufullstendige, og ikkje minst, allereie kulturelt fortolka. Fenomenologen søker kunnskap i ein dialektisk kompromiss mellom det å stole på førstepersonsopplevingane og å vere kritiske til dei (McGuirk, 2018, s. 159). I denne naive, tillitsfulle merksemda mot opplevingane i livsverda ligg samstundes det kritiske elementet; gjennom å undersøke sanningane i det opplevde, etterprøver ein sanningane i det overleverte. Slik sett er livsverda den første, siste og einaste referanseramma for sanning og forståing (McGuirk 2018, s. 149; Husserl, 2004/1913, s. 92 og 175).

I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) fortel informant 2 korleis eigne opplevingar med linja teknikk og industriell produksjon (TIP), det informanten kallar «mekken», endra dei oppfatningane han hadde fått overlevert.

(...) 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. (...) Men eg har jo forandra heilt meining. 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. 34-35)

Gjennom konkrete, situerte erfaringar med fenomenet utforskar og utfordrar vi dei førestillingane vi, som medlemmer av kulturen, har overtatt og gjerne vidareformidlar. Vi gjer livsverdslege verifiseringar av kunnskap og meiningar som styrkar validiteten i eigne liv (Lock og Strong, 2014, s. 62; Husserl, 2004/1913, s. 407).

6.1.2 Praksis si rolle i forskaraktiviteten

Målsettinga for vitskapen er å finne valid kunnskap. Platon og Descartes meinte ein ikkje kunne inkludere den konkrete kroppen og sanseerfaringane i dette prosjektet; til det er dei for ustabile og for styrte av materielle behov. For Dewey (1916, s. 340) er det ikkje berre læring som skjer i den frie, heilskaplege sameksistensen mellom kjensle og fornuft, teori og praksis - men også kunnskapsutvikling, fordi elevane står i direkte kontakt med den praksisen som teorien byggjer på (Dewey, 1900/1902/1990 s. 186-188). Med tilgang til det empiriske grunnlaget for teorien oppstår noko meir enn berre tileigning av eit gitt pensum; eleven blir ein forskar som sjølv kan finne, eige, utforske, eventuelt kritisere og korrigere kunnskapen (Dewey, 1900/1902/1990 s. 186-188). Denne kjennsgjeringa må leggest til grunn for utforminga av pensum og metode, meiner Dewey (1916, s. 322-323).

Men skjer dette i obligatorisk utdanning? Nei, meiner Dewey. I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita Activa» (Hestholm, 2017b) formidlar yrkesfageleven den grensesprengande opplevinga det er å få lov å tilnærma seg kunnskap - også på ein praktisk måte:

Det er derfor vi likar denne linja. For... det er nesten ingen grenser for kva du kan gjere. Du kan gå... du kan for så vidt... i timane berre

plutseleg gå bort å hente stoff og... utan å seie liksom... utan å få kjeft, (...) så lenge du lagar det til... faget som vi har. (Informant E2, s. 13)

Læreplanen er teoretisk, logisk og splittar verda opp i disiplinær. Vi motarbeider dermed den ånda av heilskap og interaksjon som borna lever i (Dewey, 1900/1902/1990, s. 183-186). I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) skildrar informant 2 overgangen frå den teoretiske geometrien til det å lage konkrete produkt ved hjelp av CNC³⁷-maskiner:

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, sjølvsagt – 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)

Det er «kjekt», eller motiverande også fordi kunnskapen på denne måten blir meir livsverdsrelevant og dermed meir meningsfull, meiner Dewey. Borna relaterer seg til verda på ein interessebasert, aktiv og personleg måte (Dewey, 1916, s. 340).

Dualisme-para tenking og handling, praksis og teori er såleis produktive når dei gjensidig kastar ljós over- og korrigerer kvarandre. Får den eine delen for stor plass stoppar den gjensidig justerande dialogen opp (Myhre 2000, s. 173; Dewey 1916, s. 340 og 353). Dette peikar mot at læring og utvikling er avhengig av konkrete erfaringar, både for kritisk å kunne etterprøve teorien, men også for å kople kunnskapen til meningsfulle opplevingar, relevante for eige liv.

6.1.3 Praksis for å kontrollere samanhengen mellom kunnskap og normer

For å kome i posisjon til å undersøke, forstå og verifisere kunnskapen må ein ha tilgang til praksis. Praksis, eller daglegverda er i følge Hellesnes ikkje berre

³⁷ CNC er ei forkorting for Computer Numerical Control, dvs. datamaskinbasert numerisk styring. Med CNC-maskinar kan ein lage komplekse delar i metall eller andre materialar.

avgjerande for utdanninga, men for å sette «utdanningsspørsmålet i ein sømeleg samanheng» (1969/1992, s. 102-103), dvs. for å sette kunnskapen inn i ein samanheng som tener samfunnet (Hellesnes, 1969/1992, s. 80-84). Han snakkar her om den kontinuerlege, stadig praksisetterprøvande danningprosessen – prosessen kor vi med kunnskapen går inn i eit hermeneutisk forhold til daglegverda.

I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (2017b), demonstrerer den akademisk skolerte, tyske informanten korleis ho oppfattar forholdet mellom danning og daglegverd som to ulike dimensjonar:

(...) eg vil seie at danning liksom har ei kjerne, det er meir... litteratur, historie og kunst, altså det som er viktig, og så har du det som er praktisk. Altså korleis ein lagar mat, kjøper billett til undergrunnsbana, eller les rutetabellen. Det er sjølvsagt også viktig... men ikkje det eg... primært tenkjer på som danning. ³⁸ (Informant A1, s. 1–2)

På prinsipielt grunnlag kritiserer Hellesnes skillet som informant A1 her skisserer. Isolerer ein det åndelege frå det konkrete og teorien frå praksis blir danninga halv. Dette er ein av ulike problematiske faglegverdslege posisjonar, der einsidige, eller forvrengte oppfatningar av teorien fører til forståingar som ikkje gagnar kunnskapsutviklinga, eller dei/det kunnskapen skal tene. Å absoluttere fagverda tildekkar daglegverda som fagverda er situert i, og omvendt; å absoluttere daglegverda tildekkar fagverda som daglegverda kan utviklast gjennom. Begge delar funderer ideologisk (Hellesnes, 1969/1992, s. 80-89).

I den kvardagslege daglegverda har den materielle, kroppslege subjektiviteten ein fundamental status. Frå denne situerte, individuelle ståstaden forstår vi verda ulikt. Kor vidt møtet mellom dei ulike konkrete posisjonane og det overordna, generelle teoretiske skjer på ein hermeneutisk måte avgjer om det er samanheng mellom

³⁸ Originalsitat: (...) ich würde mal sagen Bildung hat so einen Kern, das ist dann schon eher das... Literatur und Geschichte und Kunst, also die Sachen die wichtig sind, und dann gibt's die Sachen die praktisch sind. Also dass man kochen kann, oder weiß wie man ´ne U-Bahn-Karte kauft oder wie man ´nen Fahrplan liest. Das ist natürlich auch wichtig. ... Aber es ist nicht das wo ich... primär bei Bildung daran denke (informant A1, s. 1–2).

danning og utdanning. Danning handlar om å konstituere heilskap av delane (Hellesnes, 1969/1992, s. 80-84).

Eit nærliggande eksempel på dette finn vi i diskrepansen mellom skulens teorifokus og elevars behov for å bruke heile kroppen. I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) skildrar informant 2 korleis pensumet gjer at elevane etter kvart vender seg mot skulen:

For di 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 vanskeleg, når du begynner å måtte lære engelsk, (...) det er då folk dett av lasset, viss det blir for kjedeleg. (...) viss dei da hadde vore... litt meir praktiske i skulen, så trur eg det hadde vore lettare å vekke interessa deira.
(Informant 2, s. 47)

Her står skulens behov for å formidle teoretisk kunnskap i konflikt med elevens behov for rørsle. Akademisk skuletradisjon tar ikkje konsekvensane av erfaringsbaserte erkjenningar om kva som skal til for å lære. Det manglande samsvaret mellom skulens normer kva gjeld innhald og metode, og kunnskapen om læringsdisposisjonane til elevane er eksempel på brot i ambisjonen om å sette kunnskapen inn i ein samanheng som tener samfunnet (Hellesnes, 1969/1992, s. 80-84). Resultata av dette kjem bl.a. til uttrykk som uro i skulen og nederlagskjensle for eleven.³⁹ Dette blir typisk tolka innanfor skulens rasjonalitet i kategoriane «danningsdyktige» versus «ikkje danningsdyktige» elevar (jf. Hestholm & Jobst, 2019; Hellesnes, 1969/1992, s. 98-100).

6.1.4 Samanhengen mellom praksis som livsverdsleg orientering, som rolle i forskaraktiviteten og som kontroll av samanhengen mellom kunnskap og normer

Eg har lagt fram tre sider av forholdet mellom praksis og vitenskap; 1) praksis som livsverdsleg orientering, 2) praksis som rolle i forskaraktiviteten og 3) praksis som

³⁹ Eit særleg aktuelt eksempel på manglande samsvar mellom kunnskap og normer finn vi i miljøpolitikken: Vitenskapen slår fast at klimaendringane er menneskeskapte, men det å endre levemåten vår verkar likevel vere svært vanskeleg for oss.

kontroll av samanhengen mellom kunnskap og normer. For å kaste ljøs over dei enkelte sidene har eg avgrensa til teoretikarar som på tydeleg måte argumenterer for det enkelte perspektivet. Men dei same teoretikarane kunne også argumentert for dei andre sidene av samanhengen mellom praksis og vitskap. Det er også avgjerande for forståinga at ein ikkje oppfattar dei enkelte punkta isolert, men som ei nyansering av den gjensidig avhengige heilskapen mellom praksis og vitskap.

6.2 Kva dannelsesfilosofiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Som eg viste i kapittel 5 har eg kome fram til følgjande svar på dette underspørsmålet: Alle, også dei som meistrar teorien, treng den konkrete, kroppslege kontakta med den subjektive livsverda for å finne sin identitet og utvikle eit breitt og demokratisk fundament for si danning. Nedanfor drøftar eg teorien som leier fram til denne konklusjonen.

6.2.1 Ein fenomenologisk kritikk av det kunnskapsrasjonelle skiljet mellom praksis og teknikk

I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar»» Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (Hestholm, 2017b) har eg støtta meg til Hellesnes for å argumentere for dannelsesverdien i det konkrete arbeidet, fordi han så tydeleg argumenterer for det å anerkjenne daglegverda som utgangspunkt for det vitskaplege perspektivet, og for det å anerkjenne samfunnet som totalitet. I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm 2017) nemner eg Skjervheim fordi han anerkjenner dannelsesverdien i den utforskande dialogen med det/den ukjende. Men samstundes finn vi ein ambivalens- eller eit tvisyn i argumentasjonen deira; Både Skjervheim og Hellesnes skildrar - nokså nedsettande - all vår omgang med materien som teknikk (Skjervheim 1976/1992, s. 68; Hellesnes 1969/1992, s. 90). Med dette vil dei seie at forholdet er monologisk, einseitig styrt og kontrollert av mennesket som forvaltar materialet. Men er det eigentleg slik?

Det avgjerande skiljet mellom praksis og teknikk synest for Skjervheim og Hellesnes å ligge i kor vidt ein er innstilt på å ta omsyn til den Andres meiningar og behov - eller ikkje. Hovudpoenget er at ein ikkje kan planlegge og gjennomføre

mellommenneskelege handlingar utan å lytte til kva den Andre ynskjer. Skjervheim (1976/1992, s. 74) snakkar om *ekte dialog* og Hellesnes (1969/1992, s. 93) brukar bl.a. omgrepet *reflektert praksis*. Teknikk blir skildra som dei metodane vi brukar for å få realisert eigne planar, f. eks. byggje eit kraftforanlegg (Hellesnes 1969/1992, s. 90). Hellesnes brukar også omgrepet føremålsrasjonalitet, og «føremålsrasjonalitet og hersketeknikk har nær logisk skyldskap» (Hellesnes 1969/1992, s. 91). «Teknikk går inn som eit viktig moment i praksis, men kan ikkje overordnast praksis utan å verke undertrykkjande (...)» (Hellesnes, 1969/1992, s. 87). Monolog, eller mangel på endringsvilje er ikkje ein adekvat grunnmodell for samvær mellom menneske (Skjervheim (1976/1992, s. 66-68).

Men lat oss her stoppe litt opp og undersøke om det er monolog som kjenneteiknar møtet mellom mennesket og materialane. Lat oss, med andre ord setje forståinga til Hellesnes og Skjervheim under kritisk fenomenologisk vurdering. Vi kan sjå på den konkrete åtferda til eit materiale, f. eks. leire. Ein leireklump set klare premiss for korleis den kan handsamast. Den må vere litt fuktig, elles sprekkjer den opp. Men tar vi på for mykje vatn, går den heilt i oppløysing. Leireklumpen svarar på handlingane våre; det er vårt samspel med leireklumpen – som ikkje lar vere å gå i oppløysing fordi om vi ikkje har lært dette med å fukte rett – som avgjer korleis resultatet blir. Det er vår dialogiske innstilling - vår evne til å respondere på dei tilbakemeldingane materialet gir oss - som avgjer resultatet.

Menneska er, på godt og vondt, meir fleksible enn materialar. Forhold som sjølvtilitt og samfunnsmessig posisjon kan avgjere kva ein som menneske vil finne seg i eller ikkje. Hellesnes viser dette til dømes i eksempelet om «negeren» som har blitt det som herren meiner han er (Hellesnes, 1969/1992, s. 98-99). Forsøker ein å setje premiss overfor ein klump leire vil den - i motsetnad til mange menneske - straks vise at den ikkje vil innordne seg. Skjervheim og Hellesnes viser at det å kontrollere andre menneske til eiga nytte ikkje er etisk akseptabelt, men praktisk mogeleg (Skjervheim, 1976/1992, s. 74; Hellesnes 1969/1992, s. 98-102). Eg vil poengtere at den som skal samhandle med materialar må - ein kan seie; i endå større grad enn overfor menneske, ikkje berre forstå og underkaste seg, men også gå i samarbeid med premissa som ligg i materialet. Den som skal jobbe med materialar kan i endå mindre grad enn overfor menneske tvinge det til å bli noko det ikkje er. Men om ein samarbeider med materialet kan ein lære å meistre det slik at ein kan ha nytte av det.

Slik kan ein seie at det er det moralske- meir enn det kunnskapsrasjonelle aspektet som skil praksis og teknikk. Spørsmålet er om denne etiske forskjellen får større merksemd enn den kunnskapsrasjonelle likskapen? «Danning, dialog og praksis er noko som heng nært saman. Monolog, føremålsrasjonalitet og teknikk er også noko som står i ein nær samanheng med kvarandre», skriv Hellesnes (1969/1992, s. 91). Med dette formidlar han at menneske i dialog med materialar er ein monologisk affære med liten dannelsingsverdi.

Den same rangeringa finn vi i aktivitetshierarkiet til Arendt; sampelet mellom menneska har større verdi enn samspelet mellom menneske og ting. Når menneska lagar ting er det «formålstjenligheten og det rette forholdet mellom mål og middel som hersker», ja «hensikten helliger middelet», og «hensikten rettferdiggjør den volden som utøves mot naturen» (Arendt 2012, s. 151). I den politiske handlingsdimensjonen, derimot, er fenomenet makt utøvd i ein intim balanse mellom dei som utøvar makta og dei makta bli utøvd på (Arendt, 2012, s. 205-207). Men idet ho skildrar menneska som del og deltakar i relasjonsveven finn vi att mange av dei same problema som ho knyter til vår omgang med ting; Handlingar vi utfører får konsekvensar for andre som er utanfor vår kontroll. Fridom er berre mogeleg dersom ein avstår frå å handle (Arendt 2012, s. 240). Samveret mellom menneska er altså også prega av å herske- og å bli herska over, og å vere nyttig- og å nyttiggjere seg andre. Igjen ser vi korleis den kunnskapsrasjonelle likskapen mellom menneske og ting blir underkommunisert til fordel for den etiske forskjellen.

Men eit avgjerande spørsmål her er korleis mennesket faktisk utviklar etisk innsikt? Må denne læringa hovudsakleg skje i omgang med andre menneske?⁴⁰ Arendt meinte det avgjerande målet for etisk forståing var kor vidt ein klarte “to think beyond the limitations of knowledge” (jf. Arendt, 1978/1981, s. 11-12), altså kor vidt ein klarar å føreseie dei praktisk-etiske konsekvensane av eigne handlingar. Men dersom vi ikkje har fått høve til å eksperimentere - som vi altså etisk sett er forhindra frå å gjere med andre menneske - korleis skal vi då få øvd oss i å handle individuelt, føreseie konsekvensar og ta ansvar for eigne handlingar? Spørsmålet er altså om evna til å tenke «beyond the limitations of knowledge» ikkje berre kan, men også bør skje

⁴⁰ Som vi såg var Arendt vonbroten over at fleire av hennar intellektuelle kollegaer forsvarte nazistisk ideologi, men merka seg at svært mange arbeidarar greidde å stå i mot (Arendt i intervju med Fest, frå 24:01).

gjennom eksperimentering med ting? Her kan den såkalla Y-vegen, dvs. høgskulestudiar som tar opp studentar med fagbrev vere eksempel på særleg læringseffektive opplæringsløp. Ein frykta først at det å opne opp for studentar med fagbrev ville senke nivået på dei uteksaminerte; ein ville få eit A- lag av studentar med generell studiekompetanse i botn og eit B-lag av studentar med fagbrev i botn. Erfaringane syner det motsette; studentane som kom inn med fagbrev er mest attraktive for arbeidsgjevarane: «De med fagbrev går utenpå oss andre. De har jobbet i felt og hatt støvlene på. De vet hvordan ting fungerer i praksis. Det gjør kanskje at de også lærer bedre på studiet», sa presidenten i NITO, Trond Markussen (Grimsrud, 2017). Praktikaren innrettar seg ikkje etter det han ser, men etter det han føreser, skriv Bourdieu (1980/2007, s. 130-132), med andre ord; ho tenkar «beyond the limitations of knowledge» (jf. Arendt, 1978/1981, s. 11-12). Effektive praksisar går forut sin teori; det er gjennom utprøving i praksis vi blir i stand til å finne maksimane av kunstane våre, skriv Ryle (1949/2000, s. 30-31).

6.2.2 Det situerte mennesket i ei holistisk tilnærming til livsverda

Refleksjonen over er relevant i diskusjonen om kva læringsinnhald folkesetnaden skal møte; Kva er målsettinga med obligatorisk skule, og kva lærestoff treng mennesket i opplæringa mot denne målsettinga? Og vidare: Kva argument talar for ein likeverdige representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

I artikkelen «Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2017) viser vi korleis den vitenskapsfilosofiske dikotomiseringa mellom konkret og abstrakt kunnskap har skapt eit skuleinstitusjonelt skilje mellom allmennutdanning og yrkesutdanning (Hörner 2010, s. 18-26). Som vist over ser vi denne kunnskapsrasjonelle dikotomiseringa meir eller mindre eksplisitt vidareført i tekstane til Hellesnes, Skjervheim og Arendt, men for dei synest det å vere den etiske forskjellen som ligg til grunn for ei rangering kva gjeld dannelsingsverdi. Men det å karakterisere føremålsrasjonalitet som hersketeknikk (Hellesnes 1969/1992, s. 91) og arbeid med ting som teknikk (Skjervheim (1976/1992, s. 68), eller det å karakterisere arbeidet, eller arbeidsmentaliteten som ufri, anonym og repetitiv, og produksjonen, eller produksjonsmentaliteten som nytteorientert, instrumentell og målstyrt (Arendt 2012, s. 90-91 og 151), står i kontrast til Husserl,

Merleau-Ponty og Dewey som alle vurderer dei konkrete, situerte aktivitetane med verda som dialogisk og dannande.

Dewey ser ikkje bort frå etikk, moral eller andre normative dannelsesverdier, men som pragmatist frigjer han seg frå eit fastlåst- og på førehand definert læringsinnhald. Den overordna målsettinga med utdanninga er å kvalifisere alle elever, uansett kulturell bakgrunn, til å finne, eige, utforske eller kritisere kunnskapane og verdiane i samfunnet. Målet er å bli aktive og intelligente deltakarar i den dynamiske utviklinga av samfunnet, og å skape dialog og toleranse mellom ulike kulturar og nasjonar (Dewey, 1916, s.100-102). Han meiner det offentlege samfunnet gjennom refleksjonar og diskusjonar må ta ansvar for å velje ut dei erfaringane som er verd å bygge vidare på, noko som krev dømmekraft. Slik skjer ein stadig rekonstruksjon av kva læringsmål og verdier ein ynskjer å legge vekt på. Her inntar pragmatismen og fenomenologien same posisjon; Mennesket lever i ein temporær og historisk situert situasjon, og må derfor stadig etterprøve teoriane, meiningane og overleveringane vi mottar og vidareformidlar. Den fenomenologiske idé kan verkeleggjerast berre i form av midlertidige sanningar og gjennom ein uendeleg historisk prosess, skriv Husserl (2004, s. 402).

Dewey var også reformpedagog, og i reformpedagogikken finn vi endå eit samsvar med fenomenologien, nemleg erkjenninga av motivasjonen i individet si aktive, praktiske og personlege livsverd. Som pedagog interesserer han seg for korleis den konkrete opplevinga vekker- og samspelear med den generelle forståinga (Dewey, 1916, s. 340). I artikkelen «Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2017) presenterer vi Dewey sin kritikk av det skuledualistiske skiljet mellom kropp og sinn; I staden for at dei kroppslege og intellektuelle ressursane spelar saman, går dei i konflikt. Når dei kroppslege ressursane ikkje blir trekt inn i læreprosessen, men tvert om må undertrykkast, utgjer dei eit problem i læresituasjonen. «For the pupil has a body, and brings it to school along with his mind. And the body is, of necessity, a wellspring of energy; it has to do something» (Dewey i Hestholm & Jobst, 2019, s 3). Kroppens energi får utløp i ugagn og blir ei kjelde til distraksjon.

Dewey tar ikkje eit einseitig standpunkt *for* praksis og *mot* teorien. Som eg viste i teorikapittelet argumenterer han for ei tilnærming mellom to ytterpunkt der det eine

står for lov, disiplin og logikk og det andre står for spontanitet, interesse og psykologisering av lærestoffet. Det er først i ein fri, heilskapleg sameksistens mellom kultur og natur, kjensle og fornuft, teori og praksis at eleven kan myndiggjerast til kritisk og etterprøvande forskar (Dewey, 1900/1990 s. 186-188).

Merleau-Ponty (i (Bullington 2013, s. 25 og 27) snakkar om «den levde kroppen» som er ei samansmelting av kroppen som fysisk, biologisk materie og sinnet som psykisk medvit. Den levde kroppen prosesserer ikkje verda på ein objektiv eller anonym måte, men på ein subjektiv, aktiv og meningskonstituerande måte (Bullington 2013, s. 25). Den innsamla empirien støttar eintydig opp om dette perspektivet. I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) gjer dei to ungdomane det klart at den konkrete praksisen kjem før den abstrakte teorien. Informant 2 meiner til dømes at skulemotivasjonen ville blitt større om elevane hadde forstått «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).

I artikkelen «Educable or not. Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2019), uttalar den norske læraren at «(...) mye av den teorien vi lærte elevene i mat og helse, den lærte de gjennom det praktiske arbeidet» (norsk lærar, s. 28). Også den tyske læraren erkjenner at praksis har ei læringsmotiverande kraft, men hovudsakleg som ein plan B for dei som ikkje klarar å lære på skuletradisjonelt vis.

(...) slik at dei i, at dei i praksis, slik, eh... at dei viste dei, her med handarbeid, ikkje sant? Kanskje lukkast du betre der enn med... rekn, lesinga, skrivinga, rekninga, ikkje sant? Og det gjorde vi også med slike elevar, ikkje sant? Dei såg at det blir til noko, ikkje sant? Eg trur absolutt at det er meningsfullt. ...Det blir noko, vårt arbeid, som vi investerer der, ikkje sant?⁴¹ (Tysk lærar, s. 23-24)

⁴¹ Originalsitat: (...) Dass die da so in, die in die Praxis, so, eh... dass die denen gezeigt haben, hier mit Handarbeiten, neh? Vielleicht hast du da mehr Glück als mit... den... rech, lesen, schreiben, rechnen, neh? (...) Und das haben wir mit solchen... eh, Schülern dann auch gemacht, neh? Die gesehen haben, das wird ja was, neh? Ich denke das hat schon seinen Sinn. ...Das wird was, unsere Arbeit, die wir da investieren, neh (tysk lærar, s. 23-24)?

Det er altså ikkje berre i tale og handling at mennesket går i personleg dialog med verda. Det er ikkje berre i politisk, individuell handling at mennesket etterlet seg sin signatur. Elevane som var informantar i artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita Activa» (Hestholm, 2017b) uttrykte ei lengsel etter kontakt med materialar. «Vi var vel meir innstilt på å ha eit år der ein kunne... lære... meir ved hjelp av å bruke praktiske oppgåver og faktisk oppleve... materialar» (Informant E3, s. 3).

All tenking er rotfesta i praktisk-perseptuelle erfaringar, erfaringar som tilfører oss vår grunnleggande tru på verda (Baldwin 2004, s. 166-167; Merleau-Ponty, 2012/1945, s. 8). Kva læringsinnhald kan gi elevane desse praktisk-perseptuelle erfaringane?

Her vil mange som står utanfor praksiskulturane meine at praktisk arbeid er noko som meir og meir vil forsvinne gjennom automatisering. Allereie på Dewey si tid hadde industriell produksjon gjort mykje av den tradisjonelle handverkskunnskapen overflødig. Desse handverksoppgåvene, skriv han, hadde ein vesentleg verdi når det gjaldt disiplin, karakterbygging, ansvar og plikt til å produsere noko i verda. Men løysinga er ikkje å gå tilbake til primærhushaldninga.⁴² Vi må anerkjenne dei forbetringane samfunnsutviklinga har ført med seg, samstundes som vi ivaretar den konkrete, fysiske og verkelege verda i skuleverket – den verda som skal utløyse den spontane interessa og merksemda til borna, som skal gjere dei årvakne og aktive framfor passive og reseptive (Dewey, 1900/1902/1990 s. 13-14). I samfunnet finst det vitale og veksande kunnskapskulturar som krev aktivitet og som gir praktisk-perseptuelle erfaringar, men som er og forblir ukjente og utilgjengelege for elevar som utelukkande har fått si kunnskapsorientering gjennom obligatorisk grunnskule. Skulen er *ikkje*, som Dewey ynskjer, eit samfunn i miniatyr, «an embryonic society» (Dewey, 1900/1902/1990 s. 18). I obligatorisk skule er visse kunnskapar og måtar å lære på vurderte som meir legitime enn andre, trass i at halvparten av ungdomskullet no vel yrkesfag (Regjeringen, 2019) og trass i at SSB-rapporten som analyserte etterspurnaden av arbeidskraft frå 2014 til 2035 viste at sysselsettinga vil auke

⁴² Nei, ein treng ikkje søke tilbake til tradisjonshandverket for å finne praktisk kunnskap. Jan Ketil Arnulf, professor ved Institutt for ledelse og organisasjon ved Handelshøyskolen spår at «yrker som er basert på tallmessig regularitet vil forsvinne», men at datamaskinene ikkje klarar å overta oppgåver der ein må vurdere meininga med det ein held på med, slik som med ein del estetiske og humane yrke (Rognø 2017). Dette vil inkludere dei fleste moderne yrkesfag og vil elles vere i tråd med det både Dewey og fenomenologane meiner er vårt fokus i tilnærminga til verda.

spesielt mykje i bygg og anlegg samt helse og omsorg (Dapi, Gjefsen, Sparrman & Stølen, 2016, s. 6).

6.3 Kva utdannings sosiologiske argument talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum?

Som eg viste i kapittel 5 har eg kome fram til følgjande svar på dette underspørsmålet: Allmennutdanninga, slik vi forsøker å realisere den i skulen i dag, vidarefører og styrkar maktstrukturar gjennom sin ubalanserte representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar. Nedanfor drøftar eg teorien som leier fram til denne konklusjonen.

6.3.1 Makt uttrykt som legitim kunnskap

Når vi les Bourdieu sine skildringar av det kabylske samfunnet slår det oss at rammene som regulerer handlingane til individa er strenge og rigide, men lite rasjonelt grunngitte. Men tenkjer vi oss om, oppdagar vi strukturar i det moderne, vestlege samfunnet som er like vanskelege å finne grunngevingane til. Ser vi til dømes på innhaldet i norsk obligatorisk skule utkrystalliserer det seg bl.a. spørsmål om fagrepresentasjonen; Kvifor er den praktiske kunnskapen - som er så sterkt representert i samfunnet vårt - så lite, og mange stader så kvalitativt dårleg representert i den allmenne, obligatoriske utdanninga?

Gjennom sitt omgrepsapparat forklarar Bourdieu korleis samfunnsgrupper utnyttar forskjellar som allereie finst, som f. eks. kjønn, rase eller klasse, til å markere, konstituere, legitimere og naturleggjere ein sosial og mental orden (Bourdieu, 1996, s. 28-30). Han brukar også dette omgrepsapparatet i skildringa av korleis det franske skulesystemet skapar og vidarefører det sosiale hierarkiet gjennom sine seleksjonar og utestengingsmekanismar (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-160). Det kunnskapskulturelle skiljet går gjerne mellom praktiske og teoretiske fag, eller mellom dei faga som fører til manuelle- versus dei faga som fører til ikkje-manuelle yrke (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-160). Finn vi tilsvarande distinksjons- og utestengingsmekanismar i det norske skulesystemet, eller meiner vi at vi skil oss frå det franske, like mykje som vi skil oss frå det kabylske samfunnet?

Makt og motstand, dominans og underordning viser seg til alle tider og stader og like mykje i skulen som i resten av samfunnet, skriv Apple (2002, s. 3 og 85). I artikkelen «Educable or not. Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2019), samanliknar vi differensieringsordningane i norsk og tysk obligatorisk skule og finn at praktisk kunnskap har lav status i begge differensieringssystema, og at lærarane, gjennom å representere og vidareføre den akademiske skulerasjonaliteten, skapar grupper av «danningsdyktige», versus «ikkje dannelsedyktige» elevar.

Jeg husker så godt, jeg kommer aldri til å glemme det, jeg hadde en elev... eh, da jeg var i (norsk by). Han var... ganske håpløs. Han var (sukkar), ja han var av den urolige typen, og ikke var han... eh, gjorde han det noe godt på skolen, (...). Og så... var han no litt sånn, han hadde glimt i øyet. Og så (ler kort) sa han, en gang så sa han til meg: «Du, (namnet på læraren), sa han, jeg skal vedde på at du ikkje kan se forskjellen, eller bak foran på en, en eh, Harley-Davidson». Og så sa jeg, «det har du helt rett i», sa jeg. (...) Men når han sa det, så tenkte jeg, for han kunne sikkert *alt*... om eh... motorsykler og biler og alt mulig sånt, sant? Og det (ler kort), han hadde helt rett! Men... det var veldig sånn... jeg har aldri glemt han. Fordi det var en sånn, jeg fikk en sånn tankevekker. Egentlig. At det er... man kan forskjellige ting, sant. Og... på noen områder så... så er man helt... borte vekk. (Norsk lærar, s. 41, 42)

Kvifor aksepterer vi at mekanisk kunnskap - som samfunnet treng og som denne guten meistrar, ikkje skal ha noko verdi i det obligatoriske skulesystemet, og at fråvær av denne kunnskapen hos læraren ikkje representerer noko mangel i lærarens kompetanse? Kvifor aksepterer vi at guten blir karakterisert som «håpløs» trass i at han truleg kan «alt om motorsykler og biler og alt mulig sånt» (norsk lærar, s. 42), medan gutens avsløring av lærarens inkompetanse berre er for ei artig historie å rekne? Og kor sosialisert er læraren i den akademiske kunnskapsrasjonaliteten når det må ein slik episode til for å utløyse denne tankevekkjaren - eller denne nye perspektivtakinga?

Faga, og måten dei blir undervist på i obligatorisk skule er resultatet av ein seleksjon, skriv Apple (2002, s. 3-5). Som det går fram av sitatet, er ikkje lærarane nødvendigvis medvitne om at ein slik seleksjon har skjedd, og i så fall om den er demokratisk, eller støttar dei demokratiske sidene av dei faga som er valt ut (Apple, 2002, s. 97-100). Den norske læraren skildrar til dømes dei nye valfaga som «mye rart» (norsk lærar, s. 22), og meiner teknologisk kunnskap er noko som ligg utanfor den kompetansen dei som lærarar i obligatorisk skule må kunne forventast å ha.

Så er det jo disse valgfagene... eh, som er nå. Det er jo (sukkar) valgfag og val, det er mye rart. (...) men det som skjedde det var jo det at... de valgfagene de ble på en måte tredd nedover de lærerne som hadde timer til overs, som skulle ha. Og... og, hva var det (ein kollega) fikk i fjor? Ett eller annet med teknologi. (...) i alle fall så... så... følte (kollegaen) seg ganske inkompetent... til å ha det. Men eh, så fikk (kollegaen) hjelp av... en eh, datakyndig, som er, han er ikke lærer, han er, han er på skolen for å... ha med alt det med data å gjøre. Og han, eh... han var veldig hjelpsom da. Sånn at... Men (sukkar) det var sånn... sikkert ingen som ville ha det faget (ler kort). Sant, det var ingen som følte at de hadde kompetanse på det. (Norsk lærar, s. 22)

Fag-seleksjonen viser at det er den vitskapelege, akademiske kunnskapen som er vurdert som legitim og offisiell, skriv Apple (2002, s. 95). Denne kunnskapsrepresentasjonen blir naturleggjort fordi den tar utgangspunkt i faktiske forskjellar mellom praksis og teori (Bourdieu, 1996, s. 28-30). Lærarane formidlar denne kunnskapsrasjonaliteten vidare til elevane, og når elevane innordnar seg den, er dei med på å oppretthalde og styrke maktstrukturane (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 160).

Desse strukturane er særleg synlege i det tyske, organisatoriske differensieringssystemet, der elevane heilt konkret blir fordelt i tre ulike kategoriar. I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (2017b), skildrar informant A1 nokre konsekvensar av å vekse opp i ein kunnskapskulturell monokultur.

Ein møter dei jo aldri. Ein blir jo skilt allereie ved 10-års alderen, og så har ein ikkje meir med dei å gjere. Altså, det synest eg... eigentleg er det

gale. Altså ærleg talt trur eg at eg lærte dette meir gjennom yrket som journalist, fordi eg då på ein måte måtte snakke med alle menneske, men... I byrjinga syntest eg det var vanskeleg å snakke med folk som kom frå eit anna utdanningssjikt. Det var litt... ja, ein vil ikkje fornærme dei, men heller ikkje smiske for dei, og... kva snakkar dei i det heile tatt om? ...Altså, det synest eg er eit ganske sterkt argument for ein fellesskule. Altså at samfunnet verkeleg forfell i små parallellsamfunn.⁴³ (Informant A1, s. 11 og 12)

Og når utdanningssystemet er organisert i eit hierarki der Gymnasium - som tar for seg den mest akademiske kunnskapen - har høgast status, er maktforholdet tydeleg uttrykt. I artikkelen «Educable or not. Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2019), uttrykkjer den tyske læraren seg også nokså eksplisitt;

Du veit, eg hadde jo elevar... dei måtte jo gjennom... Hauptschule. Det var jo plikt... for dei. Dei som er på Gymnasium, det er noko anna, ikkje sant? Dei vil jo vidare, til Abitur (avsluttande eksamen på Gymnaset), og, eh... Det er eit jo anna klientell, ikkje sant? ⁴⁴ (Tysk lærar, s. 9)

I følge læraren er det altså ikkje berre dei faglege interessene som skil Hauptschule-frå Gymnasium-elevane. Læraren uttrykkjer her ein nivåforskjell som ikkje blir definert, berre innforstått konstatert. I artikkelen kjem det rett nok fram at læraren har forståing for situasjonen til Hauptschule-elevane (tysk lærar s. 30), men denne forståinga er meir medfølande enn systemkritisk, noko som kan tyde på at læraren aksepterer forskjellen som naturleg (jf. Bourdieu, 1996, s. 28-30) og slik berre arbeider med verknadene og ikkje årsakene til ulikskapen (jf. Apple, 2002, s. 93-94).

⁴³ Originalsitat: Man trifft die ja nie. Man wird ja mit zehn Jahren schon... getrennt, und dann hat man ja nicht mehr mit denen zu tun. ...Also das finde ich, das ist echt... ja, eigentlich ist das schlimm. Also ehrlich gesagt habe ich das glaub ich mehr so durch meinen Beruf als Journalist gelernt, weil ich ja mit allen Menschen da irgendwie sprechen muss, aber... zuerst mal fand ich das schwierig mit Leuten zu sprechen die aus 'ner andern Bildungsschicht stammen. Es war so ein bisschen... na ja, man will sie nicht beleidigen, aber auch sich nicht anbietern, und... über was reden die überhaupt? (Lacht.) ...Also das finde ich ist ein ganz starkes Argument für Gesamtschule. Also, dass die Gesellschaft wirklich in kleine Parallelgesellschaften zerfällt.

⁴⁴ Originalsitat: Ich, ich hatte ja Schüler... die mussten ja durch die... Hauptschule. Das war ja Pflicht... für die. Die jetzt auf Gymnasium sind, das ist es wieder was anderes, neh? Die wollen ja weiter, zum Abitur, und, eh... Ist schon was eine andere Klientel, neh (tysk lærar, s. 9)?

Lærarane fokuserer sjølvsagt på å formidle kunnskap, men som kritiske formidlarar bør dei også gjere elevane i stand til kritisk å vurdere kva kunnskap som blir undervist, korleis kunnskapen kan brukast, eventuelt misbrukast (Apple, 2002, s. 98-99). Skulekunnskapen kan styrke interessene til allereie mektige grupper, men den kan også myndiggjere elevane gjennom å gjere dei medvitne om problemstillingar som har direkte konsekvensar for eigne liv (Apple, 2002, s. 99). Kor medvitne er lærarane om desse dimensjonane, og om at mektige grupper ikkje nødvendigvis støttar ein demokratisk fagrepresentasjon, eller ein demokratisk representasjon av dei faga som er representerte (Apple, 2002, s. 100)?

Læreplanane framstår gjerne demokratiske og komplette i det dei i tillegg til faga også tematiserer elevens trivsel, læringsmiljø og måtar å lære på. Men det som manglar i læreplanane er like vesentleg som det som er inkludert, skriv Apple (2002, s. 100). I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (2017b), reflekterer den tyske informanten A2 over korleis ho – ved å velje den utdanninga ho vart tilrådd, samstundes, og utan å ville det, måtte gi avkall på fag ho interesserte seg for: «(...) i det ein (...) på seksti, syttitalet bygde ut Gymnasium så veldig intellektuelt, var det ingen som tenkte på at ein samstundes bestemte seg i mot strikking, syng og matlaging»⁴⁵ (Informant A2, s. 13).

I tillegg formidlar lærarane i artikkelen «Educable or not. Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils» (Hestholm & Jobst, 2019), ein personleg distanse til dei praktiske faga, og er slik sett brikkar som passar perfekt til det spelet dei har oppsøkt. Med sine akademiske bakgrunnar er dei orienterte mot akademiske miljø gjennom måtar å snakke på, spesielle haldningar, manerar og smak (Bourdieu, 1996, s. 34; Bourdieu og Passeron 1970/2006, s. 53-54). Dei er berarar av ei preging, eller ein habitus som elevar frå tilsvarande kulturar kjenner seg meir heime i. Det oppstår eit rettferdiggjort skilje mellom dei som er definerte som innanfor og dei som står utanfor denne kulturen. Dei som står innanfor, eller dei privilegerte, som finn att sine kunnskapskulturar i skulen, skapar eit motstykke av uprivilegerte, som ikkje finn att sin kunnskap eller sine kunnskapsskulturar i skulen (Bourdieu, 1996, s. 37). Den obligatoriske skulen er såleis ikkje kunnskapskulturelt demokratisk.

⁴⁵ Originalsitat: „(...) in den sechziger, siebziger Jahren, eben, das Gymnasium nochmal so sehr intellektuell ausgebaut haben, da hat doch niemand daran gedacht, dass du dich deswegen gegen Stricken, gegen Nähen, gegen Kochen entscheidest“ (informant A2, s. 13).

6.3.2 Utdanning og demokrati

Den pragmatiske filosofien står her fram som fordomsfri, uavhengig og demokratisk; Gjennom ein kritisk og kontinuerleg rekonstruksjon av erfaringar søkjer individ og samfunn stadig ny og betre kunnskap. Området for kunnskapsinnhentinga er totalt; all menneskeleg aktivitet står i fokus for vår kunnskapsutvikling, og ingen oppfatningar eller posisjonar er fritekne for kritisk vurdering. Dewey har klare demokratiske siktemål med sin utdanningsfilosofi: Alle elevar, uavhengig kulturell bakgrunn, skal kvalifiserast til å finne, eige, utforske, eventuelt kritisere og korrigere dei kunnskapane og haldningane som individ og samfunn orienterer seg etter (Dewey 1916, s. 100-102, 114-116).

Målsettinga med fenomenologisk filosofi er på same måte å utfordre oppfatningar, tradisjonar, strukturar og hierarki for kritisk å etterprøve argumentasjonen for dei. Og på same måte som den pragmatiske utdanningsfilosofien legg den fenomenologiske filosofien vekt på motivasjonen som ligg i den meiningsorienterte, praktiske livsverda til individa (Husserl 2004/1913, s. 402). I dialog med verda orienterer og formidlar individet seg i verda på ein skapande måte (Merleau-Ponty 1964, s. 160), og i denne dialogen spelar kroppen, som persepsjons- og uttrykkssenter, ei sentral rolle. Vitskaps- og dannelsingsfilosofisk sett ligg det altså til rette for ei brei og fagovergripande opplæring, men tradisjonane trekkjer individa tilbake til dei smale, statusdefinerte strukturane. I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (2017b), fortel informant A om korleis ho på grunn av familien, men også på grunn av manglande kunnskap om alternative utdanningsvegar, valte ein utdanningsveg som førte henne bort frå eigne interesser:

(...) for mine foreldre var det heilt opplagt. Altså, også bror min, som hadde elendige karakterar, gjekk likevel på Gymnasium. Og i åttande klasse var eg ekstremt ulukkeleg, og i puberteten og sånn, og då ville eg ikkje gå på skulen meir... Og hadde fantasiar... eg kunne jo... bli ridelærer, altså, noko med hestar (ler kort) og det var... Eg hadde ikkje peiling på korleis slikt går for seg, kven ein spør, korleis ein får læreplass, om det i det heile tatt er mogeleg. Altså det var ein fantasi, men overhovudet ikkje innanfor det mogelege. Og så ringte bestemor mi meg ein gong, og sa – «Eva», vil du bli den einaste i familien som

ikkje har Abitur?⁴⁶ – Tja... nei, kanskje ikkje likevel (ler kort).⁴⁷

(Informant A1, s. 4)

Informanten fortel historia med ein viss sjølvironi. Ho ler av seg sjølv: «Og hadde fantasiar... eg kunne jo... bli ridelærer, altså, noko med hestar (ler kort)» og trekkjer ned eiga røyndomsforståing: «Altså det var ein fantasi, men overhovudet ikkje innanfor det mogelege». Og det stemmer, innanfor den etablerte utdanningsstrukturen var denne interessa berre ein fantasi, og «overhovudet ikkje innanfor det mogelege». Den etablerte utdanningsstrukturen utgjør såleis den absolutte realiteten, ingen konstruksjon. Denne realiteten stemmer overeins med den sosiale orden som samfunnsmedlemmene lever i. Dei finn den derfor naturleg (Bourdieu og Champagne, 1996, s. 159-160). Utdanningssystemet representerer såleis ei opplæring i, og oppretthalding av eit kunnskapskulturelt udemokrati, som individ er nøydd til å forholde seg til – anten ved å lukkast innanfor det, og gjerne bli berar og forsvarar av den kulturelle habitusen som følgjer det, eller ved å stå i opposisjon til det, og å miste dei privilegia som følgjer det å avvise den legitime kunnskapen. I begge tilfelle blir rasjonaliteten manifestert og vidareført. Bourdieu (1996, s. 32-35) skriv at det å krysse det kulturelle grenseskiljet er like problematisk for dei som er innanfor som for dei som er utanfor, men at den som er mest trygg innanfor sin kulturelle identitet gjerne kan leike med reglane. Det ironiske perspektivet som informanten her tar kan i så måte tolkast som eit grep for å ivareta den kulturelle habitusen ho etter kvart vart ein del av.

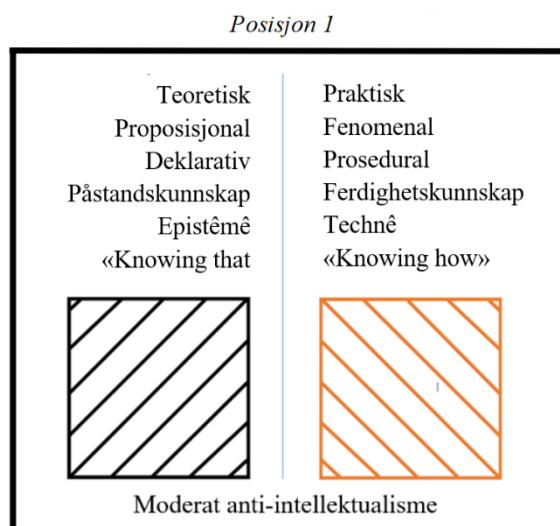
Det største demokratiske problemet ligg ikkje i det enkelte inkluderte faget, men i ignoreringa av dei ekskluderte faga. Dette er fag som representerer heile kunnskapskulturar, med hovudsakleg praktiske tyngdepunkt. Problemet er demokratisk i fleire dimensjonar, det første er mest iaugefallande; Elevar blir ikkje kjent med kunnskap og kunnskapskulturar som er representerte i samfunnet. Dette

⁴⁶ Avsluttande eksamen på Gymnasium.

⁴⁷ Originalsitat: (...) für meine Eltern war es vollkommen klar. Also auch mein Bruder, der hatte grottenschlechte Noten, ist trotzdem aufs Gymnasium gegangen. Und als ich in der achten Klasse, da war ich dann extrem unglücklich, in der Pubertät und so, und dann wollte ich nicht mehr zur Schule gehen... ..und hatte dann so Phantasien... Ich könnte ja... Reitlehrerin werden, also irgendwie so mit Pferden (lacht) und das war... Ich, ich hatte überhaupt nicht gewusst wie, wie sowas geht, wo man da fragt, wie man eine Lehrstelle kriegt, ob das überhaupt erlaubt ist. Also das war so... Also es war so eine Phantasie, aber überhaupt nicht im Bereich des Möglichen, und dann hat meine Großmutter mal mir angerufen, und hat gesagt „Eva“, willst du die einzige in der Familie sein, die kein Abitur hat?« (Lacht kurz). «Na, ja... Neh, lieber doch nicht» (lacht kurz).

vanskeleggjer rekruttering og forhindrar dialog og toleranse mellom ulike kulturar (Dewey 1916, s. 100-102, 114-116). 2) Problemet er demokratisk også fordi ein del av dei elevane i den halvparten som seinare vel ei yrkesfagleg vidareutdanning, opplever manglande motivasjon og/eller lav meistring gjennom vesentlege delar av obligatorisk utdanning, noko som dempar trua på egne evner og eigen verdi som kompetent samfunnsmedlem. Det demokratiske problemet er like stort for dei som faktisk opplever meistring gjennom vesentlege delar av den obligatoriske utdanninga, fordi dei ikkje får tilgang til kunnskap som i kombinasjon med skulekunnskapen kan utløyse ny innsikt, innovasjon, eit demokratisk sinnelag og andre synergieffektar. Einsidige kunnskapsposisjoneringar forhindrar fruktbare osmosar mellom kunnskapskategoriane og kunnskapskulturane, uansett om posisjoneringa er einssidig teoretisk eller einssidig praktisk (Dewey, 1900/1902/1990 s. 186-188).

6.4 Korleis står hovudspørsmålet i forhold til posisjonen til Ryle?



Kva talar for ein likeverdig representasjon av teoretiske og praktiske kunnskapar i det obligatoriske skulepensumet? For å kunne svare på dette var det avgjerande å utforske det epistemologiske skiljet mellom praksis og teori (kapittel 2). Kva er praktisk kunnskap og kva er teoretisk kunnskap? Kva kunnskaps- og dannelsingsverdi ligg i dei enkelte delane, eller kan dei i det heile tatt forståast isolerte?

Eg plasserte Ryle mellom det eg, på bakgrunn av artikkelen til Fantl (2012), illustrerte som posisjon 1 og det eg sjølv illustrerte som posisjon 4. Posisjon 4 viser at det er ikkje noko epistemologisk skilje mellom «knowledge that» and «knowledge how». Som Ryle skriv; å skilje mellom praksis og teori er å gjere ein kategoriseringsfeil (Ryle, 1949/2000, s. 17-19). Men dette betyr ikkje at praksis og teori er det same. Det er fullt mogeleg å planlegge klokt og utføre dumt, for eksempel ved å gi blaffen i lovane som gjeld i



praksis. Det som skil fornuftige frå dumme operasjonar er ikkje deira opphav men deira framgangsmåte, skriv Ryle (1949/2000, s. 32). Det teoretiske perspektivet på praksisen og det praktiske forholdet til praksisen må ikkje forvekslast, skriv Bourdieu (1980/2007, s. 131), dvs. ein må ikkje forveksle modellen ein konstruerer for å forklare praksisen, med sjølve praksisen. Når 17-åringen arbeider i råbygget kan han ikkje operere etter vane, eller etter på førehand gitte reglar; Han må tolke nye, gjerne uklare situasjonar, han må finne samband mellom element som ikkje tidlegare har blitt koordinert (jf. Ryle, 1949/2000, s. 47). Praksis og teori opererer under ulike logikkar som har ulike føremål, bl.a. kjenneteikna av ulikt forhold til tid (Bourdieu, 1980/2007, s. 130-132). I dette perspektivet kan forholdet mellom praksis og teori illustrerast som posisjon 1; moderat anti-intellektualisme (Fantl, 2016). Ein oppfatar her «knowledge how» og «knowledge that» som to ulike kunnskapsformer som kan operere relativt uavhengig av kvarandre; det å vite korleis ein gjer noko er ikkje berre å kjenne dei rette fakta om korleis det skal gjerast.

Sidan boka til Ryle kom ut har hovudoppfatninga innan akademisk filosofi vore at praksis, eller «knowledge-how» ikkje berre er eit produkt av teori, eller «knowledge-that» (Fantl, 2012). Det er altså ikkje slik at det å vite korleis ein skal gjere noko, berre er å ha ei rekkje fakta om korleis ein skal gjennomføre det. Den utdanningsorganisatoriske konsekvensen av konklusjonen til Ryle må derfor bli at det finst kunnskapar som først og fremst er praktiske og som derfor må undervisast i praksis. Han eksemplifiserer med fleire intelligente kompetansar der reglane for utføringa er uformulerte, bl.a. det å anvende korrekt grammatikk, det å lage mat og det å lage vitsar (Ryle, 1949/2000, s. 30). Her kan ein sjølv sagt føye til ei rekkje andre kompetansar, bl.a. det å sykle, det å utføre omsorgsarbeid og det å gå i dialog med ulike materialar. Dersom slike- og liknande praktiske kunnskapar som krev erfaring i det Bourdieu (1980/2007, s. 131) kallar den praktiske logikken, ikkje blir lært, verken i fritida eller på skulen, får vi «Ei utdanning som misser kontakten med daglegverda, dvs. med praksis og politikk». Vi får med andre ord «ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet» (Hellesnes 1969/1992, s. 84), sjølv om den teoretiske opplæringa har vore omfattande nok. I artikkelen «Å «faktisk oppleve materialar». Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa» (2017b), reflekterer informant A1 over korleis denne inkompetansen kan arte seg hos nokre akademikarar: «Altså det

finst akademikarar som er... stakk dumme. Når det gjeld menneske... livserfaring, eller også menneskekunnskap»⁴⁸ (Informant A1, s. 12).

Den teoretiske logikk materialiserer seg i tenkearbeidet, medan den praktiske logikken utspelar seg i handlingane, og denne logikken må lærast gjennom praktisk erfaring. Den praktiske innsikta kan likevel ikkje aktiviserast utan ein viss intellektuell kapasitet, skriv Ryle, (1949/2000, s. 41 og 48). Informant A1 kjem til dette poenget i det ho reflekterer vidare: «Og det finst handverkarar som er totalt... kloke. ...Ja, det finst ganske dumme òg, altså... Men som sagt, dei dumme greier ikkje å kamuflere seg så godt»⁴⁹ (Informant A1, s. 12).

Det er altså lettare for ein akademikar å kamuflere manglande praktisk innsikt enn det er for ein handverkar å kamuflere manglande teoretisk kapasitet. Akademikaren blir ikkje nødvendigvis prøvd i praksis, men praktikaren blir prøvd i teorien – gjennom sin praktiske aktivitet. Det er inga motsetjing i å skildre nokon som dårleg i å praktisere det han er god på å predike, skriv Ryle (1949/2000, s. 49). I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) fortviler informant A1 over sin praktiske inkompetanse etter 10 år i obligatorisk grunnskule:

Heilt fram til tiande, så er alle forberedt på å begynne på realfag⁵⁰. 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)

Ein kan ikkje vere ein god praktisk utan å ha ein intellektuell kapasitet, men ein kan vere ein teoretisk utan å ha ei praktisk forståing, - men då vurderer vi han ikkje som kompetent, skriv Ryle (1949/2000, s. 26 og 49). Å vere intelligent er ikkje berre å inneha kunnskap, men å kunne bruke den (Ryle, 1949/2000, s. 29).

⁴⁸ Originalsitat: Also es gibt Akademiker die... saudumm sind. Was so jetzt irgendwie Mensch... Lebenserfahrung, oder auch Menschenkenntnis angeht.

⁴⁹ Originalsitat: Und, und es gibt Handwerker, die sind total... weise. ...Ja, es gibt auch ganz blöde, also. Also. Aber, wie gesagt, die blöden können sich nicht so gut tarnen.

⁵⁰ Informanten seier «realfag», men ut frå samtalen elles er det grunn til å tru at informanten meiner studiespesialiserande generelt.

Argumentasjonane til Ryle leier altså mot ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum. I artikkelen «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet» (Hestholm, 2017) demonstrerer informant 1 korleis den såkalla allmennfaglege kunnskapen kan oppleves retnings- og meiningslaus:

(...) 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 1000⁵¹, 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)

Er det først i ein universitets- eller høgskuleutdanning at den generelle, teoretiske kunnskapen er tenkt brukt? Greier elevane å halde fast ved meininga med kunnskapen gjennom eit så langt tidsperspektiv? Og – dersom dei i dette lange tidsperspektivet ikkje har hatt høve til å oppleve samanhengen mellom teorien og praksisen som ligg bak teorien (Bourdieu, 1980/2007, s. 130-132), er det då ein intelligent innsikt dei har utvikla (jf. Ryle, 1949/2000, s. 29)? Med dei 25% praktisk-estetiske faga i norsk obligatorisk skule, der ein god andel av desse prosentane er teoretisk undervisning, er det sannsynlege svaret på dette spørsmålet nei. Posisjonen til Ryle støttar såleis opp om hovudkonklusjonen i prosjektet.

⁵¹ Rema 1000 er ein norsk franchisekjede med daglegvareforretningar.

7. Konklusjonar, implikasjonar og litt om kva studien seier noko om - og ikkje. Vidare forskning

Forskingsspørsmålet mitt var ***Kva talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i det obligatoriske skulepensumet?***

Artiklane legg særleg vekt på tre underspørsmål av sentral verdi for individ og samfunn; 1) kunnskapsteoretiske, 2) dannelsesfilosofiske og 3) utdannings sosiologiske argument. Artiklane utgjør delar av ein heilskap, som betyr at element frå heile biletet er med i kvar del. Gjennom ei fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering, fenomenologiske, pragmatiske, dannelsesfunderte og sosiologiske teoristudier, ein fenomenologisk studie bestående av kvalitative intervju, observasjon og studiar av utdanningsdokument, ein fenomenologisk analyse og til slutt drøfting, har eg kome fram til følgjande svar på dei tre underspørsmåla.

7.1 Tre svar på hovudspørsmålet

Kunnskapsteoretiske argument

Med tilgang til den konkrete, situerte livsverda kan vi bli i stand til å sjå og validere løysingar som tar omsyn til heilskapen. Ei einseitig posisjonering hemmar kunnskapsutviklinga og forhindrar den fruktbare osmosen mellom kategoriane.

Dannelsesfilosofiske argument

Alle - også dei som meistrar teorien, treng den konkrete, kroppslege kontakta med den subjektive livsverda for å finne sin identitet og utvikle eit breitt og demokratisk fundament for si danning.

Utdannings sosiologiske argument

Allmennutdanninga, slik vi forsøker å realisere den i skulen i dag, styrkar og vidarefører maktstrukturar gjennom ein udemokratisk representasjon av kunnskapar og kulturar.

7.2 Implikasjonar

Hovudkonsekvensen av studien vil vere å implementere eit samfunnsrepresentativt pensum i obligatorisk skule. For å oppnå målet om ein demokratisk

kunnskapsrepresentasjon vil det vere nødvendig å implementere meir praktisk kunnskap. Med kjennskap til etablerte overleveringar kan det vere nødvendig å presisere at føremålet med den konkrete, praktiske kunnskapen ikkje først og fremst er å utdanne kvalifiserte arbeidstakarar til bestemte arbeidsoppgåver. Gjennom den personlege erfaringa med materialar og konkrete, sosiale forhold, får verda meining, skreiv Dewey (1916, s. 340). Dei praktisk-perseptuelle erfaringane er utgangspunktet for all tenking, skreiv Merleau-Ponty (Baldwin 2004, s. 166-167). Meiningsfull omgang med praksis er altså ein nødvendig ingrediens i dannelsings- og utdanningsprosessen.

Om argumentasjonen er mindre utbreidd er konklusjonen ikkje ny. I Stortingsmelding 22, Motivasjon – Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011) kan vi lese at

Alle elever fortjener å bli møtt med høye forventningar og få mulighet til å utvikle sine evner. Å skape mer sosial utjevning i utdanningssystemet handler om rettferdighet. Det er urettferdig når elever ikke får utviklet sine evner og ferdigheter tilstrekkelig. Rettferdighet er også det beste for samfunnet økonomisk sett (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

Og på same side:

Framskrivninger viser at samfunnet kommer til å mangle arbeidskraft med fagbrev framover. Det er nødvendig å opprettholde en høy rekruttering til yrkesfag og i tillegg sørge for at langt flere fullfører fagopplæring enn i dag. Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdige med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

Stortingsmeldinga legg mest vekt på utdanningssosiologiske- og rekrutteringsmessige argument, argument som særleg vil resonnerer med interessene til den delen av folkesetnaden Bourdieu ville plassert *utanfor* dagens skulekultur (jf. Bourdieu, 1996, s. 37). Avhandlinga mi kan utgjere ei teoretisk støtte for desse poenga, og samstundes rette merksemda på kunnskapsteoretiske- og dannelsingsfilosofiske argument for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk

skulepensum. Når argumentasjonane er forankra i fleire fagdisiplinar og andre grunngevingar, kan dei også resonnerer med interessene til den delen av folkesetnaden Bourdieu ville plassert *innanfor* dagens skulekultur (jf. Bourdieu, 1996, s. 37).

7.3 Kva argumentasjonen omfattar – og ikkje

Eg har med ulike innfallsvinklar argumentert for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum, men ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum vil ikkje automatisk stimulere kunnskapsutviklinga, sikre eit breitt fundament for vår danning og underminere udemokratiske maktstrukturar i samfunnet. Ei stadig pågåande vitskapeleg-, pedagogisk-, didaktisk og politisk diskusjon om kunnskap og opplæring vil kaste ljøs over fleire variablar som påverkar kunnskapsteoretiske, dannelsingsfilosofiske og utdanningssosiologiske forhold.

Eg argumenterer bl.a. for at ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum kan gjere oss i stand til å sjå og validere totaliteten, og dermed finne løysingar som tar omsyn til heilskapen. Men om dei praktiske og teoretiske kunnskapane ikkje blir formidla på ein fagleg og didaktisk kvalifisert måte, vil synergieffekten mellom kunnskapsformene ikkje kome i spel. Ei anna konklusjon er at ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum kan leie til at fleire opplever å lukkast i skuleverket. Men om eleven har språkvanskar, utviklingsforstyrningar, blir mobba eller er utsett for omsorgssvikt vil eit samfunnsdemokratisk pensum berre vere til avgrensa hjelp. Eg argumenterer også for at ein meir likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum kan demokratisere maktstrukturar i samfunnet. Men dette vil berre vere ein av fleire strukturelle rammer som påverkar ei fri og likeverdig deltaking.

Eg kunne trekt inn andre aktuelle argument som støttar opp om ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i det obligatoriske skulepensumet. For eksempel finst det fleire forskingsresultat som peikar mot at rørsle har ein positiv effekt på læring (bl.a. helsenorge.no, 2019). Det finst også rapportar som viser til konkrete kulturelle og sosiale fordelar med kreative fag og

undervisningsmetodar (Bamford, 2008).⁵² Eg kunne også trekt fram fleire personar innan reformpedagogisk rørsle, både internasjonalt; som Georg Kerschensteiner og hans arbeidsskulemetodikk, Maria Montessori (1870-1952) og hennar merksemd mot sensitive periodar hos barnet, og nasjonalt; som læraren og pioneren Anna Sethne (1872-1961), som er rekna som den som førte reformpedagogikken til Noreg, og psykologen og pedagogen Helga Eng (1875-1966), som i tillegg til å samarbeide med sentrale reformpedagogar i Europa, skildra barns utvikling på fleire områder, bl.a. innan teikning. Eg kunne også trekt inn personar som har argumentert for meir kontakt mellom praktiske og teoretiske kunnskapskulturar, som f.eks. Eilert Sundt (1817-1875). Berre for å nemne nokon.

Når eg valde dei kunnskapsteoretiske, dannelsingsfilosofiske og utdanningssosiologiske teoriane eg gjorde, var det fordi dei kunne kaste ljøs over nokre grunnlagsspørsmål ved hovudproblemstillinga (jf. kap. 1, 2 og 3). Det betyr ikkje at ikkje også andre perspektiv og teoriar kunne tilført argumentasjonen utdjupande aspekt.

Eg kunne for eksempel lagt større vekt på samfunnsøkonomiske sider av saka, både kva det kostar individ og samfunn når eleven droppar ut, men også kva det tilfører individ og samfunn når eleven kvalifiserer seg. Dei yrkesfaglege utdanningane har ansvar for ein vesentleg del av kvalifiseringa til yrke innan industri og eksportnæringar som A/S Noreg byggjer si velferd på. Ulike kunnskapsministar uttrykkjer stadig kor viktig fagarbeidarar er for norsk konkurranseevne (bl.a. Regjeringa, 2017, og Regjeringen, 2019), men samstundes blir det å utdanne til konkrete rekrutteringsbehov kritisert for å vere instrumentalisme og på kollisjonskurs med idealet om ei brei utvikling av alle menneskelege evner. Men kanskje kan innsiktene om den sterke koplinga mellom relevans og læringsmotivasjon (bl.a. Dewey, 1902/1900/1990, s. 14) leie oss til eit meir balansert kompromiss mellom generell og konkret danning og utdanning, eit kompromiss som verkeleg tar det breie dannelsesidealet på alvor?

Avslutningsvis er det naturleg å minne om at vi som samfunnsforskarar aldri er nøytrale måleinstrument i ei objektiv verd. Vi er del og deltakar i det praksislandskapet Schön (1987, s. 3) kallar ein rotete og forvirrande sump som

⁵² Ofte hamnar dei praktisk-estetiske faga opp med å måtte rettferdiggjere seg - ikkje i kraft av seg sjølve - men gjennom å ha ein positiv effekt på dei teoretiske faga.

unndrar seg tekniske løysingar. Erkjenninga av dette ligg til grunn for ei kontinuerleg, kritisk vurdering av eige arbeid; Kastar problemstillinga ljøs over eit relevant spørsmål for individ og samfunn? Er den vitenskapsteoretiske og dei teoretiske posisjonane eigna, den metodologiske gjennomføringa forsvarleg og analysen truverdig? Kor sterkt, og på kva måte har forforståinga prega forskingsprosessen og kor open har eg vore for tolkingar som var på kollisjonskurs med eigne forforståingar? Håpet er at arbeidet er lagt fram på ein så detaljert, nyansert og transparent måte at forskingsfellesskapet finn det påliteleg og truverdig.

7.4 Vidare forskning

Prosjektet tar for seg ei vinkling av mange mogelege på eit stort og omfattande felt. Nye forskingsprosjekt innanfor same tema kan både etterprøve mine funn, men også sette dei inn i ein breiare kontekst. Det vil derfor vere av interesse om det vart initiert fleire empiriske undersøkingar av forskingsspørsmålet, både kvalitative og kvantitative, nasjonale og internasjonale. For som vi viser i artikkel 3, er det ikkje berre i Noreg at obligatorisk skule er definert under den akademiske kunnskapstradisjonen.

Eit sentralt spørsmål her er korleis ein obligatorisk skule med ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskarar kunne sett ut? Kva fagkategoriar skulle den tilbydd og korleis skulle ei opplæring med ei likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske fag blitt organisert? Eller kanskje skulle ikkje skulen tilbydd standardiserte fag, men heller undervist generell, teoretisk kunnskap med utgangspunkt i dei konkrete kunnskapskulturane i samfunnet? Desse og andre spørsmål omkring forholdet mellom samfunn og opplæring, kunnskapsutvikling og danning må vere aktuelle for stadig etterprøvande vurdering, ikkje berre for den akademiske skuleforskaren, men for heile det demokratiske kunnskapssamfunnet.

Referansar

- Adorno, Theodor W. (1959/1972). *Theorie der Halbbildung*. I *Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften 1* (s. 93 – 121). Frankfurt: Suhrkamp.
- Apple, Michael W. (2002). *Power, meaning and identity. Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Arendt, Hannah (1958/2012). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Arendt, Hannah (1961/2006). *Between Past and Future*. USA: Penguin Classics.
- Arendt, Hannah (1965). *Eichmann i Jerusalem. En beretning om det ondes banalitet*. Oslo: Pax Forlag.
- Arendt, Hannah (1978/1981). *The life of the Mind*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bakken, Anders, Dæhlen, Marianne, Haakestad, Hedda, Aaboen Sletten, Mira og Smette, Ingrid (2012): *Ett år med arbeidslivsfacet. Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfacet på 8. trinn*. Rapport 1/2012. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Nova).
- Baldwin, Thomas (red.) (2004). *Maurice Merleau-Ponty: Basic writings*. London: Routledge
- Bamford, Anne (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB
- Bourdieu, Pierre (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre og Patrick Champagne (1996). "Skoletaperne": stengt ute og stengt inne. I Pierre Bourdieu (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre (1980/2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1970/2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. I John Eggleston (Red.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (s. 32-46). Oxon: Routledge.
- Bourdieu, Pierre og Loïc J. D. Wacquant (1995). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Berg-Brekkehus, Åshild (2019). *Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen: En kvalitativ to-casestudie i lys av*

kapabilitetstilnærmingen. (Doktoravhandling). Høgskulen på Vestlandet. Sendt utgjevar, under vurdering.

- Bullington, Jennifer (2013): *The Expression of the Psychosomatic Body from a Phenomenological Perspective*. <http://www.springer.com/978-94-007-6497-2>
- Creswell, John W. (2013): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage.
- Crotty, Michael (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dapi, Bjørn, Hege Marie Gjefsen, Victoria Sparrman and Nils Martin Stølen (2016). *Education-specific labour force and demand in Norway in times of transition*. (Rapport nr. 2016/31). Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Statistics Norway. Henta frå: https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/283781?_ts=15842f3b268
- Darder, Antonia, Torres, Rodolfo D., Baltodano, Marta P. (2017). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016, 31. mai): *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Henta frå: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dewey, John (1902/1900/1990): *The School and Society. The Child and the Curriculum*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Dewey, John (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & co Publishers. Henta frå: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n41>
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. Henta frå: <https://archive.org/stream/democracyleducati1916dewe#page/n11/mode/2up>
- Dreyer, S. (n.d.). Was ist die Gesamtschule? *Bildungxperten netzwerk*. Henta frå <http://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-die-gesamtschule/>
- Dreyer, S. (n.d.b.). Was ist eine Hauptschule? *Bildungxperten netzwerk*. Henta frå <http://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-die-hauptschule/>
- Dreyer, S. (n.d.c.). Realschule: Besondere praxisorientierung. *Bildungxperten netzwerk*. Henta frå <http://www.bildungxperten.net/wissen/realschule-besondere-praxisorientierung/>
- Dreyfus, Stuart E. (2004). *The Five-Stage Model of Skill Acquisition*. Henta frå <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>
- Ekren, Rachel (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? I *Samfunnsspeilet* 5/2014
- Fantl, Jeremy (2016). "Knowledge How". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Henta frå <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/knowledge-how/>

- Fest, Joachim (1964). Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Henta frå https://www.youtube.com/watch?v=jF_UvHhbZIA
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016, 27. april). Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, Amedeo (2009). *Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Gjelstad, Lars (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 18(1), 18–33.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebakken: Wahlström & Widstrand
- Grimsrud, Simen Aker (2017, 2. mars). Debatten om Y-veien: – Det er de med fagbrev i bunnen som er a-laget, og vi teoretikere er misunnelige på dem. *Fagbladet*. Henta frå <https://fagbladet.no/nyheter/-det-er-de-med-fagbrev-i-bunnen-som-er-alaget-og-vi-teoretikere-er-misunnelige-pa-dem-6.91.446558.ce91b61bfd>
- Hatch, Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heidegger, Martin (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag
- Hellesnes, Jon (1969/1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Erling Lars Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsenorge.no. (2019, 2. oktober). Hva fysisk aktivitet gjør med kroppen. Henta frå <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen>
- Hestholm, Grethe Nina & Solvejg Jobst (2019) Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils, *Journal of Curriculum Studies*, Volume 52, 2020, issue 2, pp. 270-285. DOI: 10.1080/00220272.2019.1650117
- Hestholm, Grethe Nina, Kjersti Hovland, Åshild Berg Brekkhus, Åse Norunn Nedrebø Bruvik, Gisle Heimly, Njål Vidar Traavik, Valborg Kløve-Graue, Ann Karin Sandal, Kristin Opsum Hollingsworth (18. juni, 2019). Har faglærte lite kulturell kapital? I *Forskerforum*, s. 40. Henta frå <https://www.forskerforum.no/har-faglaerte-lite-kulturell-kapital%EF%BB%BF/>
- Hestholm, Grethe Nina (2017). 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/ntpk.v3.503>
- Hestholm, Grethe Nina (2017b). Å «faktisk oppleve materialar» Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nummer 4/2017, s. 315 – 327. DOI:

10.18261/issn.1504-2987-2017-04-04 https://www.idunn.no/npt/2017/04/aa_faktisk_oppleve_materialar

- Hestholm, Grethe Nina (2016, 28. januar). Arbeidslivsfacet – til gagn eller skade for yrkesfaga? I *Utdanning*, s. 52-55. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/i-laerlinger/arbeidslivsfacet---til-gagn-eller-skade-for-yrkesfaga/145502>
- 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. Henta frå <https://bora.uib.no/handle/1956/2990>
- Hestholm, Grethe Nina (2008b). "Jeg holder vel ut" Kritikk av grunnskulens teoretiske kunnskapsideal. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nummer 1/2008, s. 52 – 63.
- Husserl, Edmund (2004/1913). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Husserl, Edmund (1982/1950). *Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers. Henta frå: http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2011/11/Husserl-Cartesian-Meditations-24grammata.com_.pdf
- Husserl, Edmund (2012/1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg, Philosophische Bibliothek, Felix Meiner Verlag.
- Holm-Hansen, Lars (2007). Innledning. I: Martin Heidegger, *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag
- Jackson, Frank (1986). "What Mary Didn't Know," *The Journal of Philosophy*, 83(5): 291-95.
- Jensen, Fredrik, Pettersen, Andreas, Frønes, Tove S., Kjærnsli, Marit, Rohatgi, Anubha, Eriksen, Anna & Narvhus, Eva K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jobst, Solvejg, Skrobaneck, Jan (2009). Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion? Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen. I Inci Dirim & Paul Mercheril (Red.), *Migration und Bildung*, (s. 99-123). Münster: Waxmann.
- Jobst, Solvejg (2010). *Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel*. Münster: Waxmann.
- Kim, Jaegwon (2011). *Philosophy of mind*. Third edition. Philadelphia: Westview Press.
- Koller, Hans-Christoph (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/ob74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm20102011002200odddpdfs.pdf>

- Landgrebe, Ludwig (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.
- Lock, Andy, Tom Strong (2014). *Sosialkonstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGuirk, James (2018). Trust and critique: on the critical dimension of phenomenological description in practical knowledge. I *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis* (s. 145-160). Oslo: Novus, 2018
- McKinsey, Michael (2018). "Skepticism and Content Externalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Henta frå <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/skepticism-content-externalism/>
- Kultusminister Konferenz, K. M. K. (2016). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Henta frå <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Fag og læreplaner*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). The Philosopher and His Shadow. I Merleau-Ponty, Maurice, *Signs* (s. 159-181). Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (2012/1945). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Merleau-Ponty, Maurice (2005/1945). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge Classic.
- Myhre, Reidar (2000). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nagel, Thomas (1974). What Is It Like to Be a Bat? *The Philosophical Review*, Vol. 83, No. 4. (Oct., 1974), 435-450.
- Newman, Lex (2016). "Descartes' Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/descartes-epistemology/>.
- NHO (2018). Yrkesfag. Henta frå <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/Fag-og-yrkesopplaringen/>
- Nida-Rümelin, Martine (2015). Qualia: The Knowledge Argument. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/qualia-knowledge/>.

- NSD Norsk senter for forskningsdata (2018, 3. oktober): *Må jeg melde prosjektet mitt?*
Henta frå: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- NSD Norsk senter for forskningsdata (2018b, 21. september): *Ny personvernforordning.*
Henta frå: https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/ny_forordning.html
- 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.
- Olsen, Ole Johnny (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(4), 369-379.
- Parry, Richard, "Episteme and Techne", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/episteme-techne/>
- Platon (1946). *Staten* (s. 52–96). Oslo: Dreyers forlag.
- Regjeringa (2017). Styrker yrkesfag og fagskolar. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/styrker-yrkesfag-og-fagskolar/id2574922/>
- Regjeringen (2019). Halvparten søker yrkesfag. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/halvparten-soker-yrkesfag/id2663551/>
- Rognø, Linn Merete (2017, 1. mars). Jobbene som kan forsvinne de neste årene. *Dagbladet*. Henta frå <https://www.dinside.no/okonomi/jobbene-som-kan-forsvinne-de-neste-arene/67096438>
- Rokstad, Konrad (2013). *Husserl and Merleau-Ponty inquired into the historicity of human existence*. Berlin: Logos Verlag
- Rosefeldt, Tobias (2004). Is Knowing-how Simply a Case of Knowing-that? *Philosophical Investigations*, 2004, (Volume 27, Issue 4), 370-379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9205.2004.00232.x>
- Rosenthal, Robert, & Lenore Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryle, Gilbert (1949/2000). *The concept of mind*. London: Penguin books.
- Samordna opptak. (2019, 10. april). Realfagspoeng. Henta frå <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/poengberegning/legge-til-poeng/real-fagspoeng/>
- Sandal, Ann Karin, & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – Elevane si stemme, 4(2), 25–42.
- Shapiro, Lisa (2007). *The correspondence between Princess Elisabeth of Bohemia and René Descartes*. London: The University of Chicago Press.

- Siewert, Charles (2017). Consciousness and Intentionality. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy 2017* (Spring 2017 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/consciousness-intentionality/>
- Skirbekk, Gunnar og Nils Gilje (2018). *Filosofihistorie. Innføring i Europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1976/1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Erling Lars Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stanley, Jason & Williamson, Timothy (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 2001 (Vol. 98, No. 8) 411-444. <http://www.jstor.org/stable/2678403>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 08. september). *Tilpasset opplæring – Inkludering og fellesskap*. Henta frå <http://www.udir.no/laringog-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 16. desember). *Vekslingsmodeller for fagopplæring*. Henta frå <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 03. desember). Lesing i de praktiske og estetiske fagene. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-praktiske-estetiske-fag/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 02. oktober). Generell del av læreplanen. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b, 02. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Ung.no (2019, 20. juni). Språkvalg på ungdomsskolen. Henta frå https://www.ung.no/utdanning/ungds/3129_Spr%C3%A5kvalg_p%C3%A5_ungdomsskolen.html#header3
- Van Manen, Max (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press, inc.
- Zahavi, Dan (2006). Internalism, externalism, and transcendental idealism. *Springer*. Henta frå: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11229-006-9084-2.pdf>
- Østerberg, Dag (2012): Innledning. I *Kroppens fenomenologi*. Bokklubbens Kulturbibliotek.

Vedlegg 1: Intervjuguider

Intervjuguide A: To elevar som har gått på yrkesskule i Noreg og vore på utveksling i Tyskland (brukt i artikkel 1)

Eg har informert om rettane deira og pliktene mine⁵³. Dei har sagt seg einige i å delta under desse føresetnadene. Eg gir ein kort introduksjon av mitt fokus. Eg stiller opne spørsmål og følgjer opp med utdjuピングsspørsmål (semistrukturert intervju). Eg er oppteken av opplevingane rundt det dei fortel. Eg intervjuar ein elev om gongen.

- Fortel (kort) om deg sjølv. Assosiasjonsleik: Kva er det første du tenkjer på når eg seier: Skule? Utdanning? Læring? Kunnskap? Teori? Praxis?
- Fortel litt om din skulegang; korleis har det vore frå barneskulen, ungdomsskulen og yrkesskulen? Korleis hadde du det?
- Kvifor valde du yrkesskule? Tenkte du nokon sinne på å ta studiespesialiserande?
- Kva utdanning har menneska i ditt nære nettverk? Har desse menneska påverka ditt utdanningsval?
- Kva opplevingar har du frå tida i Tyskland. Nokre førsteinntrykk. Nokre hovudinstrykk. Kva var betre og kva var verre?
- Om ikkje vi kjem inn på det under spørsmål 5: Kva meiningar har du om skulesystemet i Tyskland og i Noreg?
- Kva meiningar har du om lærlingordninga i Tyskland (at lærlingen er tilsett i bedrifta). Sikrar det at bedrifta berre får gode lærlingar?
- Korleis opplever du statusen til yrkesfaga? Betyr denne statusen noko for deg?
- (Eg viser artikkelen om guten som skamma seg over å fortelje at faren var murar.) Kva tenkjer du om dette?
- Noko meir du vil føye til?

⁵³ Kravet om skriftleg underteikna samtykkeskjema kom juli, 2018 (NSD, 2018b), dvs. etter eg gjennomførte mitt siste intervju. Forpliktingane mine og rettane til informantane vart derfor kommuniserte munnleg. Det vart særleg presisert at deltakinga var friviljug og at dei når som helst kunne trekke seg. Ingen identifiserande personopplysningar vart innsamla og lydfilen vart oppbevart utilgjengeleg for andre (sjå elles utgreiing i kap. 4.6: Ethiske vurderingar gjennom heile forskingsprosessen).

Intervjuguide B: 10 elevar på ei design- og handverk-linje etter eit samarbeidsprosjekt mellom skule, profesjonelle designarar og lokale bedrifter (brukt i artikkel 2)

Eg har informert om rettane deira og pliktene mine. Dei har sagt seg einige i å delta under desse føresetnadene. Eg gir ein kort introduksjon av mitt fokus. Eg stiller opne spørsmål og følgjer opp med utdjuingsspørsmål (semistrukturert intervju). Eg er oppteken av opplevingane rundt det dei fortel. Eg intervjuar fem elevar enkeltvis, ei gruppe på to elevar og ei gruppe på tre elevar.

- Kva var deira motivasjon for å søke på design og handverk-linja? (Kunne det like gjerne blitt ei anna linje?)
- Kva utdanning har menneska i deira nære nettverk? Trur dei desse menneska har påverka deira utdanningsval?
- Har dei vore tilfredse med val av linje?
- Korleis opplevde dei prosjektveka medan den stod på? Tenkjer dei annleis om prosjektveka i ettertid?
- Om ikkje det kom fram under det førre spørsmålet: Korleis opplevde dei samarbeidet med bedriftene og designarane?
- Hadde det noko å seie at designarane var profesjonelle og kom langvegs frå?
- Kjente dei allereie til dei bedriftene som var med i prosjektet?
- Har kjennskapen til desse bedriftene/produsentane hatt noko å seie for dei? På kva måte?
- Har det etter prosjektveka blitt ein meir eller mindre nærliggande tanke å arbeide/samarbeide med ein slik bedrift, eller å starte ein slik bedrift?
- Eitt av hovudmåla med prosjektveka var å formidle meir kunnskap og tettare band mellom skule og lokale bedrifter. Synes dei at denne målsetninga blei oppfylt?
- Noko anna dei vil føye til?

Intervjuguide C: To tyske akademikarar som har gått Gymnasium (brukt i artikkel 2)

Eg har informert om rettane deira og pliktene mine. Dei har sagt seg einige i å delta under desse føresetnadene. Eg gir ein introduksjon av mitt fokus. Eg stiller opne spørsmål og følgjer opp med utdjuingsspørsmål (semistrukturert intervju). Eg er oppteken av opplevingane rundt det dei fortel. Eg intervjuar dei enkeltvis. Intervjua vart gjennomført på tysk.

- Assosiasjonsleik: Kva er det første du tenkjer på når eg seier: Skule? Utdanning? Læring? Kunnskap? Teori? Praksis? Lekser? Motivasjon? Klasserom?
- Kva legg du i omgrepet danning?
- Fortel om tida på den obligatoriske skulen. Korleis opplevde du denne tida? Men kva kjensler tenkjer du på denne tida?
- Kva var årsaka til at du valde Gymnasium?
- Korleis ser det ut i ditt nære nettverk,- er det flest menneske med ein (hovudsakleg) praktisk- eller teoretisk utdanning?
- Gav du – med bakgrunn i eigne utdannings- og yrkeserfaringar – borna dine spesielle råd? Og/eller;
- Såg du spesielle fag/yrkesinteresser hos eigne barn? Korleis passa desse interessene med eventuelle forventningar du hadde til deira utdanningsveg?
- Kva tenkjer du om tredelinga i det tyske skulesystemet? (Kva er bra og kva er problematisk med denne tredelinga?) Kan du sjå for deg ein betre organisering av obligatorisk skule?
- Kva tenkjer du om fellesskule-idéen? Er det mogeleg å differensiere undervisninga innanfor fellesskulen? (Her legg eg til grunn at undervisninga må differensierast.)
- Her er ein avisartikkel om ein student som hjelper far sin med murararbeid på fritida. Når han på veg til murararbeidet treffer medstudentar skammar han seg over å jobbe som murar. Han seier han skal hjelpe ein ven med renovering. Kva tenkjer du om dette? Kan du forstå han?
- Noko anna du vil føye til?

Intervjuguide D : To pensjonerte lærarar, en norsk og ein tysk (brukt i artikkel 3)

Eg har informert om rettane deira og pliktene mine. Dei har sagt seg einige i å delta under desse føresetnadene. Eg gir ein kort introduksjon av mitt fokus. Eg stiller opne spørsmål og følgjer opp med utdjuingsspørsmål. Eg er oppteken av opplevingane rundt det dei fortel (semistrukturert intervju). Eg intervjuar ein lærar om gongen, den norske på norsk og den tyske på tysk.

- (Kort) om deg sjølv. Assosiasjonsleik: Kva er det første du tenkjer på når eg seier: Skule? Utdanning? Læring? Kunnskap? Teori? Praksis? (Lekser?) Motivasjon? Klasserom?
- Tankar om eigen skulegang. Korleis har det vore frå barneskulen, ungdomsskulen og vidaregåande? Kjensler. Gleder? Kriser? Kvifor valte du gymnaset/studiespesialiserande? Eigne ynskjer, eller forventningar frå andre?
- Argumentasjon/bakgrunn for å bli lærar? På kva skuleslag har du vore lærar? Eigne erfaringar som lærar.
- Kva utdanning har menneska i ditt nære nettverk? Har desse menneska påverka ditt utdanningsval?
- Tankar om lærarens oppgåve med å forme krava i læreplanane etter diversiteten i elevmassen. Meininger om einskapsskulen. Utfordringar for læraren?
- Kva meiner du om organiseringa i norsk skule/den tyske tredelinga frå og med 5. klasse? Kva kan vere bra, kva kan vere problematisk?
- Om ikkje det kom fram under dei førre spørsmåla: Har du tankar om ein annan skule-organisering som betre kunne imøtekomme elevvariasjonen, f. eks. breiare fagtilbod, eller ei oppdeling av elevmassen? Kva konsekvensar får dei ulike modellane (demokratisk og danningmessig)?
- Opplever du at talent kan bli undertrykt i skulen, slik den er organisert i dag? Mykje teori og stillesitting i klasserom...
- Har du opplevd at du har måtta diagnostisere elevar for å få dei til å passe inn i den ramma som skulen stiller til rådvelde?
- Lærarjobben kan vere altoppslukande. Andy Hargreaves skriv om den stadig tilbakevendande skuldkjensla i læraryrket. Har du også opplevd dette? Kva strategiar kan ein bruke/har du brukt for å handtere dette?

- Kva tenkjer du: Vel elevane yrkesfag – eventuelt akademiske fag – pga. foreldra? Har du opplevd at elevar frå «akademiske» heimar har mest interesse for yrkesfag – eller vise versa?
- Korleis opplever du statusen til yrkesfaga? Har den blitt endra gjennom tida?
- Hadde du forhåpningar, eller forventingar til utdanninga hjå egne barn? Gav du dei bestemte råd?
- (Eg viser artikkelen om guten som skamma seg over å fortelje at faren var murar.) Kva tankar får du om dette?
- Kva tenkjer du om ulike forskingsbaserte oppfatningar om «effektiv undervisning»? Er det vanskeleg å vedgå tvil og usikkerheit fordi ein risikerer at annleis praksis blir oppfatta som dårleg praksis? Blir kompetansen basert på egne lærarerfaringar trekt i tvil?
- Er det mogeleg for ein lærar å seie: «Eg greier ikkje å gi denne eleven det den treng», eller «denne eleven greier eg ikkje å halde kustus på»?
- Noko meir du vil føye til?

Vedlegg 2: Stadfesting av gjeldande personvernreglar for innsamlingsperioden og svar på søknad om å få lagre lydfiler til prosjektslutt

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kunnskapskulturell diskriminering i skulen: Sein og svak elevdifferensiering har ført til ei systematisk undertrykking av praktisk kunnskap. Med forankring i fenomenologisk vitenskapsfilosofi og pragmatisk teori vil eg drøfte kor vidt skulepensumet oppfyller målsettingane i formålsparagrafen.

Referansenummer

657236

Registrert

10.12.2019 av Grethe Nina Hestholm - Grethe.Nina.Hestholm@hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solvejg Jobst, Solvejg.Jobst@hvl.no, tlf: 55585527

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

15.10.2013 - 31.12.2020

Status

18.01.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

18.01.2020 - Vurdert

BAKGRUNN Prosjekt 657236: 'Kunnskapskulturell diskriminering i skulen....' påbegynte datainnsamlingen 15.10.2013. På gjeldende tidspunkt var ikke stemme på lydopptak i seg selv ansett som en identifiserende opplysning, og prosjektet ble derfor ikke meldt til NSD.

Etter innføringen av nytt lovverk har prosjektleder blitt gjort oppmerksom på at lydopptakene nå gjør prosjektet meldepliktig. Prosjektansvarlig ønsker å oppbevare lydfilene frem til disputas.

VURDERING

Det er vår vurdering at den videre lagringen av personopplysninger frem til 31.12.2020 vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet behandler kun alminnelige kategorier av personopplysninger.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle personopplysninger med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmennhetens interesse.

Etter NSD sin vurdering vil videre oppbevaring av lydfilene ikke medfører betydelig økning av personvernulempen for de registrerte. Lydopptakene vil oppbevares på sikker server ved behandlingsansvarlig institusjon i en begrenset tidsperiode. Det fremgår kun alminnelige kategorier av personopplysninger og kun prosjektansvarlig

har tilgang. Opplysningene er nødvendige for å oppnå prosjektets vitenskapelige formål. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a)
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

Informantene fikk god muntlig informasjon i forkant av datainnsamlingen. De ble blant annet gitt informasjon om prosjekts formål og at informantene når som helst kunne trekke seg. Slik informasjonen blir beskrevet for NSD vurderer vi at den gjorde utvalget i stand til å forstå hva behandlingen innebærer, men at den ikke oppfyller alle kravene i personvernregelverket. Blant annet opplyses det ikke eksplisitt om de registrertes rettigheter. Innmelder har ikke mulighet for å ettersende informasjon. Siden personvernulempen på den videre behandlingen er meget lav og av kort varighet vurderer NSD at det kan unntas fra retten til informasjon jf. personvernforordningen 14 nr. 5 bokstav b, ettersom det vil kreve en uforholdsmessig stor innsats sett opp mot nytten de registrerte vil ha av å informeres.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32)

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Oversikt over milepæl for arbeidet med avhandlinga

Tidsmessig oversikt over milepæl for arbeidet med avhandlinga							
<ul style="list-style-type: none"> • Internstipend frå HVL i 1,5 år frå og med våren 2016, til og med hausten 2017. • 400 timar fullføringsstipend frå HVL våren 2019. 							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Innsamling av empiri	X	X			X		
Transkripsjon		X	X	X	X		
PhD-kurs		X	X	X		X	
Analyse	X	X	X	X	X	X	X
Arbeid med artikkel 1			X	X	X		
Arbeid med artikkel 2				X	X		
Arbeid med artikkel 3				X		X	X
Arbeid med «kappa»					X	X	X

Artiklar

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 ungdommar 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/nipk.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 dannelseshorison, 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 ein-sidedig 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 føreset 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 analfabatar. 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 studiespesialiserte 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 kroppsdel 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 erkjening. 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 erkjeningar 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 samfunnsskissene (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

- Bjørk, I. T. (2003). Å lære praktiske ferdigheter i sykepleie. I I. T. Bjørk, 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» . *Stengler 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/>

Grethe Nina Hestholm

grethe.nina.hestholm@hvl.no

Å «faktisk oppleve materialar»¹

Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts *Vita activa*

Med modellen vita activa ville Hannah Arendt likestille praksis med teorien, eller vita contemplativa, men i det ho deler praksis i tre aktivitetar og hierarkiserer desse etter ytterpunktta: mest dyrisk - mest menneskeleg, oppstår nedvurderinga av praktisk kunnskap på nytt. Arendt ville ikkje kritisere arbeidrarar eller produsentar, snarare den instrumentalismen og forbrukarhaldninga ho meinte å finne i mentalitetane deira. Men for Bourdieu, Merleau-Ponty og Hellesnes er det danning og sjølvrealisering som blir trekt fram når dei omtalar arbeid og produksjon. Dessutan avdekkjer Arendt sjølv kva instrumentalisme som kan utspele seg på det politiske feltet – det ho plasserer øvst i hierarkiet. Tre ungdommar og to vaksne kommenterer framstillinga frå ulike kunnskapskulturelle posisjonar.

Nøkkelord

Arendt, kunnskapshierarki, praksis, danning, natalitet

FOTO: REIMERS



Grethe Nina Hestholm
Stipendiat, Praktisk pedagogisk utdanning, PPU ved
Høgskulen på Vestlandet

(...) eg vil seie at danning liksom har ei kjerne, det er meir... litteratur, historie og kunst, altså det som er viktig, og så har du det som er praktisk. Altså korleis ein lagar mat, kjøper billett til undergrunnsbana, eller les rutetabellen. Det er sjølvsagt også viktig... men ikkje det eg... primært tenkjer på som danning (informant A1, s. 1–2).

Ikkje sjeldan blir praksiskunnskapen skildra som ei motsetning til teorikunnskapen, og ikkje sjeldan blir den rangert lågare enn denne. Heilt sidan antikken finn vi ei dikotomisering og hierarkisering

mellom det konkrete og det abstrakte, eller det Platon kalla sanseverda og idéverda (Platon 1946, s. 52–96; Myhre 2000, s. 26). Denne forståinga av teori i forhold til praksis, ånd i forhold til materie eller det hinsidige i forhold til det dennesidige vart vidareført av kyrkja, som hadde historiske og filosofiske band til Platon sin filosofi, og som hadde ansvaret for opplæringa i fleire hundre år (Myhre 2000, s. 34–37 og s. 41–43). Nytenkande pedagogar, som Dewey, har levert kritiske analysar av tradisjonen: «In schools, those under instruction are too customarily looked upon as acquiring knowledge as theoretical spectators, minds which appropriate knowledge by direct energy of intellect» (Dewey 1916, s. 164). Men framleis ser vi ein ubalansert representasjon av kunnskap i skulen (bl.a. NOU 2015: 8, s. 53): Den konkrete, praktiske kunnskapen står i ein sekundær posisjon heilt til ein eventuelt vel ei yrkesfagleg linje.

Etter alle år med sånne kjedelege fag som... er veldig vanlege då, så er det veldig godt å... vite det at ein kan kunne gå på skulen og du får gjere litt sånn utanom det normale... sant, og litt meir praktisk (informant E1, s. 3).

Med dette som bakteppe er det forfriskande å støyte på ein tenkar som opponerer mot den forrangan Platon gir tenkinga, eller kontemplasjonen. Gjennom sin modell *vita activa* – det aktive mennesket – vil Hannah Arendt ikkje utviske skillet mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, men: «Min innvending mot tradisjonen består vesentlig i det at den forrangan kontemplasjonen har fått i det overleverte hierarkiet, har visket ut eller ikkje tatt hensyn til distinksjonene og forskjellene innanfor *vita activa*» (Arendt 2012, s. 36).² Ho meiner altså at «*vita activa* verken er overlegen eller underlegen i forhold til *vita contemplativa*» (Arendt 2012, s. 36), men idet ho forklarar nærare kva *vita activa* består av, oppstår det, som vi skal sjå, nye hierarki.

Fem informantar i to ulike livsfasar, kunnskapskulturar og land konkretiserer dei ulike synspunkta. Informant A1 og A2 er tyske akademikarar som har gått det teoritunge Gymnasium, og som på fleire område målber synspunkta til Arendt³. Informant E1, E2 og E3 er norske elevar som går yrkeslinja Design og handverk⁴. Dei formidlar haldningar som står i opposisjon til Arendt, men er meir i tråd med poenga til Bourdieu, Merleau-Ponty og Hellesnes, som på ulike måtar forstår den konkrete praksisen som det eksistensielle utgangspunktet for læring og danning. Poenget er ikkje å arrangere filosofane og informantane i diametralt motsette grupper, men å gi fenomenologiske eksempel på korleis overleverte tradisjonar og personlege disposisjonar påverkar opplevinga av kva som er verdifull kunnskap – og ikkje (jf. Husserl 2004; Landgrebe 1977; Giorgi 2009). Eg argumenterer generelt for ei vid kunnskapsforståing, men spesielt for praksis, slik Arendt definerer den gjennom aktivitetane *arbeid* og *produksjon*, fordi desse har stått, og står, svakast i obligatorisk utdanning.

Det tredelte praksisomgrepet til Hannah Arendt

I boka *Vita activa – det virksomme liv* strukturerer Arendt vårt virksame liv inn i tre aktivitetar som alle ligg innanfor erfaringshorisonten til kvart menneske; arbeid, produksjon og handling (Arendt 2012, s. 26). I *arbeidet* orienterer *animal laborans* seg mot den biologiske prosessen i menneskekroppen. Det handlar om innsatsen for å skaffe den livsviktige ernæringa som kroppen krev for vekst og stoffskifte (Arendt 2012, s. 28). Det er

(...) det som kjennetegner arbeidet, at det ikke etterlater seg noe konkret, at resultatet av dets besvær straks blir fortært og bare varer litt lenger enn arbeidet selv. Og likevel er dette strevet, som ikke frembringer noe som helst av varighet, overmåte presserende i all sin nyttesløshet, og dets oppgaver går foran alle andre oppgaver, siden livet selv er avhengig av at det blir utført (Arendt 2012, s. 94).

I *produksjonen* utfordrar *homo faber* det naturgitte ved å lage ting og hjelpemiddel som, til ein viss grad, motstår naturens gang. Disse tinga skapar ei kunstig verd som ikkje så lett blir øydelagd av livsprosessane (Arendt 2012, s. 28).

Disse gjenstandene blir brukt, men ikke forbrukt, de blir ikke oppbrukt ved bruk. Deres holdbarhet gir den menneskeskapte verden dens varighet og bestandighet, og uten den kunne mennesket, dette dødelige og ubestandige vesen, ikke finne seg til rette i verden (Arendt 2012, s. 136).

Det er avgjerande for den hierarkiske stillinga produksjonen har inntatt i vårt aktive liv, at modellen styrer framstillingsprosessen, og at den heller ikkje forsvinn etter tingen er ferdig, slik at ein tilverknad av identiske ting alltid er mogeleg (Arendt 2012, s. 140 og 141). Med denne premisen er det overraskande at ho sorterer kunstverk under produksjon:

Selv om kunstverk er tankegjenstander, er de i bunn og grunn likevel ting. (...) I en annen sammenheng har vi allerede nevnt den høye prisen som så vel tenkning og refleksjon som tale og handling må betale for at de gjennom den tilvirkende objektiveringen skal kunne inngå i tingverdenen som håndfaste ting. Prisen er livet selv, siden bare en «død bokstav» kan overleve det som et flyktig øyeblikk var levende ånd (Arendt 2012, s. 168, 169).⁵

Handling står i ei særstilling blant menneskelege aktivitetar, meiner Arendt. Ho koplar handlingsomgrepet til individet sin evne til å delta i fellesskapet, men også til *nataliteten* – ei generell evne til å starte noko nytt: «Fordi ethvert menneske er et initium, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesket gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse» (Arendt 2012, s. 178). Det er som ein fødsel nummer to når den talande og handlande knyter seg til verda og til vevet av relasjonar. Dette føreset eit fellesskap – andre menneske vi kan kommunisere oss sjølve til. «Gemeinsinn» – den offentlege ånd, eller det objektive fellesskap, representerer den sunne fornuf-ta, eller ein «common sence». Denne felles realitetssansen er ei kjensle som knyter subjek-

tiviteten til eit objektivt fellesskap (Arendt 2012, s. 215). Vi er ulike individ, derfor handlar vi ulikt, men fordi vi er i eit fellesskap av like (menneske), er potensialet for å bli forstått til stades. Fellesskapet gir oss tilbagemeldingar som vekker medvit om ansvaret som følgjer av handlingane våre, men den handlande vil likevel aldri fullt kunne kontrollere eller overskodes konsekvensane av handlingane sine. Informant A2 reflekterer:

(...) nettopp desse... samanfiltra avgjerdene. Når du medviten seier «eg bestemmer det», ser du også kva du samstundes bestemmer deg i *mot*? Ein del ser du tydeleg, fordi du ser alternativa, 'du ser eg vil det, men ikkje det – altså gjer eg det', men kva følgjer det samstundes trekkjer med seg... det ser du ofte først etter lang tid. ...Altså i det ein (...) på seksti, syttitalet bygde ut Gymnasium så veldig intellektuelt, var det ingen som tenkte på at ein samstundes bestemte seg i mot strikking, syng og matlaging (informant A2, s. 13).

Proessen som blir sett fri i ei einaste handling kan, gjennom sine følgjer, vare i hundretusenvis av år, skriv Arendt (2012, s. 239). Vi kan aldri reversere handlingane, dei kan ikkje avsluttast i ei enkelt hending og dei er aldri heilt våre egne. Den handlande ser ikkje den fulle konsekvensen av det ho gjer, det ser berre den retrospektive forteljaren – som sjølv ikkje handlar. Vevet av relasjonar vi er vikla inn i, gjer oss snarare til offeret for handlinga, enn til handlingas gjerningsperson, og det ser ut som fridomen berre kan bevarast av den som avstår frå å handle (Arendt 2012, s. 240), ein konklusjon som føreset at ein kan setje likskapsteikn mellom suverenitet og fridom, noko nesten alle gjer. Men ubetinga autonomi og herredøme over seg sjølv står i motsetning til pluraliteten som menneskeleg vilkår. «Der pluraliteten er med i spillet, er suverenitet bare mulig som innbilning, og prisen for den, er virkeligheten selv», skriv Arendt (2012, s. 241).

Desse aktivitetane; arbeid, produksjon og handling, høyrer alle til dei grunnleggande vilkåra ved det å vere menneske (Arendt 2012, s. 28). Men sjølv om arbeid og produksjon er nødvendig for det menneskelege liv, er det likevel mogeleg å la andre arbeide og produsere for seg, og framleis vere menneske. Men blir ein fråteken sjansen til å handle, vil det vere dehumaniserande, meiner Arendt (2012, s. 177). Nedanfor diskuterer eg dette i ljøs av tre formar for *kunnskapar* – der aktiviteten *arbeid* svarar til kunnskap om det som har med det gjentakande livsopphaldet å gjere, som omsorg, stell, næringsinntak, osv., aktiviteten *produksjon* svarar til kunnskap om produksjon av varer, tenester og kunst, og aktiviteten *handling* svarar til den kunnskapen som trengs for å delta i den offentlege sfæren.

Tre aktivitetar til tre ulike sfærar

Arendt knyter arbeidet til *jorda*. På same måte som arbeidet er orientert mot å dekke behova knytt til vår organisme, representerer jorda dei grunnleggande, naturgitte vilkåra for oss (Arendt 2012, s. 22 og 23). Produksjonen høyrer til *verda*. Gjennom ting-produksjonen skapar menneska seg ei verd, dvs. ei sfære som er meir motstandsdyktig enn naturen. Handlinga føregår i *den offentlege verda*. Det er ikkje mogeleg å tenke seg handling

utan eit fellesskap (Arendt 2012, s. 41). Når menneska trer inn på verdas scene viser dei kven dei er (Arendt 2012, s. 181).

Vidare skil Arendt mellom det *private området* og det *offentlege rommet*. «Den enkle distinksjonen mellom privat og offentlig tilsvarer husholdningens rom på den ene side og det politiske rom på den annen», eller «de aktivitetene som tjener til livets opphold og dem som retter seg mot en felles verden», skriv Arendt (2012, s. 45). Det offentlege rommet representerer det vi har felles. Det som kjem fram der, kan alle sjå og høyre, og blir på den måten meir verkeleg for oss (Arendt 2012, s. 63). Sjølv om ho også koplar det ein kan kalle negative og positive omgrepsspar til dei to sfærane («nødvendighet versus frihet, flyktighet versus bestandighet, skam versus ære»), er hovudsaka at det finst noko som har rett til å vere skjult i privatsfæren, og andre ting som berre kan utvikle seg i det offentlege rommet (Arendt 2012, s. 83).

Kva ville Arendt kritisere?

Arendt ville kritisere den framandgjerande flukta ho meinte å observere i det moderne samfunnet (Arendt 2012, s. 27). Vi er eit samfunn av arbeidarar som takka vere teknologisk utvikling er i ferd med å frigjere oss frå arbeidet, likevel greier vi ikkje å frigjere oss frå den mentaliteten arbeidet krev; tvangen, konsumet og det behovsstyrte. Ho knyter det ho kallar «*animal laborans*’ seier» til sekulariseringa, der mennesket, når det mista trua på det hinsidige, så til dei grader vart innstilt på det forgjengelege og upålitelege ved tilveret at det ikkje eingong klarte å tru på det dennesidige (Arendt 2012, s. 323 og s. 324). Det som tok plassen, i tillegg til ein optimistisk tillit til naturvitskapen, var medvitet, «og dens mest intense erfaring er begjæret, følelsen av lyst og ulyst» (Arendt 2012, s. 324). Desse to, «en virkelighetsløs forstand og en irrasjonell lidenskapelighet» (Arendt 2012, s. 324) har splitta mennesket i «en rasjonell, beregnende forstandsaktivitet og et irrasjonelt, lidenskapelig følelsesliv (Arendt 2012, s. 324). I denne striden var det «(...) livet selv, dvs. menneskeslektens potensielt uforgjengelige livsprosess (...)» (Arendt 2012, s. 324) som blei ståande tilbake som eit fast referansepunkt. Ifølgje Arendt er dette eit historisk sett relativt nytt fenomen, men det kan skiljast i eit tidleg, egoistisk stadium og i eit seinare, sosialistisk stadium, kor klassen og til slutt håpet om det klasselause mennesket overtok for mennesket og menneska. Med dette forsvinn «(...) det siste sporet av individuell handling (...)», og tilbake står den naturkraften: «(...) å opprettholde menneskelig liv på jorden» (Arendt 2012, s. 325). Det som ikkje er tvingande nødvendig for opprettholdinga av stoffskiftet, blir vurdert anten som overflødig eller sært. Dette fører ikkje berre til eit kulturelt erfaringstap, tenkinga blir degradert til ein hjernefunksjon. Handlinga blir først sidestilt med produksjonen, deretter til arbeidet, for arbeidet er det einaste som blir tolerert (Arendt 2012, s. 325). «I et siste stadium forvandler arbeidssamfunnet seg til et samfunn av *jobholders* (...)» (Arendt 2012, s. 326), som ikkje krev noko anna av sine medlemmer enn at dei «funksjonerer automatisk» (Arendt 2012, s. 326), og der einaste mogelege individuelle avgjerd er å gi opp sin individualitet, eller å bedøve dei kjenslene ein eventuelt framleis kjenner, slik at ein kan «'funksjonere' desto bedre og mer friksjonsfritt»

(Arendt 2012, s. 326). Slik kan den nye tida, som starta så lovande, ende i «den mest dø-delege og sterile passivitet» (Arendt 2012, s. 326).

I essayet *The Crisis in Culture*⁶ (2006) kjem kritikken til uttrykk i ein frustrasjon over massekulturen, der vi ser *animal laborans*' snylting og banalisering av kulturobjekt som høyrer verda til. Desse banaliseringane blir *konsumert*, i tråd med *animal laborans*' vesen. Men konsumsamfunnet vil aldri verkeleg forstå eller forvalte verda eller tinga som høyrer verda til, fordi forbrukarhaldninga vil øydelegge alt ho rører ved, skriv Arendt (2006, s. 195–208).

Arendts analyse av mentaliteten i den nyare tida er skarpsindig og forut si tid, men det å peike på arbeidsmentaliteten⁷ som den mest karakteristiske mentaliteten for den nye tida, og dermed som den mest presise diagnosen på problema for denne tida, passar ikkje med essensen i teoriane som skildrar danningspotensialet i det konkrete, situerte og praktiske arbeidet. Les vi det ho skriv om å oppretthalde menneskeleg liv på jorda, finn vi ei vurdering av arbeidet som vanskeleg kan kallast anna enn grunnleggande forakteleg: «For å knytte den enkeltes liv til denne livsprosessen som et hele, trengs det virkelig ikke noen spesifikk menneskelig evne; det enkelte liv føyes inn i artslivet gjennom arbeidet, som sørger for å opprettholde det egne og familiens liv» (Arendt 2012, s. 325). Og i diskusjonen om kor vidt mennesket er eit sosialt eller politisk vesen skriv ho: «Arbeidet som sådan trenger ikke andre menneskers nærvær, selv om et fullstendig ensomt arbeidende vesen knapt ville være noe menneske; det ville være et *animal laborans* i ordets mest redselsfulle og bokstavelige forstand» (Arendt 2012, s. 41).

Prosessane under arbeid og produksjon

Arendt ville ikkje kritisere arbeidarane, eller produsentane, men den nærsynte målsettinga, den instrumentelle gjennomføringa og den strategiske mentaliteten ho meinte å sjå i arbeidet og i produksjonen. Men vi spør; kan ein ikkje vere nærsynt, strategisk og instrumentell, også i den politiske, offentlege sfæren? Jo visst, kan Arendt svare, fordi arbeidarmentaliteten også har spreidd seg til det politiske området. Men, held vi fram, dersom denne mentaliteten kan utøvast på alle områder i *vita activa*, kvifor kople den spesielt til arbeid og produksjon? Og, dersom ein kan kople instrumentalisme til handling, kan ein ikkje på same måte kople natalitet til arbeid og produksjon?

Kva rolle spelar arbeidet og produksjonen for ungdomane på den yrkesfaglege linja? Det viser seg at det nettopp er den dialogiske kontakten med materialane som genererer motivasjon.

Vi var vel meir innstilt på å ha eit år der ein kunne... lære... meir ved hjelp av å bruke praktiske oppgåver og faktisk oppleve... materialar (Informant E3, s. 3).

Aktivitetane på denne yrkeslinja ligg kanskje nærast det Arendt vil kalle kunstnarleg verksemd, noko vi hugsar ho sorterar under *produksjon*. Arendt fokuserer mest på sjølv kunstprodukt, som ho meiner kan karakteriserast som døde spor av det som ein gong

var ein levande ånd (Arendt 2012, s. 169), men for ungdomane er det å få delta i den ube- stemte – og nettopp derfor – skapande og sjølvrealiserande *prosessen* mellom mennesket og materialane eit eksistensielt behov.

Det er derfor vi likar denne linja. For... det er nesten ingen grenser for kva du kan gjere. Du kan gå... du kan for så vidt... i timane berre plutselig gå bort å hente stoff og... utan å seie liksom... utan å få kjeft, (...) så lenge du lagar det til... faget som vi har (Informant E2, s. 13).

Handlar dette om det Arendt skildrar som nataliteten; vår generelle evne til å starte noko nytt, dvs. å «gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse» (Arendt 2012 s. 178)?

... det er ikkje så masse ting å bli modne over... for... altså... kreativitet, det er jo nesten in- genting. Det blir jo aldri gamalt, for det er alltid (...) nye ting som kjem. Altså... det er ikkje det same. Så det at, du kan liksom ikkje bli moden av ein ting, og så plutselig skal du passe det til med noko anna. Ja, eg veit ikkje korleis eg skal forklare det der (Informant E2, s. 19).

Korleis Bourdieu og Merleau-Ponty forklarar dimensjonane i arbeid og produksjon

Då Pierre Bourdieu studerte kvardagspraksisen til kabylarane i Nord-Afrika, fann han kompliserte og fleirdimensjonale univers som ikkje lar seg foreine med den tvangs- og konsummotivererte oppfatninga Arendt har av arbeidet, eller den instrumentelle og nytte- orienterte forståinga ho har av produksjonen. Kvardagslivet til kabylarane var orientert om arbeid, i tett kontakt med *jorda*, for eksempel årstidene, avlinga og kroppen, og pro- duksjon, dvs. gjennom innsatsen med å skape ei motstandsdyktig *verd*, eksempelvis krukker, vev og hus. I desse praksisane fann Bourdieu eit spel, eller ein *illusio*, som ikkje følgjer det vi tenkjer på som eit logisk system, eller regelverk. Illusjonen blir skapt og opp- retthalde gjennom å tru på og å delta i praksisane. Idet ein har bestemt seg for å vere med i spelet, må ein, for at illusjonen skal fungere, straks gløyme at det var ei medviten av- gjerd, og dersom ein lurar på om det er meiningsfullt å vere med i spelet, er ein allereie på veg ut av det. Fenomen som til dømes tid, slekt og utveksling av gåver må ikkje forståast ut frå synkrone skjema, på førehand bestemte symbol eller kalenderens repetisjon. Det å gi gåver handlar meir om *timing* enn om gjengjelding, slekt er noko ein *gjer*, ikkje noko ein har. Ulike praksis- eller diskursunivers kan leve saman, men på komplementære må- tar, og den same tingen eller handlinga kan ha ulik, ja til og med motsett tyding, alt etter som kva praksisunivers ein er ein del av (Bourdieu 2007, s. 139–140; Hastrup 2007, s. 7– 19). I desse praksisane er kroppen sjølve utgangspunktet for det aktive subjektet.

Den praktiske sans er en kvasi-kroppslig måte at forholde seg til verden på, som ikke forudsætter nogen repræsentation af hverken kroppen eller verden og endnu mindre af

deres relation. Den er en immanens i verden, hvorigenom verdens påtrengende karakter gør sig gældende (...) (Bourdieu 2007, s. 110).

Bourdieu følger her opp det viktigaste poenget til Maurice Merleau-Ponty: «I am an intersubjective field, not despite my body and historical situation, but on the contrary, by being this body and this situation, and through them, all the rest» (Merleau-Ponty 1945/1962, s. 452). Kroppen går i syntese med verda som den opprettar eksistensielle og intensjonale relasjonar med (jf. Merleau-Ponty 2012, s. 105; Østerberg 2012, s. 15). Desse relasjonane utviklar og utvidar seg etter som ein erfarer nye aspekt i dei praksisane ein er ein del av, og desse utvikla relasjonane dannar igjen grunnlag for interesse, forståing, dømmekraft, tenking og handling. Denne gjensidig avhengige samanhengen mellom kropp og tanke blir oversett i modellen til Arendt, der sambandet mellom aktivitetsnivåa – meir eller mindre eksplisitt – blir forstått hierarkisk: Homo faber reddar animal laborans, og fri politisk handling gir meining til produktiv aktivitet (Granberg, upublisert artikkel). Teoriane til Merleau-Ponty og Bourdieu viser oss ein rikare – og ein *gjensidig* – samanheng mellom aktivitetane. Bourdieu vidarefører også innsikta i ein samfunnskritikk, kor han bl.a. peikar på sosiale differensierings- og eksklusjonsprosessar som følgje av at ulike kunnskapskulturar har ulik verdi i samfunnet (Bourdieu 1996, s. 159–166). Er det desse eksklusjonsprosessane Arendt, meir eller mindre medviten, deltar i når ho karakteriserer arbeid og produksjon i modellen sin?

Hellesnes om kunnskapselitismen

Hellesnes skil mellom fagverd og daglegverd og hevdar at daglegverda må danne utgangspunktet også for det vitskapelege perspektivet. Ei utdanning som ikkje erkjenner dette, tildekkar den mangslungne daglegverda og gjer vår praksis blind (Hellesnes 1992, s. 82–83). For «[d]et eksakte med vitskapane må betalast med rigid skjemativering. Det som fell utanfor feltet for den aktuelle vitskapelege verksemda, vert utan vidare definert som uviktig» (Hellesnes 1992, s. 82). Dette kallar han scientisme. Men også den «naturlege haldninga», den han skildrar som «den kvardagstyngde måten å forstå verda tanke-laust på» kan «fungere ideologisk' og tildekkande». Dette kallar han naiviteten, og samanhengen mellom scientisme og naiviteten er nær (Hellesnes 1992, s. 84).

Altså det finst akademikarar som er... stakk dumme. Når det gjeld menneske... livserfaring, eller også menneskekunnskap. Og det finst handverkarar som er totalt... kloke. ...Ja, det finst ganske dumme òg, altså... Men som sagt, dei dumme greier ikkje å kamuflere seg så godt (informant A1, s. 12).

Handverkar eller akademikar; alle må konfrontere det nye med det allereie forståtte, slik at ikkje visse forståingsmåtar fikserer seg som «Den Rette» (Hellesnes 1992, s. 85). Daninga er såleis ein prosess der heilskap og delar kontinuerleg «detotaliserer» og «totaliserer» seg på nytt ettersom vi skrifer framover og nye delar kjem til» (Hellesnes 1992, s. 87).

Det avgjerande i denne prosessen er dialogen med den eller det «Andre». Men har dialogen havarert, og vi går over til å *forklare* den/det andre, i staden for å *forstå* den/det, har samveret endra seg frå å vere praksis til å bli teknikk. Teknikk kan samanliknast med den instrumentalistiske mentaliteten som ifølgje Arendt stammar frå *animal laborans*. «Teknikk går inn som eit viktig moment i praksis, men kan ikkje overordnast praksis utan å verke undertrykkande», skriv Hellesnes (1992, s. 87), og viser korleis denne mentaliteten også kan utspele seg på det politiske området. Det oppstår ein arrogant, monologisk tenkemåte, der det gjeld å *ikkje* opne seg for den Andre sin tenkemåte, men heller skildre dei som «emosjonelle», eller «frelste» (Hellesnes 1992, s. 92). Når denne tenkemåten oppstår hos sterke aktørar, etablerer det seg rådande rasjonalitetar som sjølv sagt ikkje er maktpolitisk nøytrale (Hellesnes 1992, s. 94). Heile grupper av menneske blir ontologiserte, anten som irrasjonelle, uansvarlege eller berre dumme – slik slavar ofte blir karakteriserte av slaveeigarane sine (Hellesnes 1992, s. 99).

Med segregerete og hierarkiserte kunnskapskulturar oppstår det gjerne sjølvforsynte parallellsamfunn, ikkje sjeldan med framandgjerande karakteristikkar om den Andre.

Ein møter dei jo aldri. Ein blir jo skilt allereie ved 10-års alderen, og så har ein ikkje meir med dei å gjere. Altså, det synest eg... eigentleg er det gale. (...) I byrjinga syntest eg det var vanskeleg å snakke med folk som kom frå eit anna utdanningsjikt. Det var litt... ja, ein vil ikkje fornærme dei, men heller ikkje smiske for dei, og... kva snakkar dei i det heile tatt om? ...Altså, det synest eg er eit ganske sterkt argument for ein fellesskule. Altså at samfunnet verkeleg forfell i små parallellsamfunn (informant A1, s. 11 og 12).

Her er Hellesnes heilt på linje med Arendt, men typisk nok er kritikken hennar mest samfunnspolitisk: Dersom borgarane berre skal ta seg av arbeid og produksjon i det private, medan herskaren tar seg av handlingane i det offentlege, avskaffar ein pluraliteten og dermed det politiske området. Fridomen og maktpotensialet til borgarane er tapt, og vi får eit samfunn av undersåttar og herskarar (Arendt 2012, s. 225–227).

Ein annan trussel mot handlefridomen er når individet går heilt opp i å handle for eller mot andre. Det blir då degradert til eit middel for å oppnå eit mål, slik produksjonen er eit middel til å framstille ein ting. I denne samanhengen er det likegyldig om målet er godt eller vondt, om det skjer gjennom sjølvoppofring eller total egoisme – i begge tilfella vil individet ikkje tilkjennegi sin identitet, og fødsel nummer to vil ikkje finne stad. Ho eksemplifiserer med «Den ukjente soldat», eit minnesmerke som etter 1. verdskrig vart reist i mange land som ein legitim uvilje mot å måtte avfinne seg med at krigen vart gjennomført av «ingen». Minnesmerket symboliserte ikkje noko nedvurdering av innsatsen til soldatane, men ein protest mot at krigen hadde tatt frå dei det menneskeverdet dei hadde hatt som handlande (Arendt 2012, s. 182 og 183).

Hellesnes går inn i maktproblematikken med større fokus på det danningstapet ei kunnskapselitisme vil skape. Ei absoluttering av fagverda genererer ikkje berre det Hellesnes kallar «tradisjonstunge filosofiske flokar, sjel-kropp-problematikk osv.», det er også «ei drastisk politisk hending» (Hellesnes 1992, s. 83), fordi det «går inn i praksis på ein kon-

stituerande måte» (Hellesnes 1992, s. 102). Hellesnes ser mektige krefter som vil eliminere danninga, særleg ser han at «dei abstrakte fagverdene vert absolutterte på kostnad av den konkrete daglegverda (...)» (Hellesnes 1992, s. 102). Skal danning skje må det sikrast fri flyt av innsikter mellom kunnskapskulturane.

Arendt – ein kunnskapskulturell elitist?

Kan det vere grunn til å spørje om forståinga til Arendt er prega av ein dikotomisert og hierarkisert kunnskapsrasjonalitet, både frå tida som sær s gåverik skuleelev (Gaus 1964, frå 23:22), men også gjennom eit akademisk vaksenliv, slik at den kritiske tenkinga ho elles gjennomfører så samvitsfullt, her blir forsømt, og ho kjem i skade for å oppretthalde og vidareføre det platonske kunnskapshierarkiet?

Uansett må ei sak slåast fast: Det er ikkje konservativ elitisme som elles pregar tenkinga til Arendt. Ho utmerkar seg nettopp som ein uredde og grensesprengande analytiker og kritiker og oppfordrar alle generelt, og dei nye generasjonane spesielt, til personleg ansvar og sjølvstendig tenking (jf. Arendt 1981, 2006).

I boka *The Life of the Mind* (Arendt 1981), kor ho behandlar tenkinga og såleis er ein motsats til boka *Vita activa – det virksomme liv* (Arendt 2012), gjer ho det klart at «thoughtlessness», dvs. den manglande evna til å førestille seg konsekvensar av handlingar – ei evne ho koplar til det å foreta moralske vurderingar – like gjerne kan førekomme blant dei som i samfunnet blir vurdert som spesielt intelligente⁸ (Arendt 1981, s. 13). Dette opplevde ho sjølv under framveksten av nasjonalsosialismen, då ho sjokkert erfarte at så mange intellektuelle sympatiserte med nazismen. Dette gløymde ho aldri (Gaus 1964, frå 31:36), og dette var truleg ei av årsakene til at ho meinte, i motsetnad til Platon, at tenking ikkje berre måtte overlatast til spesialistar.⁹ Tenking, dvs. «thinking beyond the limitations of knowledge», er fundamentalt for alle menneske, uavhengig av intellektuell status, sjølv om det stadig aukande fokuset på sikker kunnskap hindrar oss i nettopp dette (Arendt 1981, s. 11–16 og 2006, s. 221). Men denne evna kan altså vere til stades hos folk frå alle sjikt – gamle som unge, utdanna som ikkje utdanna (Fest 1964, frå 24:01). At dette er ein utdannings- og kulturuavhengig eigenskap, passar med påstanden til Hellesnes om at alle ideologiske perspektiv – både vitskapelege og «kvardagstyngde, tankelause» vil gjere vår praksis blind (Hellesnes 1992, s. 82).

Utdanninga – mellom ansvar og open forventning

I essayet *The Crisis in Education*¹⁰ (Arendt 2006) ser vi også ei kritisk ansvarleggjering av det beståande, i tillegg til ein respekt og ei forventning til det nye som skal overta. Ho er nokså ambivalent til «den nye pedagogikken» som kom i samband med «The Century of the Child», og som bygde på førestillinga om at barn er autonome, og som derfor, så langt som mogeleg, må få bestemme sjølve (Arendt 2006, s. 177). Slik vart det som skulle frigjere barnet frå standardar gitt av vaksne, ein ny vaksentvang: Meir makt vart gitt til borna enn det dei var i stand til å handtere. Arendt spør korleis den nye pedagogiske bølga –

som nettopp hadde protestert på at barn ikkje berre er «underdimensjonerte vaksne», kunne la dette skje (Arendt 2006, s. 184).

Arendt finn svar i måten det moderne forstår det private versus det offentlege – ei forståing som ho meiner utdanningsvesenet har overtatt utan å sjå kva konsekvensar det får for borna. Det moderne samfunnet rettar eit nådeløst søkeljos mot alle grupper som tidlegare ikkje fekk offentleg merksemd. Overfor arbeidarar og kvinner er dette på sin plass, men overfor born, som framleis er i eit stadium kor modninga må vere viktigare enn personlegdomen, er det eit svik. Når det private blir offentleg og vise versa, blir det stadig vanskelegare for borna, som av natur treng tryggleiken som ligg i det skjulte for å kunne modne uforstyrtra (Arendt 2006, s. 184 og 185). Skulen representerer ein slags overgang mellom den private og den offentlege sfæren, kor borna, forsiktig og gradvis, og på sin unike måte, kan kome i fruktbar relasjon med verda.¹¹ Her må dei vaksne ta ansvar for verda slik den er, sjølv om dei skulle ynskje den var annleis. Dei som nektar å ta dette ansvaret, burde ikkje få lov å undervise barn, meiner Arendt (2012, s. 185–186).

Konservatisme er utdanningsaktivitetens essens, der oppgåva er å verne barnet frå verda, verda frå barnet, det nye frå det gamle, det gamle frå det nye. Orda til Hamlet: «Avlaga er vår tid – forbanna agg! – at eg vart fødd te setje ho i lag» (Shakespeare¹² 1993, s. 43), er meir eller mindre sanne for kvar nye generasjon, for dette er den menneskelege situasjon: Verda er skapt av dødelege hender for å tene dødelege sjeler i ei avgrensa tid, men fordi den kontinuerleg byter ut sine innbyggjarar, blir den ikkje like dødeleg som dei. For å verne verda frå sine forgjengelege skaparar og innbyggjarar, må den konstant «resetast». Utfordringa er å undervise på ein slik måte at det å 'setje tida i lag' att (jf. Shakespeare), er mogeleg. Vi øydelegg alt dersom vi prøver å kontrollere det nye så mykje at vi, dei gamle, dikterer korleis det nye skal sjå ut. Så – nettopp av omsyn til det nye og revolusjonerande i kvart barn må utdanninga vere konservativ; for uansett kor revolusjonære vi ynskjer å vere, vil vi alltid – frå standpunktet til den neste generasjonen – vere datostempla og nær destruksjon (Arendt 2006, s. 189).

Dette handlar om vår haldning til nataliteten, det at vi alle kjem inn i verda gjennom fødselen og at verda på denne måten konstant blir fornya. Som Arendt uttrykkjer det; det er gjennom utdanninga vi bestemmer om vi elsker verda nok til å ta ansvar for den, og samstundes redde den frå ruin, som utan fornying, gjennom at dei nye og unge kjem til, hadde vore uunngåeleg. Det er i denne balansen – mellom å vise dei bort frå vår verd for å overlata dei til eigne løysingar, og å ta frå dei sjansen til å foreta seg noko nytt som vi ikkje hadde føreset – at vi viser om vi elsker borna våre (Arendt 2006, s. 190–193).

Menneske blir menneske – også i arbeid og produksjon!

Men dersom borna skal oppleve ein reell balanse mellom påverknad og fridom, bør dei få undervisning i eit samfunnsrepresentativt utval av kunnskapar, slik at dei kan «gripe initiativet» (jf. Arendt 2012, s. 178) på ein så informert og verdifri måte som mogeleg. Så lenge vi insisterer på den akademiske utdanningsvegen, held vidareføringa av den her-

skande kunnskapsrasjonaliteten fram (jf. Hellesnes 1992), noko informant A1 erfarte då både ho og bror hennar, meir eller mindre, vart beordra inn på Gymnasium.

(...) for mine foreldre var det heilt opplagt. Altså, også bror min, som hadde elendige karakterar, gjekk likevel på Gymnasium. Og i åttande klasse var eg ekstremt ulukkeleg, og i puberteten og sånn, og då ville eg ikkje gå på skulen meir... Og hadde fantasiar... eg kunne jo... bli ridelærer, altså, noko med hestar (ler kort) og det var... Eg hadde ikkje peiling på korleis slikt går for seg, kven ein spør, korleis ein får læreplass, om det i det heile tatt er mogeleg. Altså det var ein fantasi, men overhovudet ikkje innanfor det mogelege. Og så ringte bestemor mi meg ein gong, og sa – «Eva», vil du bli den einaste i familien som ikkje har Abitur?¹³ – Tja... nei, kanskje ikkje likevel (ler kort) (informant A1, s. 4).

Kunnskaps-sosialiseringa set djupe spor som er krevjande å endre.

Dersom ein vil endre si preging, kan ein det? Eh... på visse måtar kan ein nok det, men det er ikkje berre som... å vri rundt brytaren. Det er eit spørsmål om innøving. Og i det du over inn det eine, har du bestemt alt mogeleg anna du dermed ikkje over inn (informant A2, s. 13).

Med arbeid og produksjon inkludert i pensumet vil elevane få eit kvalifisert grunnlag til å velje posisjon idet dei skal fornye verda. Det vil tryggje rekrutteringa av ein representativ, orientert og demokratisk innstilt pluralitet. Det vil dekke eksistensielle behov for dialogisk deltaking i situerte, kroppslege praksisar, og det vil sørge for motivasjon og meistring hos fleire individ.

Fordi skulen, når du er der heile dagen, så formidlar den til deg... ganske instinktivt... at det som er der er viktig. Fordi den opptar deg jo så mykje. Og når du har suksess der, så er det avgjerande (informant, A2 s. 9).

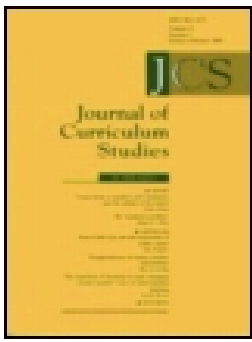
Noter

- 1 Informant E3, s. 3.
- 2 Takk til Anne Granberg, førsteamanuensis i filosofi ved UiB, for verdifulle innspel i arbeidet med artikkelen.
- 3 I tysk, obligatorisk opplæring blir elevane vanlegvis organisert i tre stabile grupper etter fjerde klasse: Hauptschule, Realschule og Gymnasium (jf. Bildungxperten.net). Dei tyske originalsitata er omsette av meg og blir tilsendt etter ønske.
- 4 Yrkeslinja «Design og handverk» fekk frå skuleåret 2016–17 tittelen «Design og handverk/medieproduksjon».
- 5 Kritikken rammar ikkje musikken og diktinga i same grad, fordi produkta der er minst bundne til eit materiale, og «står nærmest sitt opphav, tenkningen», skriv Arendt (2012, s. 169).
- 6 Frå boka *The Past and the Future* (Arendt 2006).
- 7 Ifølgje Arendt (2006, s. 214 og 2012, s. 226–227) rammar kritikken også homo faber, som har ein mentalitet som ikkje taklar den uføreseielege karakteren i det offentlege demokratiet og dermed forsøker å kontrollere både mål og midlar.

- 8 Det er ei utbreidd oppfatning at tankane hennar heng tett saman med det ho opplevde som ung jø-dinne i Førkrigs-Tyskland. Ho måtte flykte i 1933, og dreiv bl.a. humanitært arbeid i Paris, før ho kom til USA i 1941.
- 9 Det er filosofane, dvs. den intellektuelle og moralske eliten, som er best skikka til å styre staten, meinte Platon (Myhre 1988, s. 24). Arendt er grunnleggande ueinig: Eit samfunn skal ikkje leiast av få utvalde, men av fellesskapet, stadig diskuterande i det offentlege rom (Arendt 2012, s. 205).
- 10 Frå boka *Between Past and Future* (2006).
- 11 Ifølgje Bourdieu (1996, s. 159–166) må møte med offentleg sfære problematiserast ytterlegare. Til dømes vil born utan akademisk kulturell kapital mislukkast i ein skule som tilsynelatande gir like sjansar til alle.
- 12 Omsett av Henrik Rytter.
- 13 Avsluttande eksamenar på Gymnasium.

Kjelder

- Arendt, Hannah (2012). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Arendt, Hannah (1981). *The life of the Mind*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, Hannah (2006). *Between Past and Future*. USA: Penguin Classics.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Fest, Joachim (1964). *Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest*. Henta frå https://www.youtube.com/watch?v=jF_UvHhbZIA&t=40s
- Gaus, Günter (1964). *Hannah Arendt «Zur Person»*. *Im Gespräch mit Günter Gaus*. Full Interview (with subtitles). Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=dsoImQfVsO4&t=2568s>
- Giorgi, Amedeo (2009). *Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Granberg, Anne (2017). *The mentality of maintenance – homo preservans?* Bergen: Institutt for filosofi og førstesemesterstudier, Universitetet i Bergen (upublisert).
- Hastrup, Kirsten (2007). Forord. I: *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hellesnes, Jon (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Erling Lars Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Husserl, Edmund (2004). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokforlaget Thales.
- Landgrebe, Ludwig. (1977). Phenomenology as Transcendental Theory of History. I Frederick Elliston & Peter McCormick (red.), *Husserl: Expositions and Appraisals* (s. 101–113). Notre Dame, Indiana og London: University of Notre Dame Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, Maurice (2012). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Myhre, Reidar (2000). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Platon (1946). *Staten*. Oslo: Dreyers forlag. Henta frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/00895948e73dcbc3ae36e1d92beb4321?lang=no#53> s. 52–96.
- Shakespeare, William (1933). *Skodespel. Hamlet. Othello*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Østerberg, Dag (2012): Innledning. I Maurice Merleau-Ponty *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek.



Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils

Grethe Nina Hestholm & Solvejg Jobst

To cite this article: Grethe Nina Hestholm & Solvejg Jobst (2019): Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: [10.1080/00220272.2019.1650117](https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650117)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650117>



Published online: 05 Aug 2019.



Submit your article to this journal [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils

Grethe Nina Hestholm  and Solvejg Jobst

ABSTRACT

When working to connect homogeneous curricula with heterogeneous groups of pupils, teachers have to sort pupils according to the categories allowed for in the national school system. In this article, we compare German organizational differentiation, where pupils are divided into stable groups, to Norwegian pedagogical differentiation, where instruction is adapted to the pupils within the common classroom. This study is qualitative and explorative; the method employed is a modification of philosophical phenomenology, and the theoretical discussion is pedagogical-philosophical and educational-sociological. When teachers from these two systems reflect upon the equality of opportunity of their system, categories of educable versus uneducable pupils materialize. The individual teacher's academic background, combined with a heavily theoretical curriculum, creates a culturally delimited learning environment. This can be critical for pupils with non-academic dispositions or cultural perspectives. The question is whether the systems that employ ostensibly democratic differentiation principles legitimize an educational dictatorship, perpetuating an undemocratic understanding of knowledge and learning.

KEYWORDS

Teacher's role;
differentiation;
homogenization;
rationalities of knowledge;
theory-practice dichotomy

1. Introduction

The chief source of the 'problem of discipline' in schools is that the teacher has often to spend the larger part of the time in suppressing the bodily activities which take the mind away from its material. A premium is put on physical quietude; on silence, on rigid uniformity of posture and movement; upon a machine-like simulation of the attitudes of intelligent interest. The teachers' business is to hold the pupils up to these requirements and to punish the inevitable deviations which occur. (Dewey, 1916, p. 165)

If there is some difficult, or like uncontrolled behavior, then it's like ... it can be harder. Because then ... then they're so unmotivated, really, that they could ruin a ... an entire class (...) they get so frustrated, right, because they ... Well, I guess it's like a ... vicious cycle ... kind of, that instead of ... I mean it's kind of their way of surviving ... the school day, doing that ... being kind of ... being restless, 'cause they can't concentrate on the other stuff, so ... (Norwegian teacher, p. 14)

Yeah. They're not as educable, I've always said that. That's putting it another way, isn't it? (German teacher, p. 31)

One hundred years after Dewey, educational processes in schools are still facing criticism for not treating pupils as a whole person, and not recognizing as equal all milieus of origin and their inherent knowledge bases. This criticism targets school curricula, teachers' selective behaviour towards pupils, institutional mechanisms for excluding certain pupils or the 'new performance culture' of global educational policy (e.g. Apple, 1999; Bourdieu, 1974; Darder, Torres, & Baltodano,

2009; Gomolla & Radtke, 2009; Krüger & Sünker, 1999; Radtke, 2003; see Jobst, 2013; Lingard, Rawolle, & Tayler, 2005, p. 13).

One essential aspect of disciplining as well as of the concomitant homogenization and exclusion processes that are increasingly accepted as the norm since the rise of national schools is the artificial distinction between the practical and the theoretical. The critique here is that this distinction is perpetuated and entrenched in schools because theory is prioritized over practice. Regardless of whether a school system is selective or inclusive, it is a fact that school curricula are distanced from practice (e.g. Dewey, 1916; Gjelstad, 2015; Hestholm, 2017; NHO, 2017; Willis, 2004).

Alternative school models have been established in response to this criticism, their aim being to support adolescents in their professional and social integration processes through practical learning; for example, by applying Dewey's 'learning by doing' approach (see Beaudin, 1995; Bojanowski, 2012; Bundesverband Produktionsschule 07, 2017; Paving the way, 2015). These measures, however, often focus on adolescents who are excluded from the general school system.

This article takes one step back and discusses the theory-practice dichotomy within the general, obligatory school system¹. We support the common didactical conception that all subjects could and should be taught both in a practical and a theoretical way. But when most of the subjects in the curriculum focus on theoretical understanding, this means that the practical element is largely reduced to a method for learning the theory. We consider practical knowledge to be a knowledge in itself, which means that we recognise the dialectical interrelatedness between theory and practice, but that we also believe that there are subjects that are primarily practical, and that their main form of instruction, therefore, must be practical. Here we support Gilbert Ryle's objections to the conception that «knowing how» is a product of 'knowing that' (Ryle, 1949/2000, p. 29–30)².

We employ a high-contrast comparative study design (Hörner, 1993, p. 16) and compare the situation in two countries, namely Norway and Germany. The Norwegian school system is characterized by *pedagogical* differentiation, i.e. by the fact that instruction is to be differentiated within the framework of a common classroom that accommodates all pupils. In contrast, the German school system is based on *organizational* differentiation, where the pupils are assigned to homogeneous groups and types of schools according to performance/ability levels. We relate these different modes of differentiation, which are established at the national, macro level, to teachers' concrete practical experiences. Within a phenomenological theoretical framework, we compare and discuss experiences from these two models: one that gives all pupils the same, mainly theoretical instruction, and one that sorts pupils into groups that are given more versus less theoretically demanding educations. Educational-philosophical and educational-sociological reflections on the relationship between theory and practice, and theories about the teaching profession, set the theoretical framework.

2.0 Theoretical foundations

2.1 The theory-practice dichotomy: a classic and modern topic of educational theory

What should the goal of the school be, and what types of subject matter are needed to reach this goal? In recent history, the idea of a general education, independent of class and separate from vocational educations, can be traced back to Neohumanism, and particularly to Wilhelm von Humboldt (1767–1835). It was considered that general education should be universal, and the contents of the instruction should be exemplary. This idea of a general and altruistic education has survived and created an institutional divide between general education and vocational education (Hörner, 2010, p. 18–26).

German philosopher and pedagogue Eduard Spranger (1882–1963) admired Humboldt's ideal of the general education, but felt that it should not be limited to an intellectual education. Referring to pedagogues such as Fröbel and Pestalozzi, who in their philosophies also allowed space for

technical, aesthetic and social values, Spranger maintained that we cannot speak of a general education until man can utilize the spirit in its totality. The institutional divide between general and vocational education builds upon the idea that general knowledge and concrete knowledge can be seen as separate, but Spranger argues that no competent vocational education deals only with specific skills. The vocation is the core of a life network that general educational subjects are connected to (Spranger, 1918/1969, pp. 8–9).

The reform pedagogues criticized the intellectualist school on the grounds that it was far removed from daily life and children's active nature. For example, Dewey compared the overriding structures of instruction to maps that are handed to the pupil, stressing that 'the map does not take the place of an actual journey' (Dewey, 1900/1990, p. 198) because 'An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has a vital and verifiable significance' (Dewey, 1916, p. 169). On the basis of his pragmatic thinking, he argues that the subjects taught in school are formed by their own traditions rather than being adapted to the pupil's way of approaching the world (Dewey, 1900/1990, p. 14).

It would be impossible to state adequately the evil results which have flowed from this dualism of mind and body, much less to exaggerate them. Some of the more striking effects, may, however be enumerated. (a) In part bodily activity becomes an intruder. Having nothing, so it is thought, to do with mental activity, it becomes a distraction, an evil to be contended with. For the pupil has a body, and brings it to school along with his mind. And the body is, of necessity, a wellspring of energy; it has to do something. But its activities, not being utilized in occupation with things which yield significant results, have to be frowned upon. They lead the pupil away from the lesson with which his 'mind' ought to be occupied; they are sources of mischief. (Dewey, 1916, p. 164-165)

Nonetheless, Dewey, warns against what he calls 'the new education', which celebrates the naive expression in every child, and thinks development can happen without guidance. In the book *The Child and the Curriculum*, he set up 'the old pedagogy' against 'the new education', which he thinks may be too 'child-friendly' and disconnected from the researchers' world. Dewey believes the old and the new pedagogy represent two extremes or doctrines, the first stands for law, discipline and logic, and the second for spontaneity, interest and the psychologizing of subject matter. Dewey believes both positions in their extremity are wrong and argues for an approach somewhere between them. Both of these perspectives must be included in an educational process. Theory and practice must be seen in a dialectical connection. It is then that something occurs that is more than just the acquisition of a given curriculum; in his/her research work, the student can even discover new solutions (Dewey, 1900/1990/1902/1900/1990 pp. 186–188).

Thus, those who succeed in the educational system also suffer due to the dichotomization of knowledge; a theoretical focus will prevent any interaction between cultures of knowledge and social fields from developing. When knowledge that is not physical or practical is given more value, «learned» and «unlearned» classes are formed in society, which leads to the cultures of both groups being impoverished in different ways. We then have the mechanical teaching of skills within practical educations, and teaching of a large amount of knowledge within theoretical educations (Dewey, 1916, p. 292, 298, 1900/1990, p. 12). If children are to gain access to the concrete, physical and real world—the world that will spontaneously arouse their interest and catch their attention, and make them aware and active rather than passive and receptive—we need to introduce more varied activities into the schools (Dewey, 1900/1990, p. 18).

In the current theoretical debate on *Bildung*, this holistic approach to education and the interrelatedness between theory and practice is reflected in the praxeological perspective taken on *Bildung*.³ This concept focuses on the dialectical unity of subject and object, and thus refers both to the ongoing 'self-transformation', and to the changing of the 'objective structures' and 'objective world'. This means that practice is not conceived as an instrumental application of theoretical knowledge since, by interacting with the objective reality, the subject is practice-generating, and thus changing itself and society (Jobst, 2014, p. 268). The need to transcend the dualistic image of subject and society, theory and practice or mind and body is discussed as

a critique of efficiency and output-orientated educational policies. However, it has its roots in the classical critique of the separation between general education and vocational education discussed above; in the idea that schools should be a miniature image of the larger society (Dewey, 1900/1990, p. 18); and in the multidisciplinary tradition of practice theory (e.g. Reckwitz, 2003).

2.2 Curriculum and teacher

It is in the educational content and the teaching of that content that a society's dominant ideas around culture, knowledge, values, expectations and options for action are made manifest. The *official curriculum* is seen as the 'most popular steering instrument of school' (Künzli, 1998, p. 7), helping to legitimate the educational content, objectives and methods to the public, and functioning as a guide for teachers (Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann, & Tebrügge, 1999, p. 19). At the same time, curricula stand for a 'selective tradition': 'That is from that vast universe of possible knowledge, only some knowledge gets to be official knowledge, get to be declared legitimate as opposed to simply being popular culture' (Apple, 1999, p. 11). The theory-practice dichotomy applied in formal education—including the domination of the theoretical dimension—is part of this tradition.

In addition to the explicit body of knowledge selected, there are also a great many implied constructs of legitimate culture in schools. These are based on an 'organizational/institutional form of teaching and learning' (Fauser & Schweitzer, 1985, p. 340), which has come to be referred to as the 'hidden curriculum' (Zinnecker, 1975). In particular, the principle of formal equality should be highlighted since it serves, ultimately, to legitimize processes of differentiation and exclusion in a school context (Bourdieu & Passeron, 1964/1971). Thus, formal equality, which is determinative of educational practice, is in fact 'a cloak for and a justification of indifference to the real inequalities with regard to the body of knowledge taught or rather demanded' (Bourdieu, 1974, p. 38). The learning of (usually abstract) educational content in schools presupposes that the tools for learning—for example, an elaborate language or high educational aspirations—have already been acquired. Schools, and the types of knowledge rooted in them, are thus regarded as places 'of crucial struggles about the meaning of democracy, about definitions of legitimate culture, and about who should benefit the most from government policies and practices' (Apple, 1999, p. 13).

What role do teachers play in the conflicts surrounding the definition of the 'right education', and the 'legitimate society', and, ultimately, of what an 'educable pupil' is? Studies show that teachers' expectations influence their pupils' development—a phenomenon which has become known in research on teachers as the 'Pygmalion effect' (Rosenthal & Jacobson, 1968). Research also reveals that teacher's lessons and assessments of pupils' performance are oriented to the 'upper, well-educated' social milieus (e.g. Ditton, 1992, p. 192; Gomolla & Radtke, 2009). Thus, teachers embody a social group whose action reproduces fundamental social structures and cultural meanings; or to draw upon Bourdieu (1996, pp. 279), the social structure is found in the teacher's habitus. However, for reasons of case dynamics within school and societal change, teachers constantly reformulate and develop further the worlds of meaning relevant to action and context (Jobst, 2010, p. 113).

To conclude the theoretical discussion, we want to stress that the theory-practice dichotomy in education is a crucial element within a complex historical, political and educational (philosophical, sociological, pedagogical) debate about the 'right society' and the 'right education'. Be it discussed in the context of the asymmetric relation between general and vocational education, between intellectual school content and daily life, or in relation to the 'theoretical habitus' of the teacher, there is always the notion that this dichotomy is artificial and has to be transformed in order to meet the basic human need for a just society.

However, the specific nature of the relationship between theory and practice, and its practical consequences, requires further empirical investigations. Our focus is on the teachers' perspectives. Based on the above considerations, we assume that teachers navigate within an action field that

contains conflicting requirements; for example, the need to both legitimize and deconstruct the theory-practice dichotomy. Professional practice can be viewed as a result of the dialectical interaction of teacher's habitus with the given situation (Jobst, 2010, p. 114), whereby the parameters of this situation are set by the specific conditions (such as school structure, curriculum policy, school culture or pupils' life experiences). In the following, we explore the teaching profession within two very differently organized and structured school systems, namely selective schools in Germany and integrative schools in Norway.

3.0 Teachers and differentiation in Norway and Germany: empirical findings

3.1 The German and the Norwegian models of differentiation

The Norwegian pedagogical differentiation

In the Norwegian school system today, the term «unitary school» predominates, and within this, the idea of inclusion is important. In principle, everyone is meant to *learn the same things*, and learn them *together*⁴. But one has to admit that the pupils may approach the material in different ways, and so 'education shall be adapted to the abilities and aptitudes of the individual pupil, apprentice and training candidate' (Opplæringslova, 1998, §1–3.). Thus, the differentiation is of a pedagogical nature, and takes place within the framework of one unitary classroom⁵.

One of the main arguments for a pedagogical differentiation is inclusion. According to The Norwegian Directorate for Education and Training, there should be academic, social and psychological inclusion in schools (Udir, 2015b). However, academic inclusion does not mean being able to choose subjects that are adapted to the individual pupil's abilities and aptitudes; on the contrary, the subjects have been chosen beforehand and are to be adapted to the pupil's abilities and aptitudes. The goals of the curriculum are not up for negotiation, so the inclusion aspect only has to do with *how* the subject is taught: the curriculum of a subject provides scope for adaptation through different learning materials, strategies, methods and paces (Udir, 2018).

Pupils who, with individual adaptation in place, still 'do not or are unable to benefit satisfactorily from ordinary teaching have the right to special education' (Opplæringslova, 1998, § 5–1.). This right may be claimed when educational and psychological counselling services, have consulted with parents, therapists or other special education experts, and have assessed the pupil within the classroom context. When the experts' recommendation has reached the school principal and he or she has agreed that the pupil needs special education, then the school may move away from the ordinary curriculum, employing an Individual Subject Curriculum (IOP). It is important to note that the right to an IOP is triggered by a *problem* or a *deficiency* which prevents the pupil from reaching the goals for the curriculum. It is not about exploring the pupil's potential skills and abilities, but rather about finding possible didactic methods for the pupil to approach the official curriculum. This is the scope of opportunities the Norwegian teacher has when dealing with a heterogeneous population of pupils.

In the curriculum of the common or unitary school, one might expect subjects to be more or less democratically represented. But within the Norwegian common curriculum, the so-called practical and aesthetic subjects⁶ make up 25% of taught hours, but the percentage of time spent on practical activities is far lower because the practical subjects have become more theoretical. The Confederation of Norwegian Enterprise (NHO) criticizes this fact:

Students learn in different ways, and a more practical approach would be great for many, and good for everyone. We also know that half of all pupils (...) will choose a vocational education. This fact is not emphasized in today's primary and lower secondary schools, which at best only prepare pupils for a specialization in general education. (NHO, 2017)

Moreover, practical subjects are often taught by unqualified teachers. Fifty-four percent of the 'food and health' teachers and forty-four percent of 'arts and crafts' teachers have no credits in these fields, nor are they required to have any (Kunnskapsdepartementet, 2014; Rudd, 2017). In

cases where vocationally-oriented electives have been introduced in schools, they have been subject to organizational limitations that negatively influence the status of these subjects; the pupils who choose the 'vocational subject' miss out on other, more strategically important subjects, as well as being lumped together with pupils who have been branded as having difficulties with concentrating or acquiring theoretical knowledge (Bakken, Dæhlen, Haakestad, Aaboen Sletten, & Smette, 2012). It is under these circumstances that Norwegian pupils acquire a basis for choosing their further education.

The German organizational differentiation

The German organizational education system is slightly complicated, and it is not made easier by the fact that there are different systems in different 'Länder' or states. The federation develops the national framework for education, but then each state is responsible for its own education system, which sometimes may lead to great differences between the states. Compulsory education in Germany most clearly differs from that in Norway due to its organizational differentiation, which means that relatively early in the course of their education, children are divided into groups. The most common practice has been that pupils are divided into three⁷ stable groups⁸ after year four⁹. A division between Hauptschule, Realschule, and Gymnasium has been the basic structure in most states since the late 1960s (Dreyer, n.d.b.).

In most states, Hauptschule is a 9-year education and lasts from ages 10–11 to 14–15. It is meant to be practically oriented. One of the main subjects is *Arbeitslehre*, and great emphasis is placed on preparing pupils for choosing a vocation, often in collaboration with local businesses. In the general education subjects, the main goal is that pupils should acquire basic skills. A wide range of pupils attend the Hauptschule: there are those who perform similarly to Realschule pupils, others who have language impairments or learning disabilities, and those with immigrant or uneducated parents (Dreyer, n.d.b.). In 2016, only six out of 16 German states offered a Hauptschule education, and yet Hauptschule pupils made up 13.9% of the national pupil population (Kultusminister Konferenz, 2016). There is now move to replace former Hauptschule or Realschule with a new form of school that caters for these pupils. In 2016, these were attended by 9 % of all pupils in Germany. Hauptschule pupils have to complete a tenth year of schooling to be able to apply for Berufsschule (Kultusminister Konferenz, 2016).

Realschule is a 10-year upper secondary education that is meant to be more practically oriented than a Gymnasium, and more technical and scientific than a Hauptschule. Language, social science and business are important general education subjects. Pupils who have attended a Realschule are able to move on to a Berufsfachschule or Fachoberschule, which Hauptschule graduates are generally unable to do. Realschule pupils may also apply for Gymnasium¹⁰ for the last three years (Dreyer, n.d.c.; Süddeutsche.de., 2017). 22.8 % of German pupils attend a Realschule (Kultusminister Konferenz, 2016).

A Gymnasium education lasts for 12 or 13 years, depending on the state. Pupils admitted to a Gymnasium will generally have good or excellent grades from year 4. Usually they will also have received an *Empfehlung*, a letter of recommendation from a teacher who has assessed the pupil as being prepared for and capable of completing a Gymnasium education. At a Gymnasium, pupils receive a thorough general education, and are expected to develop independent learning abilities, emotional and creative skills, and social and humanist conduct. The instruction at a Gymnasium is highly theoretical, and qualifies graduates directly for higher education (Bax, 2018). The number of pupils attending Gymnasium has increased, and in 2016, 36.1% of German pupils attended a Gymnasium (Kultusminister Konferenz, 2016).

Hauptschule, Realschule and Gymnasium schools can generally be placed along an axis of practice versus theory, where Hauptschule represents the most practical option and Gymnasium the most theoretical. However, although the former two aim for more practical instruction, general education subjects are still central there as well. Both Hauptschule and Realschule have their own subjects that are not found in the Gymnasium, as well as a few weeks of professional training; but

for the most part, the three types of school differ in terms of their academic *level* rather than school subjects. This creates a hierarchical school system that has discriminating effects; for example, with regard to the Hauptschule pupils further education and integration into the labour market (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, p. 147; Protsch, 2014).

3.2 Methodological approach

We wanted to investigate how teachers working within the differentiation systems described above understand their profession, and how this contributes to shaping their view of knowledge and education, and their view of their pupils. To focus on the depth of individual teachers' experiences, we conducted semi-structured interviews with one Norwegian and one German teacher. In order to acknowledge the time aspect—the creation of the teachers' view over a long period—we chose recently retired teachers. Both were teaching for over 30 years. The Norwegian teacher had taught in lower-secondary school; i.e. the last three years of compulsory education. The German teacher had some experience from the first four years of compulsory education, Grundschule, but had mainly taught in Hauptschule.

The study is explorative and concrete focusing on situations that make up the smallest units of lived experiences (Giorgi, 2009, p. 135). Given this qualitative approach, the results of this study cannot be generalized in a statistical sense. However, the informants review a number of situations that, when combined, cover about 30 years of experience with their national school systems.

Accepting the subjective and historically situated nature of reality, we have taken a phenomenological scientific position. By posing basic ontological questions about this reality, phenomenological philosophy aims to acquire valid knowledge through crossing any predetermined and unquestionable circumstances that alienate the individual from his/her own experienced reality (Husserl, 2004). According to Merleau-Ponty (2004, p. 84), when one leaves one's own experience behind in favour of the *idea*, one loses 'contact with perceptual experience, of which it is nevertheless the outcome and the natural sequel'. Merleau-Ponty offers a thorough analysis of the human who, in his integration into the existing world, adapts to his environment as it is. Similar to Bourdieu's notion of habitus, Merleau-Ponty understands the term *habit* as the knowledge that is in our bodily schema. One may speak of a continually developing 'coding', in which we progress from perception through interpretation to action (Merleau-Ponty, 2012, p. 99–105) or, as Bourdieu envisages it, of 'an embodied story, a story that has become a body, written into the brain, but also into the wrinkles of the body, the gestures, the ways of speaking (...)'. On the one hand, this immunizes against changes (hysteresis effect); on the other hand, the habitus 'is a generator of freedom, which means that, based on the habitus, you can improvise, and within certain limits you have considerable room for improvisation' (Bourdieu, 2001, p. 165).

Teachers' support of the values within the differentiation system into which they have been socialized can be viewed from this perspective. When asked what system best serves the pupils, the German teacher tended toward organizational differentiation.

I think, ah ... getting them all to achieve one ... the same goal ... it's difficult, isn't it? (German teacher, p. 29)

The Norwegian teacher felt that a learning community of pupils with different academic abilities provides the best learning environment:

you see that in, in classes where ... the strong pupils, academically strong pupils ... also ... dominate the social arena, that they often might, that is, when they're popular ... that they often might ... drag along ... pupils who are ... That, I think that may be a positive thing. That they shouldn't be these completely homogeneous groups of ... but ... (Norwegian teacher, p. 13)

From a phenomenological perspective, this coding is unconscious and intuitive.

In intentional interactions with the environment, humans are in a continuous dialogue with the world (see Merleau-Ponty, 2012, p. 105). This also has implications for the researcher's interactions

with his informants: 'I borrow myself from others; I create others from my own thoughts' (Merleau-Ponty, 1964, p. 159). One can speak of a field of possible variations (Merleau-Ponty, 1964, p. 160) where an individual's dispositions find not an equivalency, but an opposition from which a creative dialogue develops (Østerberg, 2012, p. XV). Thus, researchers and informants alike are variants or instances of their cultures, but at the same time individuals who are contributing to *shaping* their cultures.

The analysis of the interviews began by gaining an overview of the informants' intentions. We then defined meaning units based on the focus of the study, which was the meanings in the informants' experiences. As two authors who have grown up in the respective countries the informants represent, we can here function as each other's 'critical other' (see Giorgi, 2009, p. 131).

In accordance with phenomenological philosophy, we employed the process of free imaginative variation to transform the natural utterances to relevant pedagogical categories. This was not a matter of adding to or subtracting from the data, but rather finding categories in the data as they present themselves. The process was protracted, critically reviewed and repeated in order to assess whether the different steps could be performed in other, more precise ways. The result was a series of transformed meaning units (Giorgi, 2009, p. 128–137) which are presented in the following section.

3.3 Findings

In the data, we identified the following four meaning units that illustrate the teachers' perspectives on the hierarchy of knowledge within the two very differently organized and structured school systems:

Knowledge and exclusion

Both teachers were subject to institutional requirements regarding what skills and talents should be rewarded. In Norway, where the differentiation is pedagogical, the consequences of these requirements mainly affected individual pupils, who would stand out as academically weak rather than as practically skilled. Even in practical and aesthetic subjects, their academic performance was most important. The Norwegian teacher had seen some pupils blossom in 'food and health' class, but

(...) what was ... kind of sad, was that they ... they did well on the practical part, and then they fell through when we got to the theoretical part. Yeah ... so then that meant that they couldn't get a five. Right? Yeah. Then they had to struggle with that four. So that was ... And for those who, *that* was where they were hoping ... to be able to ... get a five, right. But, we couldn't, we couldn't give them ... that, 'cause, and there was a bit of a lack of understanding with the parents. Because, we're not allowed to give pedagogical grades. But ... they would have, these kids, some of them would have deserved it. Trying to explain that to the parents, that we couldn't, weren't allowed, that ... not everyone would get that. (Norwegian teacher, p. 23)

The Norwegian teacher justifies his decision with reference to the tension between his broad pedagogical task and the narrow definition of knowledge within the curriculum and grading system. This finding is confirmed by other research, that points to fundamental discrepancies within the curriculum process and within the professional practice field (see Helsper, 2002; Jobst, 2010, p. 110; Schütze, 1996). The findings also coincide with previous reflections on habitus and hysteresis effects. Although the teacher may reflect upon the discrepancy, the present study shows that even today—after retirement—the habitual modes of behaviour still have their effect.

This narrow definition of knowledge intensifies exclusive rather than socially inclusive learning processes (see Jobst, 2014; Lingard et al., 2005, p. 13), which we also find in the data from Germany, where the differentiation is organizational. Here, however, the exclusion is manifested in a general pity for the Hauptschule class and their disadvantageous position in the system they are a part of:

(...) I think all of us ... all of us in a *Hauptschule* have done it ... we've tried ... to motivate a pupil, and said "you're worth it too, you know". Haven't we? It's important, isn't it? ... "You're worth it too" ... I often think it was hard enough for pupils ... at the end of Year 4 ... when they were told which school they'd got into ... it's bad enough when they're told they're going to a *Hauptschule*. (German teacher, p. 30)

With reference to our theoretical perspectives, we can say that the illusory 'equal opportunity' (Bourdieu & Passeron, 1964/1971) manifests in two ways within the different school systems: in Norway, the academically challenged are individualized and made personally responsible throughout their education. In Germany, children are defined and placed into groups relatively early (after year 4), which hinders mobility across cultures of knowledge. One might say that the hidden curriculum (see Zinnecker, 1975) is less hidden in Germany than it is in Norway. In Norway, pupils have ostensibly equal opportunities during 10 years of schooling, but given the heavily academic curriculum, this long period of community also serves to conceal and justify discrimination on the basis of cultures of knowledge (see Bourdieu & Passeron, 1964/1971). The academically challenged Norwegian pupil may be described as more vulnerable, because the individual differentiation makes the maladaptation all the more personal. The academically challenged German pupil is granted an institutional space, but is less mobile organizationally, across cultures of knowledge, and in terms of status.

You know, I had pupils ... they had to get through ... *Hauptschule*. They ... had to. Those who're at a *Gymnasium* now, that's a completely different kettle of fish, you know? They want to go further, they want to get their *Abitur*, and ... It's a different clientele, isn't it? (German teacher, p. 9)

The unquestioned knowledge hierarchy

As we have seen, the pupil population at *Hauptschule* is widely varied (Dreyer, n.d.b). Within this group, there are pupils with differing preferences in terms of cultures of knowledge, as was evident when the *Hauptschule* pupils went into training.

Yeah, they like the practical side. They enjoyed their work experience or whatever, didn't they? Enjoyed it a lot. (...) and ... I think there were a lot who flourished, those who ... weren't doing so well at school. (...) Yeah, but I also think, it's a different environment, isn't it? And ... not school ... you know? Not school. ... Yeah, I think so. (German teacher, p. 25)

The *Hauptschule* teacher acknowledges this without passing any criticism on the school system. Since practical knowledge is not part of the school's selective curriculum (see Bourdieu, 1996, p. 164; Apple, 1999, p. 11), it is beyond the teacher's area of responsibility.

Within the Norwegian unitary school, practical knowledge has a weak position in all pupils' schooling (see NHO, 2017). One might say that questions of academic status within a monopoly of knowledge are rarely raised because excluded forms of knowledge remain invisible. Thus, the knowledge which is manifested in the unitary school curriculum is part of a 'selective tradition' (Apple, 1999)—perceptions of what kinds of knowledge the nation considers to be worthy of being included in compulsory education. We see a consequence of this when pupils are faced with choosing their upper-secondary education.

I've noticed it ... with pupils when, when they come into year ten and have to choose ... specialization in general studies or vocational training. ... Then there are a lot of pupils who *absolutely* should choose vocational training, who could do well there ... but it's not distinguished enough. (...) So then they ... they push themselves into general studies and then ... (...) they fall right through (...)

When you ask what they want to become, they say a lawyer or a doctor. And so that's, that's an attitude they have picked up at home (...)

But on that, the counselors have been really good at ... (sighs) informing me, and I tell them, I have, I guess I used to be sort of ... snobbish, in that particular area. But ... I have to say that ... God knows I could use a craftsman in my family (laughs). I'd treat him like gold! (Laughs.) No, but it's really ... tradespeople today, that really ... sort of, in terms of class differences, who, if they're good and skilled people and ... and stuff like

that, right, that ... sort of (chuckles) have a really, really good life ... (...) I mean in terms of material possessions and ... (Norwegian teacher, p. 40-41)

The teacher grants craftspeople an increase in status, but probably for financial rather than academic reasons. This sequence reveals how both parents and teachers perpetuate a hierarchy of status from their own socialization within a culture of knowledge.

Our findings indicate that the low status of practical skills within both school systems correspond with the teachers' perspectives, regardless of differentiation systems. The three-tier system in Germany constitutes a hierarchy, so the question of status is more explicit (see German teacher, p. 13–14). Within the German school system, practical skills are recognized because they are attached to qualities in a certain group of pupils, namely the Hauptschule pupils; but they are not appreciated because the Hauptschule has a lower status and the practical instruction is limited and mainly takes place outside the school context (Ditton, 1992, p. 192; Gomolla & Radtke, 2009). Within the Norwegian unitary school system, practical cultures of knowledge are largely invisible. Practical skills are not formally attached to any particular group of pupils, and, because of weak representation, poor organization and lack of qualified teachers—are often not properly recognized or appreciated (NHO, 2017; Bakken et al., 2012; Rudd, 2017).

Meeting the curriculum standard: the construction of the 'educable pupils'

Influenced by their culture, (see Bourdieu & Passeron, 1964/1971) teachers tend to consider success at school to be synonymous with being educable. The German teacher is most unequivocal on this point:

But there are children who aren't that ... educable. You're not allowed to say "thick", are you? (German teacher, p. 20)

The Norwegian teacher paints a similar picture, but realizes that, although the pupil in question in the sequence below is 'hopeless' in class, he is quite competent in other areas.

(...) I'll never forget, I had a pupil ... when I was in (city X). He was ... pretty hopeless. He was (sighs), well he was a restless sort of kid, and he wasn't ... doing well in school (...) And then ... he was sort of, he had a certain sparkle. And then (chuckles) he said, one time he said to me: "Hey, (teacher's name), I bet you don't know your way around a ... Harley-Davidson". And then I said, "you're right about that", I said. (...) But when he said that, I thought, 'cause he probably knew everything ... about ... motorcycles and cars and all that stuff, right? And that (laughs), he was right! But ... it was really like ... I've never forgotten him. Because it was like a, I had a wake-up call. Really. That there are ... people know different things, right. And ... in some areas ... you're just ... completely lost (chuckles). (Norwegian teacher, pp. 41, 42)

These extracts show two somewhat different understandings of the term 'educability'. For the German teacher, it seems that educability is solely a question of whether a pupil can master the curriculum. Academic knowledge is the standard and the scale by which the heterogeneous population of pupils is measured (see Apple, 1999; Bourdieu, 1974; Gomolla & Radtke, 2009). The politically correct word for pupils who do not meet this standard, is 'uneducable', and a politically incorrect word is 'thick'. The Norwegian teacher, working within a unitary system, at least has a more holistic view of the pupil. But unless the pupil qualifies for special education (Opplæringslova, 1998, § 5–1.), the teacher is still obligated to evaluate the pupil by the standards of the common curriculum (see Norwegian teacher, p. 23); anything else would, within the rationale of the common curriculum, lead to a dead end.

Teachers are, after all, held responsible for producing results. Thus, if pupils do not perform as required, it reflects on them.

I always said that if a kid's good ... is good at school, well fantastic, then (...) the kid, well, it's the parents, but if the kid's not good at school, then it's the teacher's fault. (German teacher, p. 9)

When the dominant, academically rationalizing economy of education assesses the pupil as 'hopeless' (Norwegian teacher, p. 41) or 'uneducable' (German teacher, p. 20), this assessment almost

becomes final and absolute, for the pupil as well. Strengthened by the fact that pupils with an academic aptitude are treated differently (Bourdieu & Passeron, 1964/1971) and by the Pygmalion effect (Rosenthal & Jacobson, 1968) where the teachers' expectations of the pupil's development are fulfilled, two groups arise: the included and the excluded (see Bourdieu & Champagne, 1996, p. 165). The included are viewed in an academically nuanced way within the school system; their skills and talents within the 'organisational/institutionalized form of teaching and learning' (see Fauser & Schweitzer, 1985, p. 340) are identified, reinforced and developed by the teachers. The excluded also make up a nuanced group in terms of capabilities and talents, but these nuances are not relevant within the academic rationality. Whether the challenges they face are due to a lack of accommodation, a learning disability, social difficulties, or cultural or linguistic differences, or whether their abilities are more on the practical side than the curriculum allows for, this makes no difference within the academic rationality. Whatever skills and talents they actually have are rarely identified, and could not be taken into account even if they were, as evident from the Norwegian teacher's experience (p. 41, 42). Thus, within both systems of differentiation, notions of educable and uneducable pupils are created.

Practical knowledge as a foreign rationality

Both teachers express a personal distance to the practical subjects. The German teacher has chosen his profession knowing that the system is what it is, and thus becomes a piece that fits nicely into the puzzle he has chosen to become a part of.

I always wanted to be a teacher, that's why I never, ever ... considered doing anything else. (German teacher, p. 7)

For the Norwegian teacher, this is manifested in an incompetence that he acknowledges and even insists upon.

I've never been a practitioner. (Norwegian teacher, p. 10)

When practical electives are introduced in Norway, this is felt to be an unannounced change in the predetermined rules of the school system, and is interpreted almost as a breach of contract.

Then we have these electives ... which we have now. They are (sighs) electives, electives can be many things. (...) but what happened was that ... the electives sort of were pushed on to the teachers who had hours to spare, who could teach them. And ... what did (colleague) get last year? Something technology-related. (...) anyway, then ... (colleague) felt pretty unqualified ... to teach it. But ... then (colleague) got some help from ... a computer-savvy person, who is, he's not a teacher, he's at the school doing ... doing all the computer-related stuff. And he ... well, he was very helpful. So then ... But (sighs) it was like ... probably nobody wanted to teach that class (chuckles). Right, nobody felt that they had the competency for it. (Norwegian teacher, p. 22)

In the Norwegian teacher's view, practice is of value mainly as a method for learning.

(...) I think a lot of the theoretical knowledge we taught in food and health class, they learned it through the practical work. (Norwegian teacher, p. 28)

The German teacher acknowledges that practice can provide a new feeling of accomplishment for pupils, but still expresses the idea that this solution is mainly applicable to those who don't succeed with traditional subjects.

That they, um, do practical stuff ... that they showed them, you know, woodwork and metalwork, you know? Maybe you'll do better with that than with ... the ... reading, writing, arithmetic, you know? (...) And that's what we did with those ... pupils. (German teacher, p. 23)

From the perspective of these teachers, practical knowledge is a foreign rationality within an established culture with specific notions of what school knowledge is. As seen in the theoretical

discussion, this conflicts with a holistic and critical understanding of the theory-practice relation (e.g. Jobst, 2014, p. 268; Merleau-Ponty, 2012, p. 9; Dewey, 1900/1990, pp. 186–188).

3.4 Summary and discussion

We have seen how teachers who are socialized within a school system over a long period internalize divisions/categories that make sense within the academic rationality; and how they represent and perpetuate the mentality that dominates the system in which they operate. We have also seen how they reinforce and extend the academic culture when working to connect pupils to curricula; pupils whose cultures of knowledge are similar to those of the teacher are seen, strengthened and developed, whereas pupils with skills and interests that are irrelevant to the curriculum are unidentified and/or devalued, or even seen as ‘uneducable’ (German teacher, p. 20) or ‘hopeless’ (Norwegian teacher, p. 41–42; see also Bourdieu, 1974; Bourdieu & Champagne, 1996; Willis, 2004).

Outside of the academic rationality and in ‘a different environment’ (German teacher, p. 25), the German teacher saw many pupils flourish who had not done so in school. Here, we see another axis of knowledge that is distinct from theoretical proficiency. Nevertheless, as long as the standardized school system categorizes the pupils (Dreyer, n.d.b.; Kultusminister Konferenz, 2016), this potential will remain hidden.

If a Norwegian pupil has problems achieving the goals of the curriculum, the teacher may attempt to realize a potential for understanding through different learning materials, strategies, methods and paces (Udir, 2018). In cases where this proves unfeasible, the teacher, in consultation with other involved parties, has to make the case to redefine or even *degrade* the pupil. We say degrade because it is about legally diagnosing the pupil as unable to reach the goals of the curriculum. Even when working to avoid this degrading, during the school year of 2016–2017, 7.8 percent¹¹ of all Norwegian pupils received special education (Udir, 2016b).

According to Dewey (1916, p. 164), ‘Something which is called mind or consciousness is severed from the physical organs of activity. The former is then thought to be purely intellectual and cognitive; the latter to be an irrelevant and intruding physical factor’ because the requirements of the common curriculum demand, or authorize, the teachers to assess the pupils’ theoretical performance.

Based on this, the overarching question is whether the attempts to implement ‘general education’ in schools are really achieving the intended purpose. Spranger wrote that you cannot call it ‘general knowledge’ in the fullest sense until you are considering the evolving mind in its entirety (Spranger, 1969, p. 8), and according to Dewey (1916, p. 164) and Merleau-Ponty (2004, p. 84), the mind’s entirety also include the body and the physical experiences. Then, as these examples have shown, the realization of a democratic education is neither achieved by pedagogical or organizational differentiation as long as the curriculum is predominantly academic. In Norway, the imbalance between practical and theoretical subjects is substantial. In Germany, the practical dimension is to a somewhat greater extent present in *Hauptschule*¹², but it is separated from the school culture (see German teacher, p. 25), and thus cannot come in dialectical play with the theory. This prevents the holistic process of *Bildung* as reflected in the praxeological concept (Jobst, 2014) and legitimize processes of differentiation and exclusion (Bourdieu & Passeron, 1964/1971).

4.0 Conclusion

What if we change the game and reshuffle the cards? What if we democratize the curriculum so it contains a socially representative selection of knowledge and skills, so the school can become a miniature image of society, «an embryonic society» (Dewey, 1900/1990, p. 18)? We can imagine three consequences of this, the first being most evident:

With a democratic representation of knowledge, fewer pupils will be diagnosed as uneducable. A common, compulsory school that includes a more representative selection of knowledge and methods, and that builds on a holistic approach to the real world (Dewey, 1916; Merleau-Ponty, 2012, p. 9; Jobst, 2014; Hestholm, 2017) can lessen the need for differentiation in general, because the pupil's potentials will resonate with a broader range of knowledge and methods. Their educational specializations can then be found, not just from cultural affiliations, but also from individual inclinations.

The second consequence becomes evident when we imagine the status of knowledge as reset: with a socially representative curriculum, those who are defined as educable today would have a broader, more complete and democratic foundation for their education. This is about providing all pupils, including those who meet the traditional academic requirements, with a richer field of knowledge and experiences, in order to develop the creative, reflective and inclusive attitudes, which are crucial for shaping a democratic society. In addition, the resetting of the unbalanced theory practice relation within school curriculum will provide the opportunity to challenge the 'selective tradition' of school curriculum (Apple, 1999) and by so doing the power relations within society (e.g. Bourdieu, 1996).

The third consequence is incorporated in the previous two, but still needs to be stated: practice will not just add a new piece to an established system of understanding. With practical experience, an *other* basic knowledge rationality opens up, one that is essential if the individual is to understand himself in the world, and to participate in creating it (Merleau-Ponty, 2012, p. 9; Dewey, 1916, 1900/1990; Ryle, 1949/2000). When practice is included in the common curriculum, the praxaeological conception of education can be realized; the conception that goes beyond dichotomies to acknowledge that a relational, situated subject is meeting an objective world, and that this interaction can develop the subject's life and society (Jobst, 2014).

As this contribution has shown, teachers working within two contrasting school-models of differentiation cannot realize these visions today. This highlights the need for a long-term democratization of the traditional curriculum and, as a direct result of that, a culturally representative recruitment to the teacher education. Such a comprehensive social, political and educational democratization would help to overcome the tendency to think in terms of shortcomings and binary attributions such as 'educable' vs. 'not educable'. It could also bring us closer to Dewey's educational goal (Dewey, 1916, p. 100–102): to qualify all pupils, regardless of their cultural background, to find, own, explore or criticize the knowledge and the values in the society. The aim of such an education is to empower all members of society to be active and intelligent participants in the dynamic development of society, and to create dialogue and tolerance between different cultures and nations by identifying and strengthening the bonds that link us together.

Notes

1. In schools, theoretical subjects are understood as subjects in which the knowledge is mainly taught and learned indirectly, for example through reading, writing or talking about the knowledge. Practical subjects are subjects in which knowledge is mainly learned directly; for example, swimming and drawing are learned by swimming and drawing. In this respect, reading and writing can also be understood as practical activities, but these practices are primarily tools for achieving secondary learning goals, such as learning and presenting one's understanding in various subjects such as language, history and math.
2. Ryle protests against what he calls 'the intellectualist legend', which argues that intelligent performance involves the observance of rules, or the application of criteria. However, according to Ryle: 'There are many classes of performance in which intelligence is displayed, but the rules or criteria of which are unformulated' (Ryle, 1949/2000, p. 30). As examples, Ryle refers to the practices of language, cooking, chess-playing and making jokes: '(...) the practice of humour is not a client of its theory' (Ryle, 1949/2000, p. 30).
3. Rorty (1980, p. 320–333) discusses 'edification' as the English translation of the German term *Bildung*. Like other translations of *Bildung*—e.g. the Norwegian term *Danning*—the humanistic tradition of *Bildung* as an endless transformation of self- and world relation should be underscored. The praxaeological perspective on *Bildung* can also be seen in the humanistic tradition—but with a stronger focus on *Bildung* as practice including implicit knowledge and materiality as two distinct features of practice (e.g. Reckwitz, 2003).

4. In upper secondary school the pupils can choose an education programme based on their interests. But after 10 years with mainly academic education, pupils are best prepared to choose general studies (Hestholm, 2017; NHO, 2017). In 2006, about 85 % of pupils who attained high grades chose general studies (Bjørkeng, 2013). Approximately 50 % of pupils embark on vocational education programmes, but for many it is a 'negative choice'; they have not figured out what their interests are, and they have little faith in their academic abilities (Sandal & Smith, 2010). Many of them do not graduate, and many switch to general studies (påbygg). Only 16 % of pupils who started in 2006 graduated with vocational qualification (Bjørkeng, 2013). Norway lacks thousands of skilled workers (NHO, 2009).
5. In the first seven years pupils are given no grades, but through frequent national and international assessments teachers still have to deal with academic ratings.
6. The practical and aesthetic subjects in primary and lower secondary schools are *arts and crafts*, *physical education*, *music*, and *food and health* (Udir, 2015).
7. Pupils with disabilities have traditionally attended Förderschule, but in 2009, the federation implemented the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, according to which children with disabilities must not be excluded from the general education system on the basis of disability. This reform has, for various reasons aroused great controversy, and in 2014, more pupils with special educational needs still attended Förderschule than Regelschule (bpb, 2017).
8. In some states, pupils may also choose to attend a Gesamtschule, a unitary school where all pupils are co-educated. However, pupils are organized in groups there as well, whether in different groups depending on the subject (integrierten Gesamtschule) or in fixed groups for all subjects, with PE classes being unitary (kooperativen Gesamtschule) (Dreyer, n.d.b.). In total, 13% of German pupils attend a Gesamtschule (Kultusminister Konferenz, 2016).
9. In Berlin and Brandenburg, the division takes place after year six (Kultusminister Konferenz, 2016).
10. In the new federal states, a variant of Realschule has also been established, which can be combined with Gymnasium and Hauptschule (Dreyer, n.d.c.).
11. This number is almost three times as high in year 10 as in year 1" (Utdanningsforbundet, 2016, p. 1).
12. In addition to general studies, which make up the primary focus, Realschule shall also cover practical topics. This instruction, however, is also predominantly theoretical (Dreyer, n.d.c).

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

Grethe Nina Hestholm is an assistant professor of pedagogy and teaches at the Vocational Teacher Education Programme (PPU-Y) at the Department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Western Norway University of Applied Sciences. She has also several years of vocational education and experience, mainly in graphical design. Throughout her publications, she has advocated for the importance of practical knowledge as a prerequisite for general education, democratic disposition and personal development.

Solvejg Jobst is a professor of education and academic leader of the ph.d.-program 'Studies of Bildung and pedagogical practices' at the Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences. Before she worked as a professor for International and Intercultural Education Research at Magdeburg University in Germany. She is publishing and doing research in the fields of teaching profession, intercultural/international education, social justice education and research methodology.

ORCID

Grethe Nina Hestholm  <http://orcid.org/0000-0002-3566-2173>

References

- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning and Identity: Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Aaboen Sletten, M., & Smette, I. (2012). *Ett år med arbeidslivsfaget. Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn*. Rapport 1/2012. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Bax, M. (2018). Das Gymnasium: Vorteile und Ablauf. *Bildungsexperten netzwerk*. Retrieved from <http://www.bildungsexperten.net/wissen/das-gymnasium-vorteile-und-ablauf/>

- Beaudin, B. P. (1995). *Experiential learning: Theoretical underpinnings*. Colorado State University. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.2821&rep=rep1&type=pdf>
- Bjørkeng, B. (2013, March 5). *Yrkesfag – lengre vei til målet*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet>
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn: BMBF.
- Bojanowski, A. (2012). Charakteristika von Produktionsschulen in Deutschland. Annäherungen an eine „amtliche“ Definition. In J. Meier, C. Gentner, & A. Bojanowski (Eds.), *Produktionsschulen verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (pp. 15–26). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32–46). London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1996). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). „Skoletape“: Stengt ute og stengt inne. In A. Prieur & P. Bourdieu (Eds.), *Symbolisk makt* (pp. 159–166). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964/1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. (B. & R. Picht, Trans.). Stuttgart: Klett.
- bpb. (2017). *Wie hoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und wo lernen sie?* Retrieved from <http://www.bpb.de/fsd/foerderquote/foerderquote.html>
- Bundesverband Produktionsschule 07. (2017). *Produktionsschule?* Retrieved from <http://bv-produktionsschulen.de/ubers-uns/produktionsschule/>
- Darder, A., Torres, R. D., & Baltodano, M. P. (Eds.). (2009). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1900/1902/1990). *The school and society. The child and the curriculum*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Dreyer, S. (n.d.). Was ist die Gesamtschule? *Bildungxperten netzwerk*. Retrieved from <http://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-die-gesamtschule/>
- Dreyer, S. (n.d.b.). Was ist eine Hauptschule? *Bildungxperten netzwerk*. Retrieved from <http://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-die-hauptschule/>
- Dreyer, S. (n.d.c.). Realschule: Besondere praxisorientierung. *Bildungxperten netzwerk*. Retrieved from <http://www.bildungxperten.net/wissen/realschule-besondere-praxisorientierung/>
- Fausser, P., & Schweitzer, F. (1985). Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 339–363.
- Giorgi, A. (2009). *Descriptive phenomenological method in psychology. A modified husserlian approach*. Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 18(1), 18–33.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (pp. 64–102). Klinkhardt: Bad Heilbrunn, Obb.
- Hestholm, G. N. (2017). Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 3, 1–18.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau-Verlag.
- Hörner, W. (2010). Bildung. In W. Hörner, B. Drinck, & S. Jobst (Eds.), *Bildung, Erziehung, Sozialisation* (pp. 11–51). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Husserl, E. (2004). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi* J. Jakobsen. Stockholm: Bokförlaget Thales. (Original work published 1913/1930).
- Jobst, S. (2010). *Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln. Institution und gesellschaftlichem Wandel*. Münster: Waxmann.
- Jobst, S. (2013). Globale Entwicklungen in Bildungspolitik und Bildungspraxis: Theoretische und empirische Betrachtungen. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft – EEO Online* (pp. 2–27). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jobst, S. (2014). Das humanistische Bildungsideal im Kontext der neoliberalen Bildungspolitik: Zur Notwendigkeit eines praxeologischen Verständnisses von Bildung. *Erwägen Wissen Ethik*, 25(1), 266–269.
- Krüger, H. H., & Sünker, H. (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kultusminister Konferenz, K. M. K. (2016). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Retrieved from <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Læreløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

- Künzli, R. (1998). Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In S. Hopmann & R. Künzli (Eds.), *Lehrplan: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 5–14). Zürich: Chur.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Tayler, S. (2005). Globalising policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20, 759–777.
- Merleau-Ponty, M. (1964). The philosopher and his shadow. In M. Merleau-Ponty (Ed.), *Signs* (pp. 159–181). Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2004). Part 1: The Body. Introduction. (C. Smith, Trans.). In T. Baldwin (Ed.), *Basic writings* (pp. 79–84). London: Routledge. (Original work published 1945).
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake). Bokklubbens Kulturbibliotek. (Original work published 1945).
- NHO. (2009, July 14). *Norge trenger tusenvis av nye fagarbeidere og håndverkere*. Retrieved from <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/fag-og-yrkesopplaring/>
- NHO. (2017, August 18). *Fremtidens arbeidsliv stiller nye krav til grunnskolen*. Retrieved from <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/fremtidens-arbeidsliv-stiller-nye-krav-til-grunnskolen/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Østerberg, D. (2012). Innledning. In M. Merleau-Ponty (Ed.), *Kroppens fenomenologi* (pp. VII–XXIV). Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Paving the way. (2015). *Potentiale praktischen Lernens*. Retrieved from <http://ipso.li/wp-content/uploads/2015/11/Paving-the-Way-Article-Deutsch.pdf>
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte: Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen: Budrich UniPress.
- Radtke, F. O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In D. Nittel & W. Seitter (Eds.), *Die Bildung des Erwachsenen* (pp. 277–304). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reckwitz, A. (2003). "Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt: Rinehart & Winston.
- Ruud M. (2017, January 31). *Lærere i praktisk-estetiske fag får ekstra midler til videreutdanning*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/estetiske-fag-laereryrket-politikk/laerere-i-praktisk-estetiske-fag-far-ekstra-midler-til-videre-utdanning/180092>
- Ryle, G. (1949/2000). *The concept of mind*. London: Penguin books.
- Sandal, A. K., & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – Elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU I Praxis*, 4(2), 25–42.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1918/1969). *Gesammelte Schriften 1. Geist der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag Heidelberg.
- Süddeutsche.de. (2017, February 16). *Realschule, Gesamtschule und Gymnasium*. Retrieved from <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schulformen-in-deutschland-wo-ihr-kind-am-besten-lernt-1.1482236-2>
- Udir. (2015, September 10). *Lesing i de praktiske og estetiske fagene*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-praktiske-estetiske-fag/>
- Udir. (2015b, September 8). *Tilpasset opplæring – Inkludering og fellesskap*. Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Udir. (2018, August 1). *Hva er tilpasset opplæring?* Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Udir. (2016, December 14). *Statistikk om grunnskolen*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen-2016-17/>
- Utdanningsforbundet. (2016). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2015/16*. Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/publikasjoner/faktaark/faktaark_2016/faktaark%202016.01.pdf
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske & Budrich.
- Willis, P. (2004). Twenty-five years on: old books, new times. In N. Dolby, G. Dimitriadis, & P. E. Willis (Eds.), *Learning to labour in new times* (pp. 167–196). New York, London: Routledge Falmer.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel: Beltz.