

Knut Ove Æsøy

Om læreren sin levande kunnskap

English abstract

[English Title: On the teacher's living knowledge]

It is declared that teacher education should be research-based. In the dominant mindset of teacher education, a prevalent dichotomy between scientific knowledge and experience-based knowledge is constructed. Scientific knowledge is described as something positive, while experience-based knowledge has a negative connotation. This philosophical essay attempts to express a re-understanding of this dichotomy. The aim of the work is to reduce the dichotomy between these two forms of knowledge and to present an understanding that is more even, and which collectively can be referred to as the teacher's living knowledge. The theory of living knowledge is based on human's ability to be in the world in a holistic way. Human's cognitive capacity contains rational, ethical, emotional and motoric cognitions. A crucial aspect of living knowledge is the teacher's ethical-emotional knowledge and sensitivity in addition to the logical ability.

Keywords

Living knowledge, sensitivity, holistic knowledge, reducing dichotomies, cognitive emotions

Det er eit uttalt mål å gjøre grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert. I det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga er det konstruert ei motsetning mellom vitskapleg kunnskap og erfaringskunnskap. Vitskapleg kunnskap vert skildra som noko positivt, medan erfaringskunnskap får ei negativ omtale. Dette filosofiske essayet vil framskrive ei re-oppfatning av denne dikotomien. Målet med arbeidet er å redusere dikotomien mellom desse to kunnskapsformene og vise ei forståing som er meir jambyrdig, og som samlande kan bli kalla for lærerens levande kunnskap. Teorien om levande kunnskap tar utgangpunkt i mennesket si heilskapande erkjeningsevne. Mennesket sin kognitive kapasitet inneheld både rasjonelle, etiske, emosjonelle og motoriske erkjeningar. Eit avgjørande aspekt med den levande kunnskapen er lærerens etiske- emosjonelle kunnskap og sensibilitet i tillegg til den logisk rasjonelle evna.

*Knut Ove Æsøy, Oslo Metropolitan University - storbyuniversitetet, Norge
e-mail: koas@oslomet.no*

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 58-72

Dikotomien i det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga

Dikotomien mellom erfaringskunnskap og vitenskapleg kunnskap er ein del av eit dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga.¹ Termene vert satt opp i mot kvarandre og med ein positiv og ein negativ pol. Bruken av dikotomiar er ein vanleg pedagogisk teknikk for å gjøre noko forståeleg. I det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga er det eit mål å forklare og framheve vitenskapleg kunnskap. Det vert presisert at forskning har påvist at lærarane er for lite opptatt av forskning. Dermed har det vorte meir fokus på å auke læraren si interesse for forskning, enn å gi forståing for erfaringskunnskap. I skulen er det vanleg å bruke omgrepet kunnskap når det er snakk om verbal informasjon som er skild frå det å vere praktisk dyktig (ferdigheter) og ha holdningar. Ei slik framhevinga av verbaliserte påstandar som kunnskap har vore dominerande i vår forståing av kunnskap dei siste 400 åra.²

Dikotomien mellom vitenskapleg kunnskap og erfaringskunnskap er i bruk i lærebøker, utan vidare drøfting av motsetninga.³ Hellesnes kallar slike påstandar for ein størkna forståingshorisont av blinde krefter som ikkje vert formidla gjennom innsikt.⁴ Dette er ein sterk kritikk, men ved å tilbakevise framstillinga av erfaringskunnskap vil eg vise at den dominerande bruken i liten grad er gjennomtenkt, men baserer seg på ein størkna forståingshorisont. Det er denne manglande innsikta som er mitt hovudblikk i denne artikkelen.

Med bakgrunn i mi avhandling,⁵ vil eg kort presentere måten dikotomien blir uttrykt i det dominerande tankemønsteret i lærerutdanninga. Eg vil presisere at motsetningane som blir presentert er ikkje nødvendigvis motsetningar, men er i bruk som motsetningar. Erfaringskunnskap er omtalt som individuell, subjektiv og privat, medan vitenskapleg kunnskap er presentert som objektiv og offentleg. Erfaringskunnskap er oppfatta som taus i form av kroppslege rutinar. Det at kunnskapen er taus gjør at den blir omtala som svak. I motsetning er vitenskapleg kunnskap verbal, dokumentert og tilgjengeleg i ein kunnskapsbase. Både erfaringar og forskning er oppfatta som empiriske aktivitetar, men kvardaglege erfaringar er presentert som tilfeldig i motsetninga til forskning som er systematisk. Vidare er erfaringskunnskapen omtalt som rutinar, vaner og tradisjonsbunden, medan vitenskapleg kunnskap har som mål å påvise kunnskap om kva som gir læring for elevane. For å få til dette skal vitenskapen utvikle verbaliserte retningslinjer og trinnvise modellar som læraren skal følgje. Rutinar og vaner gjer læraren tradisjonsbunden og lite open for endring. I motsetning vil vitenskaplege retningslinjer gjøre læraren endringsvillig og utvikle lærarprofesjo-

1 Knut Ove Æsøy, *Profesjon og vitenskap: Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*. Doktorgradsavhandling (Trondheim: NTNU, 2017). ISBN: 978-82-326-2069-2. 224 s.

2 Stephen Toulmin, *Return to reason* (Cambridge Mass: Harvard University Press, 2001).

3 Æsøy, *Profesjon og vitenskap*.

4 Jon Hellesnes, "Ein utdana mann og eit dana menneske - Framlegg til eit utvida daningsomgrep" i Dale, E.L. (red.) *Pedagogisk filosofi*. (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992), 85.

5 Æsøy, *Profesjon og vitenskap*.

nen. Der er påstandar om at erfaringskunnskap vil gjøre praksis urettvis og at det opnar for menneskelege feil, medan vitenskapleg kunnskap vil kunne standardisere utøvinga av yrket for å redusere feilprosenten og dermed gjøre arbeidet med barn likare. Erfaringskunnskap gir læraren antakingar og tru, medan forskning gir kunnskap i form av fakta og informasjon som skal forbetre praksis. I arbeidet med å gjøre utdanninga vitenskapleg er erfaringskunnskap omtala som instrumentelle handlingar som er kopla til handverk, medan vitenskapleg kunnskap skal gi læraren større autonomi som profesjonell utøvar. Autonomi blir forstått som det at mennesket gjør sjølvstendige val, medan instrumentelle handlingar er oppfatta som usjølvstendige. Erfaringskunnskapen er knytt til det affektive, medan forskning og verbalkunnskap er kognitiv. Det kognitive er forstått som den rasjonelle delen av mennesket som opnar for refleksjon og medvitne handlingar. I det heile, synest arbeidet med å forskingsbaserte lærarutdanninga å føre til ei rasjonalisering av mennesket.

Dette blir summert opp i følgjande tabell.⁶

Erfaringskunnskap	Vitenskapleg kunnskap
Subjektiv og privat	Objektiv og offentlig
Taus	Verbal
Personleg kunnskap	Dokumentert og tilgjengeleg kunnskapsbase
Tilfeldig	Systematisk
Rutinar	Standardiserte retningslinjer
Vanar og tradisjonar	Endring og utvikling
Antakingar	Kunnskap i form av fakta og informasjon
Instrumentelle handlingar	Autonom ⁷
Handverkar	Profesjonell utøvar
Affektiv	Kognitiv
Privatmoral og urettvis	Likskap og unngå feil

Tabell 2.1

Levande kunnskap – eit omgrep for å redusere dikotomien

Bengt Molander nytta omgrepet levande kunnskap i sitt arbeid med å forstå kva kunnskap er.

Den levande kunnskapen finns inte i böker, påståenden eller verbaliserade teorier. Inte heller finns den i hjärnan eller själen. Den levande kunnskapen finns endast hos levande människor i deras aktiviteter: tänkande och handlande och kroppsliga människor.⁸

6 *Op. cit.*, 100.

7 Autonomi blir i bøkene ikkje oppfatta som det å være sjølvlovgirande, men å være sjølvstendig ved at du stillast til ansvar for dine egne vurderingar.

8 Bengt Molander, *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen: exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan* (Göteborg: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, 1996), 22.

Her forsøker Molander å fjerne nokon av dikotomien mellom tenking og handling. Molander oppfattar mennesket som heilt, og dermed utan ein dikotomi mellom kropp og sjel eller mellom det kognitive og det emosjonelle. Framleis held han på skiljet mellom handling og refleksjon,⁹ men seier at det aktivt handlande mennesket brukar ein levande kunnskap som arbeider dialektisk mellom refleksjon og handling.

Både erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap er del av den levande kunnskapen. Det vil seie at når eit menneske hjelper eit barn, lesar ei bok, forstår ein teori eller undersøker ein historisk kjelde så er dette ein måte å holde kunnskapen levande. Vi kan seie at det er erkjenninga, bruken og opprettholdinga av kunnskapsuttrykka som gjør den levande. Kunnskap må opplevast som meiningsfull og som noko det er verdt å ha omsorg for. Dette er kunnskap som blir overført frå generasjon til generasjon og som dermed kan bli lært. Kunnskapen kan artikulera i vid forstand og uttrykkast i handling, munnleg og gjennom væremåte. Det er viktig å ta høgde for at ulike kunnskapsformer er i spel, dei utviklar seg gjennom kritisk erkjening, felles forståing og verdimesseige og etiske drøftingar.

Ein dyktig lærarar har levande kunnskap. Dette gjør at læraren er tilstade med heile seg i dei viktige situasjonane i praksis. Molander omtalar slike menneske som tenkande, handlande og kroppslege. Det vil seie at lærarane si evne til å tenke i praksis, handle i praksis og kjenne kroppsleg i praksis er uttrykk for den levande kunnskapen. Mennesket er i stand til å huske og å lære både i tankar, kropp og handling. Vi kan planlegge framtidige utfall både kroppsleg og i tankar på bakgrunn av dette. Mennesket lever her og nå, men det har i tillegg ei nåtidig kjennskap av fortida og ei nåtidig kjennskap for framtida. Dette er òg ein måte å dele inn den levande kunnskap. Molander si oppdeling mellom tanke, handling og kropp er ikkje reell i praksis, men er eit vanleg analyseverktøy for den type omgrepsutgreiing som eg prøvar på her. Det er viktig å forstå at denne oppdelinga ikkje er motsetningar. Det er det som i sum utgjør lærarens levande kunnskap.

I det følgjande vil eg forsøke å tilbakevise forståinga av erfaringskunnskap, slik den kjem til uttrykk i det domenerande tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga. Gjennom tilbakevisninga vil eg formulere ei utfyllande forståing av levande kunnskap og bruke ulike teoretiske posisjonar for å føre lesaren djupare inn i forståinga av kva levande kunnskap er.

Den levande kunnskapen er intersubjektiv

Den levande kunnskapen er i stor grad intersubjektiv og ikkje privat. Den kunnskapen mennesket bruker i praksis er utvikla i samspel med andre og modellert og utvikla gjennom menneska si historie. Det er menneska si slektskap og kjennskap med den menneskeleg historie som gir oss handlingsevne og forståingshorisont i møte med verden og andre menneske. Dette gjeld både våre påstandar, evner og holdningar. Observasjonar av klasserom-

9 Bengt Molander, *Kunnskap i handling* (Göteborg: Daidalos 1996), 259.

met viser klare eksempel på kor lik kunnskap dei ulike lærarane har og kor mykje samspelet har å seie for utviklinga av denne kunnskapen.

Det betyr ikkje at individet ikkje har ein posisjon i ein slik kunnskapsforståing. Det er individa si evne til å overskride verden rundt oss som gjør oss i stand til kreativitet og utvikle ny levande kunnskap. Denne kreativiteten er mogleg både når det gjeld teoretiske påstandar, handlingsevner og holdningar. Dette skjer ikkje i ein solipsistisk tilstand, men i samspel med andre.

Dette intersubjektive perspektivet viser seg i mennesket si forståing av kva den enkelte kan. Individets kjensle av å kunne noko eller handle dyktig er vesentleg for eigen sjølvtilitt og tryggleik, men kva det er som gjør læraren dyktig er ikkje han eller ho aleine om å skulle avgjøre. Det betyr at der vil finnast skilnader i praksis som viser seg som særskilte dyktige evner, men òg denne særeigne kunnskapen blir vurdert ut av samspelet i skulen.

En gemenskap är därför hela tiden förutsatt när vi talar om avsiktliga handlingar, dialog, kunnskap, och regler. Men en spänning kommer alltid att kvarstå: min *säkerhet* är min egen – och ändå beror den på *beskrivningar* som jag inte har ensam auktoritet att avgöra.¹⁰

Denne intersubjektive erkjenninga er kjent frå både fenomenologien, kritisk teori og sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivisme er ein del av det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga, men synest mest opptatt av verbalspråklege aspektar ved den intersubjektive kommunikasjonen.¹¹ Fenomenologien er eit kunnskapssyn som forsøker å tilbakevise dikotomien mellom subjekt og objekt og kritiserer ei forståing av kunnskap som verbaliserte representasjonar av verden.¹² Dette samsvarar med moderne kognitiv teori som påpeikar at erkjenningssevna ikkje er ein einvegsaktivitet med input-output, men at mennesket sitt kognitive system allereie er aktive erkjennande i sitt møte med miljøet rundt seg.¹³ Det er vår analytiske og kritiske tankeevne som skaper eit skilje mellom subjekt-objekt og kropp-sjel. I Heideggers¹⁴ fenomenologiske studie er mennesket som individuelt fenomen alltid allereie kasta inn i verden og må ta i bruk fleire erkjenningsformer enn berre den analytisk rasjonelle for å søke sanninga om verda. Om vi bruker den levande kunnskapen for å erkjenne læraren som fenomen vil vi *kjenne* at læraren er både kropp og sjel på ein og same gang og at det som går føre seg i klasserommet er eit samspel, samstundes som situasjonen kan gi plass for alle individa til å endre miljøet rundt seg.

Kunnskap i form av motoriske evner, kjensler, erkjenning og sansing har eit like sterkt innslag av intersubjektivitet som verbalspråket og vår rasjonelle tankeevne. Her er det òg

10 Bengt Molander, *Kunnskap i handling* (Göteborg: Daidalos, 1996), 232.

11 Æsøy, *Profesjon og vitskap*.

12 Torben H. Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*. (København: Semi-Forlaget, 1996), 139.

13 Stanislas Dehaene, *Consciousness and the brain - Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. (New York: Viking Penguin, 2014).

14 Martin Heidegger, *Kunstverkets Opprinnelse*. (Oslo: Pax Forlag, 2000).

viktig å presisere at det å snakke òg er ein motorisk evne. Sjølv utan hukommelse kan mennesket snakke, gjøre seg forstått og bli flinkare til å teikne.¹⁵

Levande kunnskap er ikkje svak eller usynleg

Ideen om at erfaringskunnskap er taus kjem frå ei norsk omsetting av det engelske uttrykket «tacit knowledge».¹⁶ Hovudpoenget til Polanyi er at det er mykje vi kan forstå og gripe utan at dette *må* eller *kan* seiast. Det betyr ikkje at denne kunnskapen er usynleg eller svakare enn verbalisert kunnskap. Den levande kunnskapen er ikkje taus, den er artikulert som praksis. Mykje av den levande kunnskapen er språkleggjort, men det er mykje vi kan som ikkje er mogleg eller som vi enda ikkje har klart å verbalisere. Om du spør ein god lærar om å skrive ned sin kunnskap, vil han eller ho ikkje klare dette. Personen vil kunne seie noko om det mest elementære, men ikkje det som verkeleg gjør han god. Den viktigaste kunnskapen må han eller ho vise i praksis. Mykje tydar på at dess viktigare kunnskapen er for praksis, dess vanskelegare er det å skulle verbalisere den. Henry Collins¹⁷ meiner at årsaka til desse utfordringane er at denne forma for kunnskap nettopp er relasjonell eller intersubjektiv.

Høgst sannsynleg vil utøveren seie at han eller ho ikkje tenker ved hjelp av ord og sjølvmedvit når han utøver lærarkunsten. Heile den kognitive kapasiteten er i bruk omkring det som skjer i praksis utan å kunne bruke tid på å ordsette denne praksisen. Dehaene kallar det «oddly inefficient» å tru at mennesket skulle tenke over og vurdere sine tankar og sine val.¹⁸ Han påpeikar at vi har alt for stor tiltru til medvitne val. «[...], *we constantly overestimate the power of our consciousness in making decisions – but in truth, our capacity for conscious control is limited*».¹⁹ Vi kan snakke om at den levande kunnskapen viser seg i ein tilstand av flyt.²⁰ I austleg filosofi er det ein tanke om at mennesket må fri seg frå sin sjølvmedvitne tilstand for å verkeleg handtere ein kunst. «Mennesket er et tenkende siv, men utretter sine største ting når det ikke beregner eller tenker.»²¹ Denne ideen om å handle utan å tenke vurderande på arbeidet er utgangspunktet for Dreyfus og Dreyfus²² sin teori om den utøvande ekspertten som handlar intuitivt. Det betyr ikkje at vi sluttar å tenke, men vi frigir tanken frå å skulle *tenke over* kva vi skal gjøre. Her er det avgjørande å forstå at vår evne til å tenke rasjonelt i stor grad går føre seg i det umedvitne. «Our unconscious perception works out the probabilities – and then our consciousness samples from them

15 Kaja Nordengen, *Hjernen er stjernen - ditt eneste uerstattelige organ* (Oslo: Kagge Forlag, 2016), 50.

16 Michael Polanyi, *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap* (Oslo: Spartacus, 2000).

17 Harry Collins, *Tacit and Explicit knowledge*. (Chicago and London: The university of Chicago Press, 2010). DOI: 10.7208/chicago/9780226113821.001.0001.

18 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 75.

19 *Op. cit.*, 47.

20 Mihaly Csikszentmihalyi, *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. (New York: Basic Books, 1997).

21 Daisetz T. Suzuki "Forord" I Herrigel, Eugen ZEN i bueskytingens kunst. (Oslo: Hilt & Hansteen, 1984), 9.

22 Hubert L. Dreyfus, & Stuart E. Dreyfus, *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. (New York: Free Press, 1988).

at random».²³ For læreren vil det vere ei veksling mellom det å tenke over og analysere enkeltsituasjonar, og ha eit umedviten men heilskapande kunnskapsblikk på klassen. Det er eit poeng at læreren må kunne gripe dei situasjonar som oppstår og gjøre dei om til samanhengande læringssituasjonar. Lærarar kan ikkje planlegge seg til det å handle dyktig.

Samstundes er det viktig å påpeike at gjennom historia har verbalisert kunnskap og evne til refleksjon hatt mykje å seie for forbedring og endring av praksis. Talespråket er ein kommunikativ handling som er ein del av vår eksistens og praksis. Ein del av den verbaliserte kunnskapen handlar om mennesket si evne til å tenke konsekvens, årsakssamanhengar og lære av fortida. Dette kan kallast for meistringskunnskap og har eit normativt innhold. I mange samanhengar seier denne typen kunnskap kva vi menneske ikkje bør gjøre, snarare enn å kunne vete kva vi bør gjøre. I tillegg er det verbalisert orienteringskunnskap som drøftar etiske perspektiv, orienterer om verdier, ideologiar og formål og som trekk individet inn i eit større samfunn- eller kosmologisk perspektiv.²⁴ Vitskapleg forskning om skulen vil ha til hensikt å formidle både orienterings- og meistringskunnskap.

Eit viktig spørsmål omkring levande kunnskap er kva kritikk har å seie. Trua på intuitiv kunnskap er kritisert for å immunisere praksis.²⁵ Levande kunnskap inneheld intuitiv kunnskap som kan kritiseras i praksis. For læreren kan kritikarane vere elevar, foreldre, kollegaer, forskarar eller leiing ved skulen. Kritikken kan vise seg som reaksjonar og handlingar i praksis eller gjennomførast som refleksjonar i etterkant av handling og i nye praksisar. Det finnes kanskje lærarar som gjør seg sjølv immun mot elevane sine mishagsytringar, men dette er eit spørsmål om holdning til andre. Ein måte å immunisere seg på er å hevde at forskning viser at det læreren har gjort er riktig, og at elevane sine mishagsytringar berre viser at dei ikkje forstår sitt eige beste. Dette er ei rasjonalisering som bruker vitskapleg kunnskap for å undra seg kritikk.

Vi skal likevel vere forsiktig med å legge for stor vekt på det å vere kritisk. Det er ikkje alltid gunstig å skulle kritisere eller vurdere utøvinga. For mykje kritikk i utøvinga vil kunne legge band på utøvaren og redusere den tilliten utøvaren må ha til seg sjølv (sjølvtilitt) for å handle på ein god måte. Lærarar som får kritikk kan bli stadig meir tenkande og vurderande i undervisninga, noko elevane kan oppleve som nøling og det å være udyktig. Ein lærar som følger sin levande kunnskap framkjenner dei handlingar som gjør at han handlar godt og som han vil gjøre meir av.

Den levande kunnskapen er tilgjengeleg og synleg i praksis

Den levande kunnskapen er tilgjengeleg. Læreren sin dyktige handlingar kan erkjennast i klasserommet. Den enklaste er å gå ut og observere det dei gjør. Mennesket kan lære av å

23 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 98.

24 Molander, *Kunnskap i handling*.

25 Harald Grimen, "Profesjon og kunnskap" I Molander & Terum (red.) *Profesjonsstudier*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2010), 75.

etterlikne det andre får til eller det andre fortel om (symbolsk modellering).²⁶ Andre lærarar er rollemodellar, som nye lærarar tek etter og fornyar. Bandura påpeikar at det er viktig med divergerande rollemodellar. Menneske som er utsatt for ulike modeller med divergent tenking, handling og karaktertrekk er meir kreativ enn om modellane er stereotype.²⁷ Det er viktig for utviklinga av lærarkunsten at der er eit mangfaldet av læraruttrykk i praksis.

Ved hjelp av levande kunnskap kan menneska endre noko av det som eksisterer rundt oss. Det er gjennom praksis at menneske skaper kunstnariske eller kulturelle uttrykk. Slike omformingar av verda viser seg mellom anna som ord, teknologi, matematikk, vitskap og undervisning i skulen. Den menneskelege skaparkrafta er *tilgjengeleg* i mennesket. Her er det òg på sin plass å presisere at ulike vitskaplege praksisar er kunstformer som spring ut av den menneskelege skaparkrafta, og ikkje omvendt.

Læraren bruker ei heilskapane erkjenningsskjema som gir levande kunnskap

Mennesket bruker ei heilskapande erkjenningsskjema ved hjelp av heile det kroppslege sanseregister for å kjenne, forstå og forklare verda. I praksis sjalter læraren ut den meningslause støyen frå det som vi opplev som meningsfullt og essensielt, men denne meninga kan ikkje beint fram verbaliserast, den blir meningsfull i praksis.²⁸ I denne prosessen er det viktig med teoretisk påstandskunnskap som kan hjelpe læraren å forstå og kjenne kor skoen trykker. Det å kjenne igjen og forstå situasjonar i praksis er vesentlig for god profesjonsutøving.

Samstundes inneheld denne heilskapande erkjenningsskjema noko meir. Molander skriv om ekspertten si evne til å igjen-kjenne:

Det betyr, om jag forstått det rätt, att experten *ser en hel situation*, omedelbart känner igjen den utan att analysera eller resonera, och reagerer direkt, instinktivt. Det kan emellertid ta många år att lära in och öva in den rätta instinkten. Vi kan låna en bra metafor av Harald Grimen och säga att situationer har ansikten. Vi lär oss känna igjen ansikten utan att analysera deras drag.²⁹

Evna til å *kjenne* igjen situasjonar utan bruk av analyse, er avgjerande for god praksis. Denne evna er påvist gjennom kognitive eksperiment og omtala som abduksjon eller Bayesian slutning. «[...] even the simplest conscious observation results from a bewildering complexity of unconscious probabilistic inferences».³⁰ Merleau-Ponty forsøker i sine fenomenologiske undersøkingar å skildre det han kallar for ei kroppsleg forståing. «Når jeg er vidne til,

26 Albert Bandura, *Social learning theory* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1977).

27 *Op. cit.*, 49.

28 Molander, *Kunnskap i handling*, 51.

29 *Op. cit.*, 46.

30 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 93.

at andres handlinger tager form, bliver min krop et middel til at forstå dem. Min kroppslighed er den kraft, der kan forstå andres kroppslighed. Jeg forstår den andens intentioner, fordi min kropp kan det samme». ³¹ Denne forståelse av den andre sin form, handlar om å *kjenne* den andre sin stil eller veremåte. Det er ei før-refleksiv samkjensle som gir handlingane intersubjektiv meining.

Denne meningsfulle eller essensielle kjennskapen til seg sjølv og andre er ei kjensle vi har i møte med andre. For å gjøre dette tydelegare vel eg å skilje mellom det å *forstå* og det å *kjenne*. Framleis snakkar vi om å *kjenne* eit anna menneske som noko djupare og meir grunnleggande enn å *forstå* andre. I sitatet over blir det sagt at mennesket *forstår* den andre sine intensjonar, men det er ikkje snakk om ein rasjonell eller analytisk forståing, men ein *kjennskap* til den andre sine intensjonar eller meiningar som *livsytring*. Rasmussen ³² kallar dette for ein «egen førbevidste forståelses- og refleksjonsmåte». Eg vil kalle det ein er-kjenningensmåte som gjør mennesket i stand til å overføre sin eigen kroppskjennskap inn i den andre sin kropp. Ei slik før-medvitne kjennskapen til seg sjølv og andre kallar Nortvedt og Grimen for sensibilitet. «[...] *sensibilitet*, er den kunnskap om klientens subjektive situasjon en får gjennom empati og følelsesmessig mottakelighet». ³³ Denne kunnskapserkjenninga skil dei frå refleksjonskunnskap som er vurderande, dømmande og språkleg artikulert. Det er altså snakk om ein kunnskap som gir *kjennskap* til verden som noko meir enn å reflektere seg fram til ei *forståing* av verden. Vi kan snakke om at vi har ein sensibilitet som gjør oss i stand til å fornemme det meningsfulle i handling og denne sensibiliteten er ein viktig del av den levande kunnskapen samstundes som vi er i stand til å gjøre ulike etiske refleksjonar i forkant, undervegs og i etterkant av arbeidet.

Dikotomien forsvinner ikkje heilt. Det er ei spenning mellom det å kjenne sensibelt og det å forstå rasjonelt. Vi sansar, handlar, kjenner og tenker i samspel med andre på ein samanhengande måte. I praksis er det skjeldan tid til å gjøre ein intellektuell analyse. ³⁴ I verste fall kan ei analyse dele opp eleven, rasjonalisere situasjonen og redusere kjensla av ein meningsfull eller verdifull praksis. Samstundes kan ei for sterk tru på sensibiliteten og intuitiv kunnskap redusere vår evne til å ville tenke etter og reflektere i praksis. Det handlar om å ta i bruk heile den menneskelege erkjenningssevna, og samstundes erkjenne at det er ei spenning mellom dei ulike erkjenningsmåtene. Det vil seie at ein grunnleggande del av den levande kunnskapen handlar om å lære å ha ei balanse mellom det å søke forståing og ha kjennskap i ein situasjon.

31 Gjengitt i Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 118.

32 Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 119.

33 Per Nortvedt & Harald Grimen, *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004), 13.

34 Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 136.

Levande kunnskap inneholder en risiko

Den levande kunnskapen inneheld ein risiko om at utfallet kan vere både rett og feil. Om vi forsøker å redusere risikoen for å unngå at lærarar kan gjøre feil, vil vi òg redusere læraren si evne til å gjøre rett. Om mennesket si evne til å handle dyktig og ha skaparkraft skal få plass i praksis, må der eksistere ein risiko. Risiko er der så lenge det er avstand mellom teori og handling. Ei datamaskin kan slå eit menneske i sjakk fordi avstanden mellom tanke og handling er tilnærma 1 til 1. Sjølv eit lite barn vil klare å flytte brikkene på eit sjakkbrett riktig om Magnus Carlsen fortel kor barnet skal flytte. Datateknologien har små problem med å utvikle informasjonssystem for å flytte brikkene på eit virtuelt sjakkbrett. Samstundes er ikkje datateknologien i stand til å lære ein robot å spele fotball betre enn eit menneske. Grunnen er at i fotballkunsten er avstanden mellom tanke og handling stor, og for å spele god fotball må utøvarane risikere i praksis. Ein god handling i praksis overskrider ein god tanke. Sjølv om ein fotballspelar fortel meg inngående kva eg skal gjøre, vil eg ikkje klare å utføre det. Dei beste trenarteoriane hjelper ikkje om ikkje fotballspelarane kan kunsten å spele fotball. Om ein fotballtrenar nektar spelarane å ta risiko vil dette legge band på deira evne til å handle dyktig, kreativt og kunne utvikle seg vidare. Liknande er det med dyktig lærar som skal undervise mange elevar på ein gang. I alle dyktige handlingar ligg der ein risiko som mennesket ikkje kan klare å kontrollere. Skulle vi klare å kontrollere den ville vi ende i stilstand, eit levande sjakkbrett der avstanden mellom tanke og handling var tilnærma 1 til 1. Å vere lærar er å stå i denne vakre risikoen for å kunne gjøre feil og å gjøre godt.³⁵

Levande kunnskap er systematisk

Mykje levande kunnskap er grunnlagt i systematiske rutinar og tekniske evner. Kunstuttrykk har sin base i systematiske rutinar. Ein muskar byrjar med systematiske rutinar før han etter kvart kan bli så dyktig at han kan kontrollere instrumentet for improvisasjon og kreativitet. Verdstoppen i sykkel er skildra som ein svært systematisk praksis.³⁶ I utgangspunktet er svært mykje av vår kunnskap kopla til slike rutinar. Dette gjelder heilt frå dei første jordbruk og sankarsamfunna og til dagens ritual innanfor vitskapleg praksis, idrett og teknologiutvikling. Dette gjelder bondens evne til å forvalte jorda, fiskarens evne til å drive sjøen, lærarens evne til systematisk aktiviteter ovanfor elevane eller forskarens evne til å utføre forskning. Det er altså ikkje slik at forskning er systematisk aktivitet, medan andre praksisar er usystematiske. Dehaene viser at både vårt medvit og undermedvit er aktive

35 Gert Biesta, *The beautiful risk of education* (Boulder: Paradigm Publisher, 2013).
URL: <https://doi.org/10.4324/9781315635866>.

36 David Walsh, *Inside Team Sky: The inside story of Team Sky and their challenge for the 2013 Tour de France* (London: Simon & Schuster, 2013).

i den menneskelege erkjenningsprosess, og at mange av våre systematiske handlingar og vurderingar har sitt utspring i det umedvitne.³⁷

All formar for kunnskap har ei grad av det å vere tilfeldig og det å vere systematisk. Det finnes god kunnskap som er tilfeldig lært og det finnes dårleg kunnskap som er systematisk lært. Det finnes gode handlingar som er utvikla tilfeldig og det finnes gode handlingar som er utvikla systematisk. Ein lærar som trykker på dei rette knappane slik at ein elev endrar seg er ikkje heldig, han er dyktig. Utviklinga av gode rutinar som sit i kroppen er avgjørande for å kunne ha eit overblikk og indre tryggleik i utøvinga. Ein einspora interesse for systematikk framfor det tilfeldige er heller ikkje berre godt. Kreativitet og utvikling er ofte brot på det systematiske og standardiserte. Det er med nærleik til ein slik kreativitet at det å stille spørsmål, lage hypotesar og teste ut praksisar skjer i det praktiske liv. Her er det avgjørande å forstå at gode rutinar er grunnlaget for å kunne vere kreativ og trygg i utføringa. Ein del av dei systematiske rutinane kan vi sette ord på både ved hjelp av vitskapelege resultat og gjennom kvar dagslege erkjeningar. Dette samsvarar med Bandura³⁸ sin teori om korleis vi lærer ved å modellere kvarandre, samstundes som individets indre emosjonar og drivkrefter gir opning for å overskride tidlegare praksisformer. Målet er ikkje likskap i utføring, men meining- og praksismangfald.

Autonomi er ein føresetnad for levande kunnskap

Den levande kunnskapen er grunna i mennesket sin autonomi. Dehaene seier at vår hjerne er autonom.³⁹ Med det meiner han at den menneskelege hjerne er aktiv reflekterande i det indre og umedvitne og ingen passiv mottakar av input frå verden rundt oss.

On the contrary, even in full darkness, it [the brain] ceaselessly broadcasts global pattern of neural activity, causing what William James called the "stream of consciousness" – an uninterrupted flow of loosely connected thoughts, primarily shaped by our current goals and only occasionally seeking information in the senses.⁴⁰

Autonomi blir i denne forståinga eit eksistensielt lodd som følger av menneske si evne til å vere i verden. Autonomi er altså ikkje noko du *får* eller *tar*, men noko du *har*. Immanuel Kant brukte omgrepet autonomi for å uttrykke ein liknande sjølvlovgivande aktivitet i vårt indre. Det vil seie at læraren er sjølvlovgivande i praksis. Dette gir han eit handlingsrom eller handlingstvang å forvalte. Omgrepet handlingsrom kan oppfattast som meir positivt enn termen handlingstvang. Begge omgrepa forsøker å uttrykke det at læraren må gjøre val i praksis. Som lærar kan du ikkje fri deg frå den tvangen det er å skulle gjøre val. Det å ikkje

37 Dehaene, *Consciousness and the brain*.

38 Bandura, *Social learning theory*.

39 Dehaene, *Consciousness and the brain*, sjå mellom anna s. 14, 144, 189.

40 *Op. cit.*, s. 14.

skulle handle i klasserommet eller blindt følge vitskaplege retningslinjer er òg val læraren kan ta.

Eit kvart val vi gjør kan erkjennast ut frå ein etiske dimensjon. Spørsmålet om kva som er rett og galt å gjøre, vil alltid vere knytt til individet som relasjonelt vesen. Den etiske drivkrafta har i seg sjølv ein universell karakter.⁴¹ Læraren kan ikkje fri seg frå denne etiske dimensjonen. Same kor standardisert og trinnvis forskingskunnskap kan gjøre lærargjer-ninga vil læraren måtte gjøre val ut frå dei etiske verdioppfatningane som til ein kvar tid er i spel i praksis. Dette kallar Løvlie å vere på P3 nivået av praksisutøvinga.⁴² Læraren må sjølv velje kva for verbalisert kunnskap han eller ho fin gagnleg og kva for verdiar læraren viser i handlingane sine. I våre handlingsval er der mykje meir enn berre rasjonelle vurderingar. Verbale retningslinjer og konkrete anbefalingar kan gi forslag, men praksis viser korleis lærarane har gitt meining til og *kjenner* at desse forslaga fungerer. Praksis er ein heilskap der det er mange utfordringar og verdiar som er i spel samstundes. Den levande kunnskapen har i seg ein slik etisk dimensjon som viser seg i det at mennesket er dømt til å måtte ta val.

Den levande kunnskapen og moralsk gode handlingar

Det å handle ut frå levande kunnskap er ikkje mindre rettvist enn å handle ut frå vitskapleg kunnskap. Det er i dag få etiske teoriar som hevdar at dess meir rasjonell, medviten og informert mennesket er, dess meir rettvise er vi. Særskilt handlingar under 2. verdskrig førte til ei endring vekke i frå reine rasjonelle etiske teoriar. Det oppstod ein sterk kritikk av trua på vitskapleg kunnskap som moralsk overlegen og med krav om å oppnå likskap i samfunnet. Det er vanskeleg å tenke seg eit rettvist menneske eller eit rettvist samfunn i praksis, men vi kan tenke oss rettvise handlingar basert på menneskelege erfaringar og samhandling. Dette er ikkje det same som like handlingar eller rasjonelle handlingar, men handlingar som saman kjennes gode. Dei mest vanlege etiske perspektiva for ei slik tenking er dygdsetikk, omsorgsetikk, nærleiksetikk og ei utvida form for sinnelagsetikk.

For læraren er det elevane som avgjer om læraren er oppfatta som rettvist eller ikkje. Elevane brukar eiga erkjenningsvevne til å fornemme om lærarane er snille eller ikkje. Dette er tett kopla til kjensle av tillit, gjensidig respekt eller anerkjening og opplevelse av å vere på lag. Desse intersubjektive moralske verdiane kan ikkje implementerast av læraren, men vert utvikla gjennom den praktiske samhandlinga i skulen.

41 Jürgen Mittelstrass, "Education between ethical universality and cultural particularity" i *Globalization and Education*, (Extra Series 7, Vatican City, Pontifical Academy of Social Sciences, 2006), s. 245-56.

42 Lars Løvlie «Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk» I Mediaas, Ninna (red.) *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* (Oslo: Gyldendal, 1972), s. 29-35.

URL: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012041108065.

Levande kunnskap er både affektiv og rasjonell kunnskap

Levande kunnskap speglar seg i det kognitive. Moderne kognitiv teori har utvida vår forståing av det kognitive systemet til òg å gjelde emosjonar, sansing og motoriske impulsar som avgjørande for vår evne til å erfare verda og gjere val.⁴³ Mennesket sine kjensler sitt i hovudet og er *eit vesentlig indre språk* mennesket har for å forstå og kjenne det som skjer med oss. Kjenslene er òg viktig for å aktivere mennesket til handling. At noko er gjort i affekt betyr ikkje at det er dårlig utført. Det finnes positive affektive handlingar og negative. Lærarar som viser omsorg, humor og glede i praksis er tydelige prov på positive affektive handlingar. På likande måte er der positive handlingar som er oppfatta som rasjonelle, medan andre gjennomtenkte handlingar kan vere direkte vonde sjølv om intensjonane var gode.

Den profesjonelle læraren kan ikkje rasjonalisere vekk sine kjensler, men lære seg å oppfatte dei som viktige og positive sider ved det å vere lærar. Dette er viktig både for eigen omsorg⁴⁴ og for elevane si læring. I staden for å snakke om positive og negative kjensler kan vi skilje mellom aktiverande kjensler som sinne og glede, i motsetning til deaktiverte kjensler som det å kjenne seg likegyldig eller lykkelig.⁴⁵ Moderne kognitiv teori viser at emosjonane er med på å dirigere kva vil legg merke til og korleis vi forstår dette. Samstundes er det viktig å påpeike at tankane våre kan antenne kjensler. Dette er ikkje medviten tankar, men det Dehaene omtalar som the stream of consciousness. Som han påpeikar: «We are unaware of most of what we do and know, [...]».⁴⁶ Kjensler er ikkje noko vi som menneske kan kontrollere ved hjelp av medvitet eller ved fornektning. Kjenslene som oppstår må akseptast, men vi kan vise dei på ulikt vis. For eksempel er det mange måtar læraren kan vise at han er sint, og enkelte måtar er betre enn andre. Gjennom livet lærer mennesket å kjenne seg sjølv og utvikle handlingar for å vise våre kjensler på ein god måte. Denne lærdomen er ein del av den levande kunnskapen.

Ideen om at erfaringar berre gir antakingar, medan forskning gir kunnskap handlar om kva det vil seie å lære kunnskap. Å lære levande kunnskap er å gjøre. Dette kan vere å gå, elske, vise omsorg, forklare læringsteori, sjå andre, snakke, lytte og ha ei opa holdning til framtida. Det er gjennom ulike former for praksis at vi tileignar oss denne kunnskapen. Mykje av denne kunnskapen kan ikkje lærast ved hjelp av teori. Eit barn lærer å snakke basert på erfaringar og ein forskar lærer å forske basert på erfaringar. Dette er berre enkelte eksempel på alt vi lærer som vi har satt namn på. Det meste av det vi lærer er vi *ikkje* klar over at vi lærer. Kroppen lærer heile tida, den hugsar og uttrykker levande kunnskap i handling. Gjennom erfaringar med menneske og historia kan vi lærer tankar, språk, men vi lærer

43 Dehaene, *Consciousness and the brain*.

44 Knut Ove Æsøy, «Læraren si eigenomsorg» I Grindheim, Krüger, Leirhaug og Wilson (red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (Bergen: Fagbokforlaget, 2016).

45 Pekrum, Reinhard, Goetz, Thomas, Titz, Wolfram and Perry, Raymond (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. In *Educational Psychologist* 37, Nr. 2, 91-106.

46 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 191.

òg måtar å tenke og snakke på, vi lærer det vi gjør, vi lærer måten vi gjør noko og vi lærer veremåtar.

Dess viktigare ein kunnskap er, dess vanskelegare synest det å skulle planlegge denne læringa. Om læraren seier ein ting, men måten dette blir sagt på er noko anna, vil dei fleste elevane oppfatte måten det blir sagt på som den avgjørande. Vi trur på det mennesket gjør framfor det som blir sagt. I lærarutdanninga kan vi seie noko om kva læraren bør gjøre i møte med elevane, men den veremåten som gjør at elevar responderer positivt på læraren sin indre tryggleik og kjensla av å bli sett og verdsatt, blir først og fremst utvikla og uttrykt i praksis. Det er altså lett å seie at gode relasjonar er viktig for samspelet mellom lærar og elev, men det er svært vanskeleg å skulle forklare kva som skal til for at ein bestemt relasjon skal vere god.

Menneska si evne til å tenke er ein del av den levande kunnskapen. I ein del av hjernen kan vi forstå, analysere og vurdere vår praksis for å gjøre den betre. Systematiske som er basert på vitenskapleg kunnskap, kan hjelpe praktikaren til å utvikle gode vaner. Her kan det vere gunstig å hente inn teoretisk kunnskap som har forsøkt å undersøke effekten av ulike handlingar ved hjelp av ulike vitenskaplege metodar. For at slik vitenskapleg kunnskap skal bli ein del av den levande kunnskapen må læraren kjenne at den fungerer i praksis. Om desse systematiske retningslinjene vert rutinar kan dette gi læraren større rom for å bruke sin sensibilitet og refleksjonar i praksis. Samstundes er det ei fare for at slike standardiseringar kan bli ei sovepute for eigen praksis. Poenget er at skiljet mellom vitenskaplege stadarar, systematiske retningslinjer, rutinar, eller tradisjonelle vaner i stor grad er ordkløyveri. Spørsmålet er ikkje om vanene er utvikla av vitenskaplege undersøkingar eller lange erfaringar, men om dei fungerer og kan utviklast i praksis.

Oppsummerande kommentarar

Mange har forsøkt å skrive om ulike kunnskapsformer og det som er skrive over er mest gammalt nytt. Behovet for slike drøftingar er framleis etterspurt.⁴⁷ Bakgrunnen for artikkelen er den måten erfaringskunnskap vert brukt i den teoretiske praksisen i grunnskulelærarutdanninga. Lærebøkene er prega av ein lettvinnt forståing av erfaringskunnskap, der det er i bruk som ein negativ motpol til vitenskapleg kunnskapar. Ved å innføre omgrepet levande kunnskap har eg forsøkt å redusere dikotomien. Dette er gjort ved å tilbakevise den forståinga av erfaringskunnskap som det dominerande tankemønsteret uttrykker. Ved å innføre omgrepet levande kunnskap har eg forsøkt å kople erfaringskunnskap saman med vitenskapleg kunnskap og vist at begge formane for kunnskap kan ha både positive og negative konsekvensar for praksis.

Levande kunnskap er i stor grad intersubjektiv og ikkje privat. Den er ikkje usynleg og tilfeldig, men ofte svært systematisk og utvikla som internaliserte vaner i mennesket.

47 Kjell S. Johannesen, «Tause kunnskaper i nytt lys» i *Nytt norsk tidsskrift*, Vol. 48, Nr. 3 (2013), s. 144-153.

Samstundes opner denne internaliserte kunnskapen for kreativitet og kunstnarisk uttrykk i praksis som òg er ein del av denne levande kunnskapen. Heile det kognitive systemet er i bruk for å handle dyktig. Spesielt viktig er evna til å kunne erkjenne heilskapen rundt oss og ikkje berre henge seg opp i enkeltdetaljer, akseptere og bruke kjenslene, og bruke eigen sensibilitet for å kjenne verda omkring seg. Mykje tydar på at den levande kunnskapen kan overskride det vi kan erkjenne i tanken og medvitet. Affeksjonar, umedvitne tankar og abduktive slutningar er føresetnader for å vise den levande kunnskapen i praksis. I dette ligger der autonomi og ein nødvendig risiko som er tilstade når mennesket skal handle dyktig. Det moralske aspektet ved det å handle er eit godt eksempel på dette.

Det er heller ikkje slik at vi kan fri oss fullstendig frå dikotomien eller spenningar med å leve. Det er ein forskjell mellom det å handle og det å reflektere. Denne motsetninga synes sjølvmotseiande når eg nyttar refleksjon for å forstå kva levande kunnskap er. Denne teksten gir ei innsikt, men det er i praksis at vi verkeleg kan *kjenne* korleis den levande kunnskapen utfolder seg. Alle som er gode til noko har heilt sikkert kjent på korleis kunnskapen utfoldar seg i praksis. Læreryrket er eit praktisk yrke. Avstanden mellom tanke og handling vil alltid vere stor i eit yrke som er avhengig av gode handlingar. Skal handlingsretta yrker få autoritet i utdanningskontekstar må vi gi innsikt til den levande kunnskapen. Autoriteten kan ikkje berre ligge i å gjøre utdanninga forskingsbasert. Den levande kunnskapen må bli erkjent, lært og brukt aktivt i utdanninga. Samstundes, må vi vere forsiktige med måten vi framstiller dei ulike kunnskapsformene, kva for kunnskapsgrenser dei ulike erkjenningstodane har og kva for etiske implikasjonar som ligg i bruken av kunnskapen.