

Måseide, A. (2023). Filosofisk blikk på teori-praksis problemet. I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell yrkespraksis* (s. 45–58). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280803>

Kapittel 3

Filosofisk blikk på teori-praksis problemet

Atle Måseide

Innleiing

Teori-praksis-problemet oppstår der teoretisk kunnskap skal gjere praksis betre og sikrare (Benner: 1984; Måseide: 1988, 2010; Hellesnes: 1984). Den som først drøftar problemet, er Aristoteles (Aristoteles: 2013). Klassen av teoriar lar seg grovt dele i to idealtypar, «teori for» og «teori om». Den første typen har instrumentell funksjon. Den andre er deskriptiv. Den første teoritypen, «teori for», er tema i denne artikkelen. For undervisning, som eg knyter drøftinga til, kan Erling Kristviks pedagogikk (Kristvik: 1925) tene som døme på «teori om». Den typen pedagogisk teori som etter krigen fekk fagleg hegemoni (Helsvig: 2005; Slagstad: 2001), svarer til «teori for». Temaet

mitt i det følgjande er «teori for». Men for å oppklare moglege misforståingar, litt om «teori om».

Erfaringskunnskap, som denne artikkelen er eit forsvar for, er ikkje sikra mot fordømmar i negativ tyding. Fordømmar er hyste i perspektiv vi forstår og opplever ting og hendingar frå. I kvardagen er eins eige perspektiv sjeldan tema for eigen refleksjon og kritisk saumfaring. I så måte kan tileigning av teoriar tene som alternative synsstader å betrakte og forstå ulike ting og hendingar frå. Teoriar kan, gitt at dei er sakssvarande, opne opp eller gjere ein merksam på sider ved ei sak, eit problem etc. som ein i kvardagen i det heile ikkje ser, og difor få ein til å innsjå at måten ein til nå har forstått visse typar fenomen på, har vore styrd av fordømmar og difor ikkje sakssvarande. I denne forstand kan «teori om» opne for sider av røyndommen vi ikkje tidlegare har vore merksame på og difor heller ikkje har forstått relevansen av. Sakssvarande teoretisk innsikt kan hindre ein i å gjere fatale mistak. Popper har i den samanhengen eit viktig poeng: Det er enklare å unngå det vonde enn å realisere det gode.

Å lære sjakkreglane kan samanliknast med dette. Før eg kan reglane, ser eg ulike brikker på eit brett med ruter i ulike fargar. Er eit spel i gang, ser eg at brikkene blir flytta. Nokre blir fjerna frå brettet. Men det er først når eg har lært reglane, at eg ser kva som reelt går føre seg. I denne forstand er tileigning av reglane analogt til tileigning av «teori om». Men jamvel om eg nå kan sjakkreglane, følgjer det ikkje at dugleiken min som sjakkspelar går til himmels. Eg veit kva trekk eg ikkje har lov til. Men eg veit ikkje dermed kva trekk eg i kvar einskild situasjon bør gjere, eventuelt unngå. Med andre ord, omsetting av kunnskap om reglane til kompetanse i bruken av dei svarer til overgangen frå «teori om» til «teori for»: Sjølv om kjennskap til «teori om» opnar eller kan opne augo mine for ting eg tidlegare ikkje har sett, fortel dette meg lite om kva dei nye kunnskapane skal kunne brukast til. Her krevst det erfaring. Og «teori for» – teori som instrument – kan ikkje erstatte røynsle. Den kan i beste fall «snylte på» den.

Fagkunnskap er nødvendig vilkår for meningsfull undervisning

Undervisning er knytt til fag, emne, problem etc. Elles gir det ikkje mening. Å utvikle teoriar om undervisning er mogleg. Men dei vil aldri kunne

erstatte kunnskap om temaet for undervisning. Rettar undervisninga seg ikkje etter emnet, havarerer den. Skal formidling av fagleg kunnskap lykkast, må læraren ha nødvendig kunnskap og elevane faglege og kognitive føresetnader for å tileigne seg det som blir formidla. Søker ein hjelp i pedagogiske teoriar, dukkar teori-praksis-problemet opp. Steget frå teori til føremålstenleg praksis føreset innsikt i emnet som skal formidlast, og vilkår som må vere oppfylte, skal dette vere mogleg. Lærarstudenten som skal tileigne seg teoriar om undervisning og læring, skal lære teori som via fag skal formidlast gjennom praktisk undervisning. Dette har tre sider: (i) teori, (ii) fagkunnskap som skal formidlast via teorien – som (iii) skal formidlast via fagbasert undervisning.

«Knowing that» versus «knowing how»

Er pedagogisk teori nødvendig vilkår for *reell* undervisningskompetanse? Korleis er forholdet mellom kompetanse og (teoretisk) kunnskap? Eg tar utgangspunkt i Gilbert Ryles analyse av distinksjonen mellom «knowing how» og «knowing that» (Ryle: 1966, kapitel II). Dugleiken teori skal gi, er «knowing how». Teorikunnskap er «knowing that». Tilhøvet mellom dei karakteriserer han slik: «Intelligent practice is not a step-child of theory» (Ryle: 1966, s. 27).

«Knowing how» har vi om nokon har lært *korleis* ein skal sykle, *korleis* ein skal spele gitar, etc. Kjem vi til «knowing that», veit ein *at* $2 + 2 = 4$, *at* Paris er hovudstad i Frankrike, *at* kattar er rovdyr, etc. Å hevde *at* Per trur på skrømt, gir meining, ikkje å spørje *korleis* han gjer det. Eg kan be Per om å grunngi *kvifor* han trur på skrømt eller innser *at* eit bevis er gyldig. Seier eg at Espen veit *korleis* ein skal spele sjakk eller snakke godt norsk, seier eg at han har *kompetanse* i sjakk og norsk. Har ein lært *korleis* ein skal sykle, har ein kompetanse i sykling. Har ein lært *at* ein skal sykle, følgjer det ikkje at ein kan sykle. Den som «veit *korleis*», viser det gjennom måtar å te seg på i ulike situasjonar. Å «vite *at*» og «vite *korleis*» har ulik logisk grammatikk.

Forholdet mellom «vite *at*» og «vite *korleis*» svarer til forholdet mellom teori og praksis: Å «vite *at*» i tydinga «kunne ein teori» og vite at den skal brukast på X-feltet, er prinsipielt anna enn å «vite *korleis*» teorien skal omsettast i praksis. At ein kan sjakkreglane, set ein i stand til å spele sjakk, men fortel ikkje *korleis* ein bør spele. Kunnskap om pedagogiske teoriar er noko

anna enn å «vite korleis» ein i ulike situasjonar skal eller bør undervise. *The proof of the pudding is in the eating*, ikkje oppskrifta.

Førestillinga om at «knowing how» må baserast på «knowing that», at praksis må kvile på teori, kallar Ryle ei «intellektuell legende». Sjølv kallar eg det eit intellektualistisk mistak. Distinksjonen svarer, eit stykke på veg, til Aristoteles sin distinksjon mellom «*téchne*» og «*epistéme*». Det intellektualistiske mistaket, at reglar/teoriar/kriterium er nødvendig vilkår for korrekt tenking og handling, impliserer at ein ikkje kan tenke, planlegge eller handle utan slike reglar etc. Av dette følgjer at for å lage og anvende reglar etc. må ein ha andre-ordens reglar etc. for å lage førsteordens reglar, etc. Mistaket impliserer (i) *regressus in infinitum*, eller (ii) at tenking etc. er prinsipielt umogleg. Ein kjem ein aldri til fundamentet tenkinga må kvile på for i det heile å vere mogleg.

Regressen viser at det ikkje gir mening å hevde at skal ei handling vere fornuftig, må den vere styrt av teori. Det som skil forstandige frå uforstandige handlingar, er korleis dei blir utførde og kontekstane dei blir utførde i. Tilsvarande er det med resonnement. Å avdekke og formulere logiske reglar føreset at ein alt kan resonnerer logisk. Ein må alt ha ei rudimentær meistring av slike «reglar». Dei ligg til dømes implisitt i språket vi talar og kommuniserer med kvarandre i. Implisitt meistring av kontradiksjonsprinsippet ligg føre den dagen det vesle barnet skil mellom seg og sandkassa det leikar i.

Dugleik som kjem til uttrykk i måten ein handlar på, er ikkje observerbar på same vis som fysiske ting. Isolerer ein til dømes rørsle ei handling består av, er det ting i rørsle ein ser. Å sjå X som handling krev kontekst. Den indre samanhengen mellom handling og kontekst handlinga er «svar på», avgjer handlingas mening. Kjenner ein handlingas mening, er vilkåret til stades for å kunne seie om den er vellykka eller ikkje, meir eller mindre høveleg, etc.

Ei rekke situasjonar krev at ein lærer reglar og følgjer dei for å handle fornuftig. Eitt døme er sjukepleiarstudenten som for første gong skal prøve seg i praksis, eit anna er sjakkspel. Nødvendig steg på vegen mot å spele sjakk meiningsfullt er å lære reglane. Dette gjer ikkje den ferske sjakkspelaren til meister. Ved å spele mot andre vil ein oppdage skiljet mellom *lovlege* og *fornuftige* trekk. Ein må til kvar tid forhalde seg til motstandaren, som kontinuerleg endrar konstallasjonen av brikker, difor også vilkåra for kva trekk som er fornuftige. Etter kvart vil erfaring gjere at ein ikkje tenker på reglar når ein gjer trekka, men fokuserer på kva fornuftige trekk til kvar tid er. Avgjerande er at

ein har utvikla blikk for den totale konfigurasjonen av brikker og kan vurdere trekk på den bakgrunnen. Her er det tale om «know how»-dugleik basert på trening og refleksjon. Først deretter kan studiar av sjakkteori ha eit poeng.

Kompetanse i å bruke reglar tileignar til dømes sjukepleiaren seg gjennom praksisbasert erfaring. Men dugleik er ikkje vane, at ein uavhengig av faktisk kontekst gjer som ein har gjort. Ved å lære å omsette reglar i praksis vil erfaringar ein gjer gjennom vidare praksis, kunne omforme måten ein forhold seg til reglane på. Vilkåret for fornuftig praksis, at ein gjer det rette i ulike situasjonar, det vere seg i sjakk eller pleie av sjuke, er basert på trening. Men treninga er verdlaus om den ikkje inkluderer refleksjon og kritikk.

Det er difor viktig at lærarkandidaten eller sjukepleiarstudenten sin(e) rettleiar(ar) følgjer opp og utfordrar han/henne til å vurdere eigen praksis. Kandidaten må lære å tilpasse seg situasjonens krav. Det gjeld, med Aristoteles, å utvikle *fronésis*, praktisk klokskap (Aristoteles: 2013) som femner om det eg kallar sosio-moralsk og psykologisk kvardagskompetanse. Er det mogleg, må rådsnarleik (gresk: *métis*) øvast opp. Ein må lære å improvisere for å handtere situasjonar der og da på best mogleg måte. Den dugande læraren ikkje berre formidlar fagleg kunnskap utan å ha pedagogiske teoriar «i bakhovudet». Vedkommande er, som den erfarne bilisten, samtidig på vakt mot uventa avbrot – utan at dét er fokus. Dette svarer til den erfarne sjukepleiaren som handlar i samsvar med føreskriftene for korleis ein skal handtere den eller den typen tilfelle, utan å tenke eksplisitt på dei, og samtidig vere parat til å møte situasjonar som brått kan oppstå (Benner: 1984, s. 4).

Sakssvarande begrep er vilkår for å begripe det ein ser og høyrer

I *Mind over Machine* (Dreyfus & Dreyfus: 1985) blir ein modell for utvikling av kompetanse frå nybyrjar til ekspert utvikla. Den viser korleis ein på ulike nivå stiller seg til reglar eller teoriar i eit fag eller yrke. Patricia Benner (Benner: 1984) har brukt modellen for å gjere greie for tileigning og utvikling av sjukepleiefagleg dugleik. Benner startar med ei grov inndeling i dugleiksnivå. På første nivå skjer det ei endring frå (i) å ta utgangspunkt i kontekst-ubundne handlingsreglar til (ii) å byrje gjere seg nytte av tidlegare erfaringar, som tener som modellar for forståing og handling. På neste nivå består ikkje situasjonar

studenten forhold seg til, av kontekstfrie og difor like relevante delar, men som heilskapar der nokre element er relevante, andre ikkje. På høgste nivå er steget tatt frå uengasjert tilskodar til å vere engasjert. Ein forhold seg til situasjonens krav og gløymer seg sjølv og læreboka.

For den som skal lære å undervise, er stoda annleis. Ein stig ikkje inn i ein totalt ny situasjon ein manglar erfaring og adekvate begrep for å skjøne. I ordinær sosialiseringssprosess gjer ein erfaringar og tileignar seg begrep som set ein i stand til å forstå, meir eller mindre adekvat, situasjonar ein er i: Vi ser (høyrer etc.) med begrep og begrip såleis det vi ser (høyrer etc.): «... the visual experience is *irradiated* by, or *infused* with, the concept; or it becomes *soaked* with the concept» (Strawson: 1974, s. 57; jf. Hanson: 1969, kap. 4).

Kjem ein inn i eit klasserom og skal undervise for første gong, stig ein ikkje inn i ei ukjend verd utan begrep å sjå med. Ein har årelang røynsle som elev. Gjennom åra er nye erfaringar komne til, forståinga av tidlegare erfaringar har endra seg og blitt meir adekvat. Ein har meir sakssvarande begrep å orientere seg ved hjelp av. Eit klasserom med psyko-sosiale konstallasjonar er ikkje ein empirisk representasjon av ein teori. Ein fersk sjukepleiarstudent manglar derimot adekvate begrep å orientere seg ved hjelp av. Ho/han kan ikkje skilje relevans frå irrelevans og manglar sakssvarande begrep for å forstå situasjonane. Begrepsapparat vedkommande alt rår over, set han/henne til å identifisere personar, senger etc., lite meir. Difor er det overlag viktig ikkje berre at studenten er teoretisk førebudd til situasjonane, men at fagkunnig rettleiing finn stad. Det er framfor alt den sosio-moralsk dugande og fagkunnige læraren som kan bidra til at studenten gjer dei erfaringane som er nødvendige for vidare kompetanseutvikling, og som kan hjelpe til å gi innhald til begrepa studenten kjenner frå læreboka.

Å gjere erfaringar er å bli merksam på noko ein ikkje har sett eller forstått tidlegare, slik at den nye innsikta frå nå av og inntil vidare er ein integrert del av den endra forståings-horisonen ein forstår på bakgrunn av. I sjukepleiarens tilfelle vil såleis nye erfaringar, i alle fall i den første tida, kunne innebere dramatiske skifte i måten ein forstår både seg sjølv og omverda på, ikkje berre einskilde sjukepleiefaglege situasjonar. For den nye lærarstudenten er stoda annleis. Vedkommande har rimeleg adekvate begrep til å forhalde seg til klasserom, elevar og si eiga undervisning ved hjelp av. Lærarkandidaten treng råd – ikkje teoriar. Lar ein metode og teori styre det ein gjer i klasserommet, vil undervisninga bli rigid og snøgt opplevd som keisam. Streng regelfølgning

hindrar ein i å forhalde seg fleksibelt og høveleg til ulike settingar. Lar ein undervisning og rettleiing vere styrt av den relevante tilstanden i klassen, eventuelt vere tilpassa eleven ein rettleier og saka det handlar om, er sjansen større for suksess. Ein må rette seg etter den aktuelle situasjonen eller problemet, ikkje omvendt. Elevar er ikkje representasjonar av teoriar.

Sjukepleiestudenten står overfor andre oppgåver enn lærarstudenten og skal, med basis i sjukepleiefagleg kunnskap og kompetanse, forhalde seg til pasientar med ein eller annan diagnose, tilstand, historie og spesifikke erfaringar. Fagleg kontekst hyser eit element klasseromssituasjonen stort sett manglar. Diagnosar set grenser for kva som i kvart tilfelle vil vere rett måte å forhalde seg på for sjukepleiaren. Men er sjukepleiaren på det Benner kallar *ekspertnivå*, har vedkommande «...an intuitive grasp of each situation and zeroes in on the accurate region of the problem without wasteful consideration of a large range of unfruitful, alternative diagnoses and solutions» (Benner: 1984, s. 32). Dugleiken er ein så integrert del av ein sjølv at ein ikkje er meir merksam på den enn ein normalt er på sin eigen lekam (Dreyfus & Dreyfus: 1985, s. 30). Men står eksperten brått framfor ein ny og ukjend situasjon, vil vedkommande bli tvinga til å «trekke seg tilbake» frå umiddelbart engasjement og tenke over korleis situasjonen kan/bør handterast. Vedkommande knyter an til tidlegare erfaringar, ikkje nybyrjarens reglar. Gransking viser at folk med ekspertkompetanse har oversyn over ei stor mengd av situasjonstypar, kvar med sine typar av eigenskapar. Om «overraskingar» møter eksperten, vil repertoaret av erfaring hjelpe til å finne høvelege svar (Dreyfus & Dreyfus: 1985 ss. 32ff.).

Det finst elevar med diagnosar ein må forhalde seg til, basert på kunnskap om kva den aktuelle diagnosen inneber. Dette stiller krav til læraren. I kvar-dagen vil ikkje diagnosen aleine hjelpe stort. Fortel den korleis ein kan rekne med å måtte forhalde seg til eleven, har læraren alt fått noko hjelp. Erfaringar ein får gjennom arbeid med å handtere eleven, gir mykje av den «know how» som trengst. «Oppstår det ein situasjon», vil læraren ut frå tidlegare erfaringar alt vere førebudd på korleis den vil kunne utvikle seg, kva som skal til for til dømes å roe ned eleven, etc. Er situasjonen ukjend, vil ein måtte søke råd i føreskrifter og råd knytte til diagnose, eventuelt tilkalle ekspertise. Slike diagnosar stiller ikkje allmennlærarar. Det gjer psykologar, spesialpedagogar, gjerne òg medisinsk sakkunnige. Likevel, her har vi ein type unntak som gir opning for handlingsrettleiande teoriar.

Ei sann historie: Ein nå avdød lærar var tilsett ved ein skole der to elevar var ekstremt vanskelege. Psykologar og spesialpedagogar kom ingen veg. Da han var svært flink med ungar, vart han spurd om han kunne prøve å få til noko med dei. I starten såg det mørkt ut. Å få kontakt med dei var uråd, men han gav ikkje opp. Ein dag tok han tilfeldigvis med eit spel der fotografi av ulike ting skulle plasserast. For ein elev var dette «nøkkelen». Han fatta intens interesse for den eine gjenstanden. Ved å truge med å halde denne gjenstanden borte, eventuelt lokke med at han skulle få sjå han, fekk han kontakt med eleven. Da skoleåret var omme, kunne eleven lese, skrive og rekne, ikkje avansert, men tilstrekkeleg til at grunnlaget for framgang var lagt. Åtferda var òg normal. Også den andre eleven kunne lese, skrive og rekne da året var slutt. Åtferda var akseptabel. Forandringane vekte åtgaum. Læraren vart beden om å gjere greie for kva han hadde gjort og kvifor, for skolepsykologane i fylket. Etter føredraget kommenterte fleire at her var ingen ting nytt. Dette var tradisjonell åtferdspsykologi. «Vel», svara læraren, «kvifor gjorde de det ikkje sjølve?» Lærdommen er at teori ikkje fører direkte til rett praksis. Å meistre ein teori, som psykologane gjorde, var, som fiaskoane deira til da hadde vist, foreinleg med dårleg praksis. Dei hadde «knowing that», men mangla «knowing how».

Aristoteles: Teori versus praksis

Aristoteles drøftar tilhøvet mellom teori og praksis i *Den nikomakiske etikk*. Da ærendet hans dels er eitt anna enn mitt, skal eg utelukkande gjere bruk av det som høver til prosjektet mitt. Undervisning er ofte omtalt som kunsten å formidle kunnskap om og forståing av eit emne og skal dessutan bidra til å føre eleven inn i samfunnet som sosio-moralsk fellesskap. Hos Aristoteles er «*téchne*», «kunst», sentralt. «Kunst» heng saman med «å kunne». Undervisning er *kunst* i den grad den som underviser, *kan* formidle både nødvendig fagkunnskap og sosio-moralsk *kunne*. «Moral» kjem av latinsk «*moralis*», «sedeleg». At Hegel kalla samfunnet «sittliche Gemeinschaft», moralsk eller sedeleg (verdi)fellesskap, heng saman med dette. «*Téchne*» er rota til «teknikk», men har ikkje same tyding. *Téchne* er til dømes knytt til handling som tilverking, *poiesis*. Å framstille ting krev *kunne*, at ein er *kunnig*. *Poiesis* skil seg frå *praxis*, handling i det sosio-moralske rommet. Handling har normalt eit føremål. Dette krev klokskap, *frónesis*, «skjønn» eller «god dømmekraft».

Eit tredje område er *theoría*. Føremålet med teoretisk kunnskap er, til skilnad frå praktisk kunnskap, sanning (Aristoteles: 1972, 993b 20). Sann kunnskap er mogleg utelukkande om det evige og uforanderlege. Det gode liv, *bios theorétikos*, er difor eit liv vigd til kontemplasjon av tinga sin uforanderlege natur. Teoretisk kunnskap har ikkje føremål ut over seg sjølv. Slik skil *theoría* seg frå *praxis* og *poiesis*, båe føremåls-, men ikkje sanningsretta. Utan føremål er *praxis* meiningslaus. Det same gjeld *poiesis*. Båe forhold seg til det tilfeldige og foranderlege og skil seg difor fundamentalt frå *theoría* (Aristoteles: 2013, kap. 5, 1140b 27, jf. 1141a 1 og 1141b 9f.; jf. Aubenque: 2007, s. 46).

Distinksjonen mellom (i) *téchne/poiesis* og (ii) *praxis* er ikkje alltid like klar. Dette heng saman med at både *praxis* og *poiesis* handlar om å forandre noko. Dét krev tilpassing til verdas orden. Vilkår for endring er at verda har rom for det individuelle, omskiftelege, det som kan vere annleis. Tilpassinga handling føreset, er såleis til ein omskifteleg røyndom. Forandring gjer handling nødvendig. Skal ein overleve, må ein forhalde seg aktivt til omverda. Teoretisk innsikt er uforeinleg med dette. Røyndomsbasert og difor forstandig handling krev derimot klokskap. Klokskap manifesterer seg i måten ein stiller seg til det omskiftelege på og krev gjennomtenking (Aristoteles: 2013, 1112a 32ff.).

Eitt område der dét er tilfelle, er undervisning. Ein vil ikkje kunne realisere målet med undervisning utan (i) kunnskap om emnet det skal undervisast i, og (ii) utan å kunne formidle kunnskapen på måtar som er med på å skape interesse hos elevane og forme dei. Men (i) og (ii) kan ikkje reduserast til forming av eit materiale. Læraren skal bidra til å sette eleven i stand til å verkeleggjere seg som språkleg og sosio-moralsk fornuftsvesen eller, som det i si tid heitte, «gagns menneske». Det er primært *praxis* som formar, ikkje *poiesis*. Det gjer at ein må tilpasse seg skiftande vilkår elevar og uforutsedde klasseroms situasjonar etc. inneber. Undervisning hyser såleis eit *poietisk* moment (Aubenque: 2007, ss. 71f.). Undervisning som *praxis* og som *poiesis* er uforeinleg med vitenskapleg teori, som inneber beskriving og/eller forklaring av noko som ikkje kan vere annleis. *Praktisk* eller *poietisk* verksemd er ikkje utan prinsipp eller reglar. Men slike reglar er uttrykk for ei side ved fornufta som aldri vil kunne vere eksakt, slik fornufta «bak» vitenskapleg erkjenning og teoriutvikling er det. Dette svarer til, men er ikkje identisk med, Ryles skilje mellom «knowing how» og «knowing that».

Handling har normalt meir eller mindre eksplisitte føremål. Aristoteles forstår dette som ein mål-middel-relasjon med to hovudtypar: (a) Skal målet

M realiserast, er det eitt og berre eitt middel, X, som fører fram; (b) målet M lar seg realisere ved hjelp av fleire og ulike middel, $x^1, x^2, x^3, \dots, x^n$. Gitt (a), finst det berre éin måte å realisere M på. Forholdet mellom mål og middel kan ein granske vitenskapleg og uttrykke som teori eller kausalrelasjon. Må ein tenke gjennom problemet, kjem det av skort på kunnskap om tilhøvet mellom M og X. Gitt (b), er situasjonen ein annan. I ein undervisningssituasjon er det ofte meir enn éin måte å gå fram på. Problemet er ikkje å finne måten å formidle ei sak på, men at det finst fleire måtar å velje mellom utan garanti for suksess. I tillegg, medan Per har suksess ved å velje x^2 , endar det med fiasko om Pål vel same framgangsmåte. At dei har ulik personlegdom og difor ter seg ulikt i situasjonen, kan spele ei avgjerande rolle, at dei har å gjere med ulike elevgrupper og klasseroms situasjonar, like eins. Det er såleis situasjonar av typen (b) som krev klokskap. Desse hyser ein type instabilitet som gjer at ein må tenke over om det som i går gav suksess i klasse 8B, i dag vil ha same effekt i klasse 8A. Det skiftande ved «materialet» ein står andsynes, inneber at regelen «same type årsak under same type vilkår gir alltid og nødvendig same type effekt» ikkje er brukbar. Kva situasjonen i klassen er på tidspunkt T1, kan ikkje skiljast frå korleis den blir opplevd av dei ulike aktørane, og vil variere alt etter perspektivet kvar av dei meir eller mindre diffust utgjer.

Å forstå klasseromsituasjonen som «same vilkår» i kausal tyding gir ikkje meining. Situasjonen der og da, måten den eller den læraren med den eller den personlegdommen forhold seg til situasjonen på, kombinert med elevanes vilkår for å skjøne og sette seg inn i det som blir formidla, etc., er avgjerande. Situasjonen krev klokskap, knytt til og utvikla på basis av refleksjon over erfaringar med korleis ein skal kunne handtere situasjonar av det og det slaget (Aristoteles: 1972 A, 1246b 38). Same korleis ein tenker gjennom situasjonar ein står andsynes, ufeilbarleg er eller blir ein prinsipielt ikkje. Med andre ord, jamvel om ein som freistar styre undervisningsarbeidet sitt heilt og fullt etter ein teori utan omsyn til konteksten for arbeidet, aldri vil kunne bli stort meir enn ein fiasko, er heller ikkje den som i undervisninga si demonstrerer både gode fagkunnskapar og sosio-moralsk kompetanse, garantert mot nå og da å mislykkast (Aubenque: 2007, s. 114).

Aristoteles føreset at skal ein ha utbytte av det han seier om moralsk praksis og problem knytte til det, må ein alt ha basal moralsk kompetanse. Dette svarer til poenget mitt når det gjeld opplæring i og tileigning av undervisningsdugleik. Etter 13 års skole er ein ikkje utan erfaring. Som hos Aristoteles

handlar det om å sette lærarstudentar i stand til å formidle fagkunnskap og sosio-moralske verdiar, orientere seg i klasserom etc. Da må ein basere seg på kompetansar dei alt har, og som kan styrkast. Utgangspunktet er ikkje teori, men (i) faglege innsikter ein alt har, (ii) generell sosio-moralsk og kommunikativ kompetansen ein alt har, og (iii) erfaring ein har med seg frå skolegangen, men som ikkje er blitt gjort til gjenstand for refleksjon og ettertanke.

Praxis og *téchne/poiesis* er knytt til det individuelle og skiftande. Difor blir erfaringsbasert kunnskap og kompetanse avgjerande. Læraren står i kvardagen overfor skiftande oppgaver etc. Klasseromsituasjonen éin dag er annleis enn dagen før og kan skifte frå time til time, gjerne i sjølve timen. Formidling av fagleg stoff må rette seg etter dette skal den nå fram. Eventuelt må det gjerast noko med sjølve klasseromssituasjonen, stemninga blant elevane, som ikkje var nødvendig i går. Situasjonen krev at læraren er rådsnar (Aubenque: 2007, s. 142). I eine klassen går formidlinga av fagleg kunnskap greitt. I ein annan er elevanes kognitive føresetnader annleis, noko formidlinga må ta omsyn til (Aristoteles: 1975 B, 1197a 38 b1).

Aristoteles si verd er «todelt» i følgjande forstand: Medan det finst fenomen og forhold ein kan få eksakt, vitenskapleg kunnskap om av di dei ikkje endrar seg, finst det fenomen og forhold som er omskiftelege og følgjeleg utelukkar vitenskapleg innsikt. Tilsvarande har fornufta to sider. Den eine gjer vitenskapleg erkjenning mogleg, den andre set ein i stand til å forhalde seg klokt til det uventa, forandringar etc. Klokskap er ikkje a-rasjonal intuisjon. Aristoteles skil ikkje fornuft ontologisk frå skjønn eller dømmekraft.

God dømmekraft og vitenskapleg fornuft er uforeinlege på følgjande vis: Har ein god dømmekraft, søker ein ikkje grunnar for handlingar og vurderingar i prinsipp, teoriar e.l. Ein veit òg at det som blir rekna som sant på førvitenskapleg plan, ikkje er sant eller gyldig i vitenskapleg forstand. Dømmekraft set ein i stand til å sjå kva som i ein gitt situasjon er rimeleg eller forstandig. Samtidig veit ein at ingen teori eller vitenskapleg kunnskap kan ta frå han/henne ansvaret for sjølv å forstå, vurdere og handle. Dømmekraft føreset forståing av det relevante ved handlingssituasjonen og foreiner implisitt det allmenne med det særigne, som difor blir skjønleg. Klok vurdering og handling føreset korrekt situasjonsforståing. Fornuft spelar med.

Elev-«materialet» er aldri konstant. Difor må den handlingskloke, *fronimos*, ikkje berre ha erfaringsbasert forståing av situasjonen, men òg av korleis den bør handterast. Ein *fronimos* handlar i ei verd der teoretiske innsikter forut

for og uavhengig av erfaring ikkje finst. Å freiste basere seg på slik innsikt er difor kontraproduktivt og dysfunksjonelt. Den kloke er avhengig av erfaringar og den typen fornuft som set han/henne i stand til å forhalde seg adekvat til individuelle og omskiftelege ting og forhold. Aristoteles samanliknar den kloke med ein dugande tømrrar (Aristoteles: 2013, 1098a 28f.). Denne veit å rette seg etter materialet, ikkje utelukkande etter arbeidsteikninga. Ein må rette seg etter terrenget jamvel om kartet kan sette ein på sporet av vegen. Tilsvarande er det med teoriar om undervisning. Eg vil ikkje utelukke at teori i nokre tilfelle kan sette ein på relevant spor når det gjeld undervisning og rettleiing. Men skal det vere mogleg, må ein alt ha ein erfaringsbakgrunn som gjer teorien meiningsfull for det aktuelle tilfellet. Om ikkje, vil teorien aleine lett komme til å avgjere kva situasjonens mening *eigenleg* er. Men om det er samsvar mellom teori og situasjon, kan teori aleine ikkje avgjere.

Det primære må vere å legge til rette for at lærarkandidaten, sjukepleiarstudenten etc. sjølv kan byrje bygge opp relevant erfaringsrepertoar. Vilåret for dét er at ein gjennom aktiv rettleiing lærer av erfarne lærarar og seg sjølv: Ein eller fleire faglærarar med god røynsle følgjer kandidaten over lang tid. Ein går etter kvar praksis systematisk gjennom og drøfter med kandidaten det han/ho gjorde i ulike situasjonar – og kvifor, måten lærestoff var presentert på, etc. Både suksess og fiasko blir tematiserte. Tar ein undervisninga opp på video, slik at kandidaten kan sjå seg sjølv i ulike situasjonar, vil det hjelpe til med å bygge opp relevant klokskap og kompetanse.

Kriterium for klokskap

Finst det kriterium for klokskap? Aristoteles seier at klokskap er ei handlingsorientert haldning som inneber korrekt forståing av kva som er godt og dårleg for menneska (Aristoteles: 2013, 1140b 5 og 1140b 21). Dette blir også omtalt som ein «mit einer richtigen Regel verbundener, zur Grundhaltung verfestigter praktischer Habitus» (Aubenque: 2007, s. 41). Peiker uttrykket «richtige Regel» på teori som ligg under klokskap som haldning? Klokskap viser seg i måten kloke personar handlar og vurderer på. Aristoteles bestemmer klokskap difor ved hjelp av eksempel: Kva er felles ved ulike personar vi veit er kloke? Framgangsmåten er *induktiv*. Vi finn den att til dømes i Wittgensteins sein-filosofi, der han ved hjelp av døme får fram allmenne poeng. *Den*

«rette regelen» er eitt med den handlingskloke, som såleis er gyldig kriterium for klokskap. Manglar uavhengig kriterium for eller teori om klokskap, må den kloke sjølv vere kriteriet. Den kloke viser god dømmekraft i praksis, som er einaste området den kan eksistere og vise seg på. At den kloke er feilbarleg, endrar ikkje ved at han/ho er førebiletet. Klokskap kan overførast og tileignast gjennom rettleidd, reflektert erfaring.

Referansar

- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Aristoteles (1975a). *Ethica Eudemia – The Works of Aristotle*, Vol. IX. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1975b). *Magna Moralia – The Works of Aristotle*, Vol. IX. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1972). *Metaphysica – The Works of Aristotle*, Vol. VIII. Oxford: At the Clarendon Press.
- Aubenque, P. (2007). *Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert – Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing.
- Dreyfus H.L. & Dreyfus, S.E. (1985). *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hanson, N.R. (1969). *Perception and Discovery*. San Francisco: Freeman, Cooper & Co.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser – Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristvik, E. (1925). *Læreryrket – Innføring i pedagogikk*. Oslo: Olaf Norlis Forlag.
- Måseide, A. (2010). Did Plato Solve the Problem of How to Translate Theory into Practice in his «Republic»?». *SATS – Nordic Journal of Philosophy*, Berlin: Walther de Gruyter Verlag.
- Måseide, A. (1988). Treng vi faget pedagogikk? i Måseide (red.). Oslo: Solum forlag.
- Ryle, G. (1966). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Strawson, P. (1985). *Freedom and Resentment and Other Essays*. London: Methuen & Co.