

# Kapittel 11

## Om Askeladdens metode – eller essayet som erkjennelsesvei og visdomsdannende skrivepraksis

**GURO HANSEN HELSKOG**

**SAMMENDRAG** Dette essayet kretser rundt ideen om at essaysjangeren er særlig egnet til å skape erkjennelse og forberede for refleksiv og etisk praksis. Det åpner in medias res. På dialektisk vis veksles det mellom filosofiske og teoretiske perspektiver og eksempler fra levd liv og konkret essayskrivearbeid. Asbjørnsen og Moes eventyr om Askeladden brukes som metaforisk tråd gjennom teksten. Former for ensidighet og ubalanse i forventningene til akademisk utdanning og skiving problematiseres.

**NØKKEWORD** Essay | kreativ akademisk skiving | pedagogikk | danning | visdom | klokskap

**ABSTRACT** The main idea of this text is that the essay genre is particularly suited for creating insight and preparing for reflective and ethical praxis. In a dialectical manner, the text switches between philosophical and theoretical perspectives and examples from lived life and concrete essay writing work. Asbjørnsen and Moe's folk tale about Askeladden is used as a metaphorical thread throughout the text. Forms of one-sidedness and imbalance in the expectations of academic education and writing are problematized.

**KEY WORDS** essay | creative academic writing | pedagogy | edification/Bildung | wisdom | prudence

I dag er det vitenskapelig bevist at praktiserende religiøse mennesker lever lykkeligere, sunnere og i snitt et ti år lengre liv enn mennesker som ikke bedriver en form for åndelig praksis, hevder den britiske naturvitenskapsmannen Rupert Sheldrake i boken *Vitenskap og åndelig praksis*.<sup>1</sup> Grunnen er simpelthen at åndelige praksiser har positive helseeffekter. Jeg hadde lånt boken i forkant av lanseringen på Litteraturhuset i Oslo.<sup>2</sup> Nå satt jeg på tredje rad og ventet på at forskeren selv skulle innta podiet.

Den *egentlige* grunnen til at jeg befant meg i publikum, var imidlertid ikke Sheldrakes forskning i seg selv, men tvert imot elevessayet «Om brunost og telepati». «Det var da pussig!» tenkte jeg da invitasjonen fra Flux forlag dukket opp i Facebook-feeden. Bare et par dager i forveien hadde jeg vært i kontakt med Frøydis Meen Wærsted, som gikk i ungdomsskoleklassen jeg hadde hatt i norsk rett etter tusenårsskiftet, for å spørre om tillatelse til å bruke utdrag fra ungdomsskoleessayet hennes en gang til.<sup>3</sup> Jo da, det var bare å bruke teksten, sa essayisten, som nå hadde passert 30 og var doktorgradsstipendiat.

## OM ESSAYSKRIVING OG UNDRING

Enkelte mener at essaysjangeren er altfor krevende for ungdomsskoleelever. Min erfaring og overbevisning er en annen, ikke minst grunnet inspirerende samarbeid med en av forfatterne bak boka *Fra eventyr til essay*, Cecilie Falck Ytter på 1990-tallet.<sup>4</sup> Wærsteds essay er bare ett eksempel blant flere vellykkede essayistiske elevtekster. Allerede med det første ordet i tittelen «Om brunost og telepati» – med tekstmarkøren «om» – antyder Frøydis at det er nettopp et *essay* vi står overfor, og ikke en fortelling, en novelle eller en saksartikkel. Teksten handler om hunden Frøydis hadde den gangen, Rocco, og dennes angivelig telepatiske evner. Den unge forfatteren spør:

Hvordan kan han vite akkurat når jeg tar brunosten ut av kjøleskapet, og at det er den og ikke et syltetøyglass? Når han står i bånd ute på gårdsplassen og eneste brukbare vindu er høyt over hans synsfelt, ville jeg regne det som fysisk umulig. Den bikkja er synsk, og fryktelig glad i brunost!

---

1. Sheldrake, 2018

2. Boklanseringen ble holdt i regi av Flux forlag og gikk av stabelen i oktober 2018.

3. Teksten var allerede publisert i *Dialogos – Praktisk filosofi i skolen* (Helskog & Ribe, 2008). Jeg kontaktet Wærsted med spørsmål om å få bruke et utdrag fra teksten også i boka jeg arbeidet med for Routledge på det aktuelle tidspunktet (Helskog, 2019).

4. Falck-Ytter, 1989

Undrende og lekent trekker hun inn nettopp Rupert Sheldrake: «Han mener det er telepati. Det vil si: Mine lille Rocco kan lese i mine tanker at nå skal jeg ha meg litt brunost.» For å gi tyngde bak argumentet skriver hun at Sheldrake har studert naturvitenskap på Cambridge og filosofi på Harvard og vært sju år i en Ashram i India. «Det han sier», skriver hun,

er at det både i mennesker og dyr og i naturen generelt finnes krefter som naturvitenskapen per i dag ser på som overtroisk vås. Dyrene har i motsetning til menneskene ikke glemt hvordan de skal bruke disse kreftene.

Sheldrake har blant annet gjennomført eksperimenter med hunder og deres eiere, publisert i en av hans mange bøker: *Dogs That Know When Their Owners Are Coming Home*.<sup>5</sup> Hundene og eierne ble filmet parallelt fra det øyeblikk eieren gikk ut døren om morgenen, til vedkommende kom hjem om ettermiddagen. Påfallende ofte satte hundene seg ved døra i det øyeblikk eieren satte nesen hjemover, til helt forskjellige tider på døgnet. «Hvordan er det mulig?» spør den unge essayisten, og lurer videre på om Rocco og brunosten har et hemmelig språk.

Den tidligere 15-åringens tekst kan kalles essayistisk blant annet fordi den er bygget opp som en vandring i sitt emne. Poenget hennes har ikke vært å komme frem til en bestemt konklusjon, ei heller løse et problem eller finne et entydig svar. Teksten hennes er nærmest å regne som en undrende samtale med meg som leser, der hun får også meg til å undres. Ideen hennes er likevel klar nok. Den klarte hun på eksemplarisk vis å formidle gjennom sin indirekte metode. Hun beveger sine lesere. Slik sett er essayet *sokratisk* i form og innhold. Det er åpent og fører også leseren ut i det åpne.

Hva har så Frøydis' essay med visdomsdannelse hos folk generelt og elever, studenter og forskere spesielt å gjøre? Som sjanger betraktet: ganske mye. Nettopp det åpent reflekterende og ofte undrende ved essaysjangeren gjør den spesielt egnet som ramme for studentoppgaver i profesjonsutdanninger som har omgang med og ansvar for andre mennesker som omdreiningspunkt, er min påstand i denne sammenhengen. Slike utdanninger bør ha utvikling av studentenes ydmyke tenksomhet, visdom og evne til klok handling som visjon og dannelsesideal. Her duger ingen ensidigheter, verken i subjektivistisk eller i objektivistisk retning. Tvert imot bør de to ytterpunktene inngå i et gjensidig vekselvirkningsforhold – et vekselvirkningsforhold som essayet på sokratiske vis kan ivareta. Hva legger jeg

---

5. Sheldrake, 2011

så i det sokratiske i denne sammenhengen? La oss begynne med en beskrivelse av Sokrates' livsprosjekt, slik vi kjenner det fra Platons dialoger.

## FRA FANGE TIL FILOSOF – ELLER VEIEN UT AV OG INN IGJEN I PLATONS HULE

I Forsvarstalen (Platon a) får vi høre Sokrates beskrive prosjektet sitt som delt i to faser – først en selvutforskende og *selvdannende* fase, etterfulgt av en *agogisk* fase, orientert mot å vekke og veilede *andre* til innsikt. Livsprosjektet tok til, om vi skal tro Platon, da det kom Sokrates for øre at Oraklet i Delfi hadde hevdet at han var den viseste av alle i Athen. Dette kunne han ikke forstå: visest av alle? *Han* – som ikke hadde noen visdom i det hele tatt? Dette måtte han finne ut av! Metoden han brukte i undersøkelsen, var å spørre ut mennesker som ble regnet som kloke. Var de visere enn ham? Han spurte ut politikere, diktere og håndverkere. Han ville høre hva de tenkte og mente å vite om dydene og de høyeste ting. Resultatet var det samme hver gang. De snakket alle om ting de ikke hadde greie på, og verre – de hevdet å vite ting de ikke kunne vite noe om. I denne forstand var altså Sokrates visere enn dem alle. Han hevdet ikke å vite noe han ikke visste. Han hadde med andre ord innsikt i sin egen ikke-vitenhet og kjente grensene for sin egen kunnskap. Det gjorde ham usikker, ydmyk og spørrende heller enn påståelig og skråsikker. *Dette* var hans innsikt, men den gjorde ham ikke *vis*, for bare Gud var vis, skal han ha hevdet. Mennesker må nøye seg med en eros- eller kjærlighetsdrevne *søken* etter visdom, som like fullt ville føre ham lenger og lenger inn i visdommen og gjøre ham istand til å se inn i tingenes essens, men aldri gjøre ham fullstendig vis.

Etter å ha kommet til denne innsikten begynte Sokrates å arbeide for at andre skulle gjøre den samme oppdagelsen. Platon beskriver nå en vending der Sokrates på et punkt aksepterte at han hadde en innsikt som det var verdt å fremme også hos andre. Men det var ikke en innsikt man kunne formulere i formels form. Metoden var å lede dem ut i aporia, i forvirring, slik at de på den måten kunne overskride sine tidligere begrensede eller feilaktige forestillinger – sin *doxa*. Han skrellet så å si vekk påstått viten og førte sine samtalepartnere ut i et forvirrende åpent landskap der de til slutt ikke visste hva de tenkte og mente. Det var smertefullt for mange av dem. Forvirringen førte gjerne til at de motsa seg selv, og mange ble, naturlig nok, sinte. Andre, som Theaitetos,<sup>6</sup> ble perplekse. Han kan ikke finne ord for sin forundring over hvordan tingene egentlig henger sammen. Det svimler for

---

6. Platon e

ham når han skal forsøke å betrakte det, sier han. Sokrates på sin side virker fornøyd. Theodoros hadde visst ikke overdrevet om anleggene til den unge Theaitetos, for det å undre seg er ifølge Sokrates i særlig grad karakteristisk for en filosofisk natur. Ja, det er intet mindre enn selve begynnelsen til all filosofi.

Theaitetos hadde nådd fram til en innsikt som stilte ham i det åpne. På kanskje enda mer grunnleggende vis gikk Sokrates' figur i huleliknelsen så langt inn i forvirringen at han til slutt sto ansikt til ansikt med «Det høyeste gode», slik Platon beskriver det.<sup>7</sup> Fra å være fanget i symbolske lenker innerst i hula, henvist til skyggebilder på huleveggen, fris fangen fra lenkene, vender seg bakover og oppover, og drives ut av hula gjennom kjærligheten til visdom. Fangen blir mer og mer opplyst, for, som Sokrates sier det innledningsvis: På billedlig vis skal han vise Glaucon hvordan vår natur er *opplyst eller uopplyst*, og hvordan opplysningsprosessen kan forstås. Opplysningsprosessen er samtidig en indre frigjøringsprosess der fangen transformeres til filosof, og veien ut av hula kan tolkes som en eksistensiell prosess der virkeligheten i økende grad erfares som den *er*.

Hva Theaitetos gjør etter denne opplevelsen, vet jeg ikke, men den minst like svimle og nyopplyste figuren i huleliknelsen går i alle fall inn igjen i hula for å fortelle de fortsatt fangede hva han hadde opplevd. Han ville bidra til å løsne lenkene deres også. Men istedenfor å juble latterliggjør de ham. Og hvis vi kan anta at historien handler om Sokrates selv, vet vi hvordan det endte. Sokrates ble dømt til døden ved giftbegertømming. For ham viste det seg livsfarlig å utfordre den bestående samfunnsorden. For Platon gikk det bedre. Han startet sitt akademi og skrev sine dialoger med Sokrates som gjennomgangsfigur, og av ettertiden regnes han som filosofiens aller største mester. Det har sågar vært hevdet at all senere filosofi bare er fotnoter til ham.<sup>8</sup>

## ESSAYET SOM KLOKSKAPSDANNENDE SKRIVESJANGER?

Med fare for helsa, men neppe for livet, våger jeg å antyde at sjeleledelse gjennom filosofisk refleksjon og dialog også har vært mitt anliggende gjennom de siste 25 årene. Derfor essayet Frøydis og hennes 29 medelever skrev i 2002, og derfor insistering på at alle studentene ved praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Universitetet i Sørøst-Norge skal skrive et faglig-personlig essay som en av to eksamener i pedagogikkdelen av studiet.<sup>9</sup> Essaysjangeren ga en mulighet for selvrefleksjon, erkjennelse og visdomsdannelse som andre sjangre ikke kunne gi på

7. Platon d, bok 7

8. Whitehead, 1979, s. 39

samme måte, mente jeg. For det første inviterer essayet sin forfatter til å *innforlive seg med* og *ta personlig stilling til* vitenskapelige begreper, modeller og teoretiske perspektiver på en leken og utforskende måte. For det andre inviterer sjangeren sin forfatter til å reflektere over personlige erfaringer og eksempler, og således kople teori og praksis. Og sist, men ikke minst, kan essayarbeidet lokke fram en type erkjennelse og selvrefleksjon som ikke bare kan gi teoretisk innsikt, men som også kan bidra til økt *handlingsberedskap* hos den skrivende. På sitt beste ville prosessen kunne bidra både til den nødvendige avlæringen og relæringen for at ny og sannere innsikt skulle kunne oppstå. Man kunne rett og slett risikere å bli klokere av det, mente jeg.

Prosjektet har resultert i noen få glitrende og mange middelmådige og heller dårlige tekstforsøk, om sant skal sies. «Det blir veldig mange svulstige tekster» var kommentaren fra en av mine gode kolleger i år. «Ja, litt sånn kjøleskapsmagnetaktig», skjøt en annen inn. «Det er kanskje bare et stadium de må igjennom på veien», forsøkte jeg meg, og tenkte ikke bare på veien ut av og inn igjen i Platons hule, men også på Askeladdens metode. Han målbandt kongsdattera og fikk både henne og halve kongeriket med. Kunne Askeladden vise studentene erkjennelsesvei, og dermed essayvei?

Mine gode kolleger og jeg ble enige om at i år skulle vi i alle fall droppe ordet «filosoferende» fra oppgaveteksten og holde oss til «reflekterende». Studentene fikk oppfordringen allerede ved studiestartsamling i august: «Bruk Askeladdens metode, og lag dere en skattkiste der dere noterer observasjoner, assosiasjoner og refleksjoner utover høsten, sammen med gullkorn og sitater fra pensumlitteraturen!», lød den, selv om essayet ikke skulle leveres før midt i desember. Etter stort studentpåtrykk fikk de den litt mer spissede oppgaveformuleringen allerede i oktober:

---

9. Et mål med essayet er å vise hvordan vi har brukt essayskriving for å stimulere utviklingen av studentenes pedagogiske klokskap ved Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Ringerike. Dette som ledd i et pågående FOUI-prosjekt der intensjonen har vært å utforske studentenes profesjonsdannelse, og med det teori-praksisdimensjonen i utdanningsløpet.

## EKSAMENSOPPGAVE I PEDAGOGIKK 1 HØST 2018

### *Tema: Skolens grunnverdier og relasjoner i klasserommet*

Velg en grunnverdi fra §1 Formålet med opplæringa. Eksempler på slike er «respekt for menneskeverdet», «solidaritet», «tilgivelse», «etisk handling», «viten-skapelig tenkemåte» osv. Bruk den valgte grunnverdien som omdreiningspunkt i essayet ditt.

#### **Opplæringslovens § 1: Formålet med opplæringa**

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfri-dom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståing av den nasjo-nale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einiskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbe-visst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

### *Form: Faglig-personlig essay*

Med faglig-personlig essay mener vi en reflekterende tekst som tar utgangspunkt i personlig erfaring, og bruker teoretiske begreper, modeller og perspektiver i refleksjoner over disse erfaringene. Erfaringen(e) kan være hentet fra ditt eget liv som elev og/eller lærer, og fra PPU-praksis.

Hensikten med eksamensoppgaven er at du gjennom skriveprosessen utvikler innsikt i et pedagogisk fenomen gjennom teoretiske studier og refleksjon over

erfaring, og at du viser evne til å formidle (utviklingen av) denne innsikten videre til leseren gjennom teksten din.

### **Veiledning:**

Veiledning vil bli gitt som felles prosessorientert skriveseminar der vi veksler mellom plenumsarbeid og arbeid i refleksjons- og responsgrupper.

### **Vurderingskriterier:**

Kandidaten

- viser innsikt i et sentralt pedagogisk fenomen
- viser evne til å bruke teoretiske perspektiver fra flere av pedagogikkens områder i refleksjoner over konkret erfaring
- viser selvinnikt og evne til å reflektere over personlige holdninger som er relevante i forhold til tema og valgt ideal fra formålsparagrafen.
- har laget en fengende tittel som peker mot essensen og den valgte grunnverdien i essayet
- har skrevet en godt komponert, fokusert og reflekterende tekst
- har godt språk og klarhet i fremstillingen

Jeg hadde ikke før kommet hjem fra jobb den dagen før e-postene kom sigende inn, tre i tallet, og klokere av tidligere studenters forvirring kom jeg ytterligere e-poster i forkant med en kunngjøring på Canvas. Den ble formulert som følger:

### **PRESISERING VEDRØRENDE EKSAMENSESSAYET**

Jeg har fått noen spørsmål angående essayet, og velger å besvare dem på denne måten da det sikkert er flere som lurer på det samme.

1. Tema for oppgaven er **Skolens grunnverdier og relasjoner i klasserommet**. Det betyr at både eksemplet/erfaringen og teoretiske perspektiver skal kretse rundt livet i klasserommet, og at det ikke kan handle om arbeidsliv eller fritid.
2. Jeg vil råde deg til å la oppgaven surre i bakhodet mens du er i praksis og eventuelt i jobb utover høsten.
  - a. **Legg merke til** små og store fenomener og hendelser. Noter i «skattkiste-boka» di, og kople det gjerne til dine egne erfaringer som elev. Husk Askeladdens metode: «Jeg fant! Jeg fant!» Ikke ante han hva han skulle bruke



tingene til, men de bidro til at han fikk både prinsessa og halve kongeriket med.

- b. **Les** så mye som mulig av litteraturen, og noter viktige sitater, begreper og perspektiver i den samme skattkisteboka, slik at du får et rikt repertoar du kan bruke i refleksjonene.
- c. Jeg vil altså råde deg til **ikke** å ta en endelig beslutning med hensyn til grunnverdi, eksempel/erfaring og teoretiske perspektiver før i begynnelsen av desember, og heller ha fokus på å samle stoff i tiden framover, slik Askeladden gjorde det. Med andre ord: **Ha sansene åpne, gjør erfaringer, og les!**

### ASKELADDENS OG ARISTOTELES' KLOKSKAP

I Asbjørnsen og Moes eventyr om prinsessen som ingen kunne målbinde, drar trioen Per, Pål og Espen Askeladd av gårde med mål om at én av dem skulle klare bragden og få prinsessen og halve kongeriket med. De hadde det ikke for rart hjemme, som de sa, og nå ville de prøve lykken. Mens Per og Pål strener av sted uten å ense noe rundt seg, plukker Askeladden opp den ene tingen etter den andre, til brødrenes latter og hån: «Fy kast'n! Hva skal du med den?» sa de to, «som alltid trodde at de var de klokeste», da han plukket med seg en død skjærunge. Det samme gjentar seg når han finner en vidjespenne, et skålbrott, to bukkehorn, en blei og en utgått skosåle. Askeladden samler, mens Per og Pål hånler og haster videre. De to prøver seg hos prinsessen først, uten hell. Hun er altfor munnrapp for dem.<sup>10</sup> De blir svimerket for sitt hovmod, og må slukøret vende hjem. Så kom Askeladden. Der de andre to hadde mistet munn og mæle, kunne han dra fram det ene etter det andre av det han hadde plukket med seg: Skjærungen ville han steke i glohaugen, vidjespenningen ville han spenne rundt den så den ikke sprakk, bleien ville han drive inn så spenningen ikke ble for rom, og med skålbrottet ville han fange opp fettet som rant av skjæra. «Du er så kroket i ord du», utbrøt prinsessen til slutt. «Nei, jeg er ikke kroket, men dette er kroket», svarte Askeladden, og tok opp det ene av de to bukkehornene. Det var mye som sto på spill. «Nei! nå har jeg aldri sett maken!» ropte prinsessen. «Her ser du maken», sa gutten og tok opp det andre bukkehornet. «Jeg mener du er utgått for å målbinde meg, du?» sa hun, hvorpå Askeladden kunne dra vinnerkommentaren: «Nei, jeg er ikke utgått, men den er utgått den», og viste fram skosålen.

---

10. ... og hvem kan ikke forestille seg at også elevprinsesser kan målbinde uerfarne studentlærere?

Med sin munnrapphet og kløkt hentet Askeladden fram alt han hadde samlet, og brukte det til rett tid og på rett måte, i rett situasjon overfor rett prinsesse. Dette er hans metode – hans *methodos* – hans vei. Han kunne ikke planlegge i detalj på forhånd, for han visste jo ikke hva han ville finne underveis, langt mindre om eller hvordan han eventuelt kunne bruke det han fant.

Askeladden viser en praktisk klokskap som ikke ligger langt unna den *phronesis* Aristoteles beskriver i *Den nikomakiske etikk*.<sup>11</sup> Den kloke vil «gjøre det som anstår seg i hvert enkelt tilfelle»,<sup>12</sup> for, sier Aristoteles: «det som fremfor alt er den klokes virke, er å overveie vel» og ved beregning sikte mot «det som for mennesket er best av det som kan etterstrebes i handling».<sup>13</sup> Per og Pål trodde alltid de var klokest, heter det i eventyret. Men i handling viste det seg at *Askeladden* var den klokeste. Så kan vi saktens spørre: Hva har Askeladden og essayet med dette å gjøre? Potensielt sett ganske mye. På sitt beste kan essaysjangeren åpne rommet og skape en dialektikk mellom den enkeltes erfaring, et sentralt (verdi)begrep og vitenskapelig og filosofisk litteratur, en dialektikk som kan bidra til ny innsikt, tenksomme sinn og reflektert handling. Veien går dog gjennom *aporia* – forvirringen, tvilen og kanskje til og med fortvilelsen – og den kan være smertefull for mange.

## ERKJENNELSESVEIEN GJENNOM FORVIRRING, TVIL OG FORTVILELSE

Humrende tenkte jeg tilbake på innføringsforelesningen i læringsteori for studenter som skulle ha fagdidaktikk i økonomi, markedsføring eller rettslære for noen år tilbake. Studentene ved PPU på Ringerike har som regel minimum en bachelorgrad i et fag innenfor områdene vi tilbyr fagdidaktikk i: rettslære, økonomi, markedsføring, kristendom, religion, livssyn og etikk, samfunnsfag eller norsk. Mange har lang erfaring fra arbeidslivet innenfor sine respektive felt. Ikke få har vært ledere i store bedrifter og organisasjoner, nasjonalt og internasjonalt, og enda flere har arbeidet i årevis som jurister, økonomer og markedsføringsfolk. Enkelte har undervisnings erfaring fra før. Og så er det en del som kommer rett fra studier. Det betyr at aldersspennet og mangfoldet av erfaringsbakgrunner og forståelses-horisonter i studentgruppen kan være stor, og nettopp dette gjør det så spennende å undervise i pedagogikk på PPU. For mange er møtet med pedagogikkfaget, som

---

11. Aristoteles, 2013

12. Side 114

13. Side 163

etter mine begreper framfor alt er et filosofisk og humanistisk fag, forvirrende nok i seg selv. Denne dagen uttrykte en av studentene nærmest fortvilelse.

Gjennom fem timer hadde jeg utfordret de kommende lærerne til å reflektere seg igjennom læringsbegrepets idehistoriske bakteppe, videre gjennom behavioristisk læringsteori (Pavlov, Watson og Skinner), kognitiv læringsteori (Piaget og Bruner), konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori (Vygotskij) og humanistisk pedagogikk (Maslov, Rogers og Bronfenbrenner). Mot slutten hadde jeg fått dem til å reflektere over og problematisere læringsteoriens didaktiske og pedagogiske konsekvenser.

Ved oppsummeringen av dagen utbrøt en synlig omtåket student at vedkommende var økonom og «vant til at det fantes et svar», og at man kunne sette to streker under det. «Det svimler for meg», utbrøt Theaitetos den gang for omtrent 2500 år siden.<sup>14</sup> «Jeg er forvirret!» utbrøt vår egen tids PPU-student. Gradsforskjellene til tross: All refleksjonen over teoriens sannsynlige konsekvenser, muligheter og begrensninger, fordeler og ulemper hadde ført den kommende økonomilæreren ut i et åpent landskap der det han tidligere holdt for enkelt, nå fortonte seg uendelig komplekst. «Herlig!» utbrøt jeg. «Forvirring er første steg på veien til ny innsikt!»

Som om det hjalp studenten å få hulegrep der og da. Imidlertid finnes det ingen vei utenom forvirringen, tvilen og sågar fortvilelsen for den som skal bli en klok ladd. Veien ut av Platons hule synes nærmest å forutsette at tidligere mer eller mindre absolutistiske virkelighetsforståelser får gå i oppløsning, slik at sjelen kan settes fri fra bindingene til den tilsynelatende umiddelbare materielle virkeligheten.

Selv mintes jeg mitt møte med Foucaults tekster omkring midten av 1990-tallet. Jeg intet mindre enn forleste meg, og kan ennå kjenne fortvilelsen over å ikke finne veigrep noen steder. Jeg trengte bakkekontakt, et ståsted og et perspektiv hvis jeg skulle klare å samle hovedfagsoppgavens mange fragmenter til et sammenhengende hele. Der og da bidro ikke kunnskapsarkeologien og genealogien til Foucault til det, for å si det forsiktig. Snarere bidro det til at verden og virkeligheten gikk mer eller mindre i oppløsning for den unge meg. Var det til en viss grad slik økonomistudenten opplevde møtet med pedagogikkfaget denne høstdagen?

Med den finske visdomsforskeren Eeva Kallio kan vi kanskje si at studenten og jeg hadde beveget oss fra et mer eller mindre absolutistisk epistemologisk nivå mot et høyere nivå der vi kanskje var i ferd med å erkjenne at det finnes flere mulige perspektiver på sannhet<sup>15</sup> enn den vi tidligere hadde latt oss lenke av. Men det var åpenbart ennå langt igjen til nivået der vi kunne hvile i et integrert perspektiv som omfavnet og sammenholdt de ulike perspektivene.

14. Platon e.

15. Kallio, 2019

## TO TYPER GRØFTETILDRAGELSER<sup>16</sup>

«Det er to grøfter dere kan falle i når dere skriver essayet deres», hadde jeg advart essayskrivende studenter også i tidligere år. «Den ene grøften havner dere i hvis dere *bare* skriver subjektivt fortellende og erfarings- eller påstandsbasert uten å reflektere over erfaringene deres ved hjelp av pedagogiske begreper og teoriperspektiver. Den andre grøften havner dere i dersom dere skriver en tradisjonell teoretisk-akademisk artikkel uten erfaringsbase, sensibilitet og personlig snert og liv», hadde jeg sagt.

Senere har jeg lurt på om ikke refleksjon i spennet mellom de to grøftene fordrer at *aporia* – forvirringsnivået – er tilbakelagt, og verden igjen kan sammenholdes i et integrert perspektiv, jamfør Kallios perspektiv på visdomsdannelse.<sup>17</sup> Slik sett er det ikke sikkert at det å falle i den ene eller den andre grøfta er det verste man kan gjøre når man er under opplæring. At teksten får kjøleskapsmagnetpreg, forteller ikke nødvendigvis så mye om de indre erkjennelsesprosessene studentene kan ha gått igjennom.

I *Faidros*<sup>18</sup> hevder Sokrates at det skrevne ord bare kan være en blek avglans av det visdomssøkende menneskets levende og sjelsfylte ord. Men selv ikke de sjelsfylte ord vil helt kunne uttrykke eller formidle den *egentlige* innsikten eller forståelsen som ligger under, den innsikten som har oppstått gjennom sjelens indre dialog med seg selv – gjennom den indre kontemplasjon av «det gode». Det var i alle fall å håpe at studentenes indre dialoger var mer sjelsfylte og inneholdt større innsikt enn det de nødvendigvis klarte å formidle i sammenhengende tekst.

Transenderende tenkning og kvalitetsessayistisk skrivekunst henger nok sammen, men det ene kommer med nødvendighet før det andre. Likedan er det med erkjennelse og vitenskapelig formidling. Forvirring og grøftetildragelser bidrar ikke nødvendigvis til de mest glitrende tekstene, men det man erfarer i grøftene, kan være vel verdt å ta med seg på veien mot å utvikle Askeladdens klokskap og det erfarne menneskets innsikt. Skolen og utdanningsinstitusjonene bør vel nettopp være steder for erkjennelse gjennom prøving og feiling, og kanskje er det rett og slett mest å lære for den ladden som innimellom sneier innom grøftene, og får veihjelp når det trengs? Som de to laddene som vi nå etter hvert skal møte. La oss kalle dem USNs<sup>19</sup> Per og Pål på vei til å bli Askeladder.

16. Uttrykket er lånt fra Thure Erik Lunds (1999) roman *Grøftetildragelsesmysteriet*. Sveinung Nordstoga og Arnfinn Åslund skal takkes for å ha brakt romanen inn i samtalen vi hadde etter et av våre skriveseminarer i forbindelse med dette antologiarbeidet.

17. Kallio, 2015, 2019 (kommer)

18. Platon c

19. Universitetet i Sørøst-Norge

Først ut var Per. Han falt i den subjektive narrativ- og påstandsrøfta, fordi han tilsynelatende ikke hadde lest og plukket med seg nok teorier, begreper og modeller fra vitenskapslitteraturen til å kunne bruke dem på en integrert måte i teksten. Dermed ble han subjektivt fortellende og påstående i stedet for dialektisk reflekterende. Nest ut var Pål, som falt i den teoretiske analysegrøfta fordi han tilsynelatende ikke hadde våget å bruke nok erfaringsmateriale til å levendegjøre og reflektere over modellene, begrepene og teoriene han brukte i analysene. Begge ble svimerket med beskjed om å omarbeide teksten og levere den på nytt.

Per leverte teksten sin på nytt noen uker etterpå. Nå hadde han kravlet seg opp av subjektivitetsgrøfta, og klarte denne gang å målbinde oss pedagogikk lærerprinsessene nok til å slippe svimerking en gang til, med god margin. Han<sup>20</sup> åpnet teksten in medias res – med erfaringen fra undervisningstimen hvor undertegnede var til stede på praksisbesøk, og brukte teksten til å reflektere teoretisk over denne. Blant annet viste han en Werenskiold-illustrasjon til Snorres kongesagaer. Illustrasjonen forestilte Olav Tryggvason. Men hvem var Werenskiolds modell? Heldigvis gjettet jeg Fridtjof Nansen, ifølge studenten både i undervisningsøkten og i essayet,

tidens norske nordmann, da han på en og samme tid representerte vikingenes utferdstrang, grenseløshet og staute idealer, opplysningstidas hang til forskning, vitenskap og humanisme, (nasjonal)romantikkens tro på det enestående geniet og naturens fortreffelighet, og det moderne Norges ønske om å dyrke humanisme, menneskerettigheter og global bistand.

Det var en studentaktiv time med mye dialog, og i essayet skriver han at «denne svært elevaktive timen kunne vært både verre og bedre, og teksten vil videre behandle hva slags lærerrolle, herunder undervisningsstil og elevbehandling, som oppsto i klasserommet i denne timen, og drøfte momentene i lys av pedagogisk teori».

Ser man det. Her var det mye som tydet på at studenten denne gangen kom til å holde seg godt unna grøftene langs essayveien. Jeg fikk mitt håp bekreftet. Han analyserer samspillet mellom seg selv og elevene gjennom timen ved hjelp av teoretiske modeller og begreper hentet fra mange områder i den pedagogiske littera-

---

20. Studentene har gitt tillatelse til å bruke tekstene i forskningsøyemed, og sågar sendt meg både teksten de strøk med, og teksten de målbandt med. Som en av dem skrev i e-post til undertegnede: «Bruk i vei. Jeg har vært elev i tjue år nå og skrevet hundrevis av eksamener. Endelig kan to av disse brukes til noe nyttig.» Og den andre: «(...) dette kan du gjerne bruke i forskningsøyemed.»

turen, før han på essayistisk vis kommer tilbake til Werenskiolds bruk av Nansen, samtidig som han metakommenterer sitt eget essayforsøk: «Bildet var et dramaturgisk anslag, også kalt hook, og et forsøk på å nyttiggjøre seg Deweys problemmetode», skriver studenten, og klapper seg selv på skulderen:

Godt forsøk, synes jeg selv, og det kunne fungert fint som oppsummering og sirkelkomposisjon, men druknet litt i og med all elevaktiviteten. Slike ideer fra læreren krever stram regi. Elevene ledes fram, via spørsmål og undring, mot å forstå noe nytt mot slutten. Da blir det helt avgjørende at slutten er vellykket.

Men som han sier avslutningsvis:

Målretting av improvisasjon kan ikke gjøres på forhånd, men jeg skulle gjerne satt i gang målrettede og systematiske tiltak av typen notering og repetisjon, Framovermeldingen til meg selv blir dermed: Godt manus, litt slapp regi. Fortsett å lytte til elevene, pass på å være 100% klar over målene med de planlagte delene av timen, og ta notater av elevenes innspill for senere repetisjon og bruk.

Per viste med andre ord at han hadde forstått noe grunnleggende om spennet mellom forberedt målstyring i den ene pedagogiske praksisgrøfta og tilfeldig uforberedt «improvisasjon» i den andre. Improvisasjonskunst krever imidlertid god forberedelse, har Askeladden vist oss. Han hadde sekken full. Videre hadde studenten forstått noe grunnleggende om å bevege seg i spennet mellom den subjektivistiske tekstgrøfta på den ene siden av essayveien og den objektiverende på den andre. De to grøftene forutsetter hverandre gjensidig – ja, det er så å si et essayistisk forhold mellom dem, og Per beveget seg nå om ikke lekende lett, så i alle fall mellom dem.

Hva så med Pål, som først hadde falt i den motsatte grøfta? Han hadde skrevet en akademisk «flink» og velstrukturert, logisk argumenterende og analytisk tekst, og i de fleste sammenhenger ville han passere med god margin, men det var et godt stykke unna personlig-essayistisk. Også han måtte levere på nytt, og denne gangen målbandt også han oss lærerutdannerprinsessene. Jeg humret, for ikke å si gapskrattet, meg igjennom teksten hans:

På videregående skole hadde jeg en meget spesiell norsklærer som, gjennom et helt år, snakket om det han refererte til som *det fjerne i tid og rom*. Han mente at alle de store intellektuelle, forfattere og politikere i Norges historie

hadde til felles at de hadde, på et tidspunkt i livet, erfart dette som lå i det *fjerne*. Jeg spurte ham en gang om hva dette *fjerne* var. «*Les Markens Grøde om Isak*» sa han.

Jeg leste Hamsuns *Markens Grøde*, men fant ikke noen referanser til det *fjerne*. Jeg hørte dessuten rykter om at læreren var avhengig av opiater. Jeg konkluderte derfor med at norsklæreren var på vei til å gå fra forstanden. Jeg tenkte dette helt til jeg, noen år etter, kom over en del av et dikt av William Blake:

To see a World in a Grain of Sand  
And a Heaven in a Wild Flower,  
Hold Infinity in the palm of your hand  
And Eternity in an hour.

I disse fire setningene lå svaret. Jeg innså at det var et poeng med det norsklæreren min sa, men jeg forsto det ikke den gangen. Å se det *fjerne* i tid og rom handlet ikke om å se noe der ute, i verden, men å se noe der inne. Det hintet til et perspektiv som vi mennesker kunne bruke for å forstå dybden i virkeligheten.

Her reflekterer Pål over en dimensjon ved pedagogisk praksis som det ikke så ofte snakkes om: Det faktum at vi aldri helt kan vite hvordan dannelsingsprosessene vi som lærere legger til rette for, vil påvirke elevene og studentene våre på kort og lang sikt. Det at en elev eller student ikke forstår fullt ut på et punkt i tiden, betyr ikke at det vi la til rette for, ikke kan bli av stor betydning senere. Sokrates synes å forstå dette. Han forlot som regel sine samtalepartnere der midt i forvirringen. Ryddearbeidet overlot ham til dem selv. Studenten så ut til å ha oppdaget begrensningen ved tidens forvaltningsorienterte og politiserte skoleklima, der målstyring og instrumentelle ferdigheter langt på vei har forrang.

Vi kan si at mens Per langt på vei fremfortalte anskuelser uten begreper og ble blind, fremanalyserte Pål langt på vei tomme tanker og teorier uten innhold, om vi låner begreper fra Kants erkjennelsesteori.<sup>21</sup> Den gamle filosofiske mesteren hadde forsøkt å forene rasjonalisme og empirisme. Kant tok som utgangspunkt at all kunnskap må *begynne* med sansning og erfaring, uten at det betyr at *all* kunnskap nødvendigvis må springe ut fra erfaringen. Essaysjangeren åpner nettopp for det. Og her kan vi kalle Askeladden og Aristoteles inn igjen.

---

21. Fra hovedverket *Kritik der Reinen Vernunft* (1781)

## ASKELOADDENS KLOKSKAP OG DEN GODE FAGPERSONENS PEDAGOGISKE PRAKSIS

Askeladdens klokskap var preget av en type improvisasjonskunst som ikke er ulik de improvisasjonskunstneriske evnene som preger den erfarne, dyktige og gode fagpersonen, det være seg om hun er lærer, sykepleier, psykolog eller jurist. Begge har de evnen til å fange opp det som skjer i øyeblikket, og velge rett handling overfor rett person i enkeltsituasjoner. Det krever kunnskapsformer der både *sensibilitet* og *refleksjon* står sentralt.<sup>22</sup>

Sensibilitet handler om evnen til å forstå hva som bør gjøres i konkrete situasjoner, mens refleksjon handler om evnen til å kunne tenke i begreper og modeller, og å kunne analysere og vurdere erfaringene vi gjør og kunnskapene vi har, med det formål å kunne handle best mulig i nye sammenhenger. Til dette holder det ikke med vitenskapelig forståelse alene. Som Aristoteles (2013) sier det: «At klokskap ikke er vitenskapelig forståelse, er åpenbart, for den dreier seg, som sagt, om sluttpunktet, enkelttilfellet, siden *det som kan etterstrebes i handling* er av denne art.»<sup>23</sup>

Spørsmålet som melder seg, er, og her legger jeg inn en bisetning, et kolon for at du som leser skal få summet deg: Hvordan kan kimen til en slik klokskap utvikles hos studentene våre? Hvordan kan vi nære en type personlig-profesjonell oppvåkning og eksistensiell opplysning som de så kan ta med seg inn i hulen igjen, når de skal praktisere faget sitt i fremtiden? Innlæring av vitenskapelig forståelse *alene* er ikke veien å gå. Det holder heller ikke bare med praksis.

Den kloke praktikerer, enten hun er lærer, leder, sykepleier, familierapeut eller forsker innenfor menneskevitenskapene, har mer til felles med Sokrates og Askeladden enn med Hume og Newton. Det må altså både sensibilitet og filosofisk refleksjon til. Den kloke praktikerer er i verden på en årvåken måte og evner å gjøre det gode i de rette øyeblikkene.

Å komme hit er imidlertid ikke gjort over natten, og møtet med pedagogikkens teoretiske univers kan åpenbart vippe en logisk-matematisk orientert forståelses-horisont ut av likevekt. Vi husker økonomididaktikkstudentens forvirring. Han var vant til at det finnes svar, og at man kan sette to streker under dem. Det sagt, så hjelper det med livserfaring, for som Aristoteles sier det, unge mennesker kan nok

bli geometere og matematikere, og dyktige i dette, men det synes ikke som et ungt menneske kan bli klokt. Grunnen til dette er at klokskap også gjelder

22. Se Nordtvedt og Grimen, 2004.

23. Aristoteles, 2013, s. 164, min utheving



enkelting, noe man får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge jo er uerfaren; det er nemlig bare tilstrekkelig med tid som gir erfaring. (...) Er det kanskje fordi erkjennelsen i det første tilfelle nås gjennom abstraksjon, mens utgangspunktene i de to andre nås gjennom erfaring, og fordi de unge ikke føler seg sikre angående disse, men bare snakker, mens det ingen uklarhet råder med hensyn til matematikkens gjenstander?<sup>24</sup>

Nå skal vi ikke dermed tro at livserfaring og erfaring på et hvilket som helst område kvalifiserer for klok handling i enhver praksis. Det ville være en like stor villfarelse som villfarelsen til den som tror det holder å lese og abstrahere seg til klokskap. En erfaren fagperson kan godt ha reproduisert sine egne feil år etter år, og således ha stivnet i en type absolutisme. Da kan erfaringen bli stående i veien for klok handling, og man ender med å slure i en av grøftene. Klokskap fordrer vedvarende årvåkenhet, fleksibilitet og lærevillighet, jamfør Askeladdens metode.

Den kloke står ikke stille, men er fri til å bevege og la seg bevege av omgivelsene, uten å være lenket av dem. Det finnes simpelthen ingen klokskapsformel - ingen visdomsoppskrift – som kan læres en gang for alle. Klokskap er ferskvare, sier Paul Otto Brunstad.<sup>25</sup> Det viktigste er at man er i vedvarende læringsmodus, at man holder seg åpen, og at man som Einstein kan undre seg. Det vakreste vi kan oppleve, er mysteriet, hevdet han som kjent. Det er kilden til all virkelig kunst og vitenskap, og det mennesket som er fremmed for denne følelsen, og som ikke lenger kan stoppe opp og undre seg og fylles av ærefrykt, er så godt som dødt, mener den gamle mester. Dette menneskets øyne er lukkede.<sup>26</sup>

Skal vi ta dette på alvor, betyr det at all genuin kunnskapssøking begynner med undring, både i skolen og i vitenskapene. For er det ikke slik at den som lurer på noe, gjerne får trang til å finne ut av det han eller hun lurer på? Og er det ikke slik at jo dypere man trenger inn i et stoff, jo flere rom oppdager man, og jo mer får man trang til å søke enda dypere? Det spør jeg retorisk i åpningen av lærerveiledningen til *Dialogos*.<sup>27</sup> Denne undringen kan med fordel tas inn i det akademiske skrivearbeidet, enten det er i studentoppgavene eller i forskningsformidlingen. Og hvilken sjanger egner seg bedre til dette enn essaysjangeren?

---

24. Aristoteles, 2004, s. 163

25. Brunstad, 2009

26. Einstein, 1931

27. Helskog og Ribe, 2009.

## OPPDAGELSE OG SVIMMELHET – ELLER ANSVARET SOM LIGGER I LÆRERROLLEN

En kreativ, lekende og dialogisk essayistisk stil som den PPU-laddene utviklet, har imidlertid dårlige kår i tidens hovedstrømninger, i pedagogisk praksis generelt så vel som i akademisk tekstskriving spesielt. Store deler av den utdanningspolitiske og fagpedagogiske utviklingen de siste 20-25 årene vært orientert mot empirisk orientert vitenskapelighet heller enn mot filosofisk orientert visdomsdannelse.

Sterke stemmer har argumentert for en instrumentalisme som griper helt inn i klasserommets samværsformer. Læreplanmål skrives på tavla som «mål for timen». Timen gjennomføres ofte uten rom for improvisasjon og krumspring, og dermed heller ikke for egentlige bidrag fra barna og ungdommene. Det blir skinnbidrag, for målene er det læreplanen og læreren som har satt. Elevenes erfaringer og indre liv har dårlig plass innenfor en slik gjennomstruktureret didaktikk. Timen avsluttes gjerne ved «korking»: Har du nådd målene?

I *akademia* råder IMRaD som akademisk tekstmodell. På godt norsk Introduction, Methods, Results and Discussion. Oppskriftsmessig, enkelt og dørgende kjedelig, og milevidt fra den filosofiske essaystilen til folk som Skjervheim og Hellesnes. Bare les Skjervheims aviskronikk «Det instrumentalistiske mistaket»<sup>28</sup> eller essayet hans «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi»<sup>29</sup>, og «Ein utdana mann og eit dana menneske», som Hellesnes har skrevet.<sup>30</sup>

Langt fra Skjervheims og Hellesnes' skrivestil ligger også det kritisk-analytiske og teoretisk argumenterende artikkelformatet à la det Pål hadde valgt i første runde. Pål's tekst avslørte helt tydelig at han hadde kunnskapen og den tradisjonelle, objektiverende akademiske sjangeren godt under huden. Problemet var imidlertid at han ikke brukte erfaring til å reflektere over de teoretiske perspektivene. Dette, mente i alle fall jeg, var mer i tråd med *karakteren* et menneske som er på vei mot å skulle bli en årvåken og opplyst lærer, bør strebe etter å utvikle, og ikke bare karakterbokstaven han får med seg på vitnemålet etter endt utdanning. Skjervheims og Hellesnes' tekster kan i så måte bidra direkte inn i kritikken av så vel vår egen tids dominerende pedagogiske praksisparadigme som av IMRAD-forventningene til akademisk skriving.

En student som skal bli en årvåken profesjonell lærer, må altså først vekkes. Som for eksempel rettslæredidaktikkstudenten som uttrykte frustrasjon ved begynnelsen av PPU-studiet. Den unge personen trodde PPU handlet om at hun

---

28. Skjervheim, 1972

29. Skjervheim, 1976

30. Hellesnes, [1969] 1992

skulle lære å undervise i faget sitt. Det gjør det også, men ganske snart oppdaget hun kompleksiteten i lærerens ansvar og samfunnsoppdrag. «Jeg blir helt svimmel av det enorme ansvaret en lærer har for at barn og unges liv skal lykkes», uttrykte hun et par måneder ut i studiet. Hun hadde oppdaget at det ikke holder at en lærer viser innsikt bare i *ett* av områdene som hører den komplekse lærerrollen til, altså undervisning i ett spesifikt fag. Det blir i beste fall enøyd, i verste fall katastrofalt.

Like problematisk er det at man kan bli professor i et smalt fagdidaktisk område uten å ha reflektert over kompleksiteten i det å være lærer med ansvar for helheten i barns og unges liv i skolen. Særlig skummelt blir det når ekspertisen på det ene smale området gir professoren autoritet til å snakke om ting verken han eller hun eller noen andre kan vite noe eksakt om. Det var det Sokrates kritiserte maktpersonene og de retoriske sofistene i sin samtids Athen for. Ydmykheten den fremtidige rettslærelæreren hadde utviklet i og med oppdagelsen av lærerrollens kompleksitet, tydet på at hun var i ferd med å utvikle dypere visdom og større klokskap.

En klok lærer må derfor opparbeide innsikt i et konglomerat av pedagogiske og livsfilosofiske fenomener. Videre må hun forstå å bruke vitenskapelig kunnskap *indirekte* for å kunne fortolke og forstå den konkrete livssammenhengen hun står i sammen med de unge, slik at hun kan bidra til å fremme det gode liv for elevene sine. Verken mer eller mindre. I så måte er lærerens person og relasjonene hun evner å skape omkring seg minst like viktige som fagkunnskapen og alle hennes undervisningsmetoder.

I tillegg til ekspertise i livet sammen med barn og unge trenger hun derfor også å utvikle ekspertise i egen virkelighet og livstolkning. Pedagogikk handler således ikke bare om skole og klasserom og elever «der ute». Den andre siden av det pedagogiske forholdet handler om hvem *pedagogen selv* er som person «der inne». Evner lærerstudenten og læreren å snakke sant om livet? Evner han eller hun å møte barn og unge «hjerte til hjerte», og å legge til rette for at de skal møte *hverandre* hjerte til hjerte?<sup>31</sup> Evner han eller hun å utvise både ydmykhet, selvinnsikt og evne til selvbegrensning?

Hvis læreren er tro mot målstyringsideologien som har invadert pedagogikken, og mot tidens akademiske sjangerforventninger, er det dessverre, både for læreren selv og for folk og unge rundt, vanskelig å klare det. Tidens forventninger til pedagogisk og akademisk praksis fordrer *in-autentisitet* snarere enn autentisitet. Nettopp derfor har studentene på PPU ved Universitetet i Sørøst-Norge fått i oppdrag å skrive refleksivt og personlig, og ikke bare objektiviserende og teoretiserende.

---

31. Se Helskog, 2019.

Finn Thorbjørn Hansen<sup>32</sup> tar til orde for phronesis (klokskap) og autentisitet i lærerutdanningen, og foreslår personlig essayskriving som et ledd i dette.<sup>33</sup> Begrepene phronesis og autentisitet knytter han til den såkalt åndsvitenskapelige, ontologiske og fenomenologiske linjen i pedagogisk forskning og utdanning, som han setter opp mot det han kaller den profesjonelle, pragmatiske, problemløsende og evidensbaserte linjen. I sistnevnte linje er folk opptatt av didaktiske prosedyrer og metoder, og stiller pragmatiske og epistemologiske spørsmål av typen «Hva skal gjøres? Hva skal vi undervise i? Hvordan skal vi undervise det? Hvorfor skal vi undervise dette innholdet? Hva virker?». Både forskning og undervisning langs denne linjen har en mål–middelorientering som risikerer å gjøre blind for, eller i det minste skygge for, de situasjonsbestemte og eksistensielle sidene både ved det å være elev sammen med andre elever og for det å være pedagog midt i livet sammen med barn og unge.

Den åndsvitenskapelige, ontologiske og fenomenologiske linjen er på den annen side opptatt av at pedagogisk praksis og forskning alltid har eksistensielle, etiske og normative sider, sider som bare inntil et visst punkt kan planlegges for og fremmes gjennom instrumentelle teknikker og prosedyrer, og som det ikke uten videre kan settes begrep på og dermed heller ikke fullt ut forstås. Undervisningsmessig sett vil for eksempel en fenomenolog være orientert mot å stimulere lærerstudentens indre liv – deres sensibilitet og refleksivitet. Undervisning og forskning som tar disse sidene ved pedagogisk praksis på alvor, må altså med nødvendighet velge (også) andre tilnærminger enn de pragmatiske og mål–middelorienterte.

## PEDAGOGIKKENS LIVSFILSOFISKE PARADOKS

Alt dette tenkte jeg på der jeg satt på tredje rad i Litteraturhusets storsal. Rupert Sheldrake hadde nå entret scenen. I *Vitenskapens vrangforestillinger* snakker han om størknede vitenskapsideologier som hindrer forskere å utforske forestillingene de bygger på. Problemet er ikke at vitenskapsfolk er kritiske til slike forestillinger, sier han, men at de *ikke* er det. De problematiserer ikke sine egne dogmer, men tar dem rett og slett for gitt.

Det gjelder naturvitenskapsfolk like mye som vitenskapsfolk innenfor min egen vitenskapsgren – pedagogikken. Som Sheldrake påpeker: «Underliggende tros-systemer styrer vitenskapelig tenkning, og de er basert nettopp på tro, bygget på

---

32. Hansen, 2007a

33. Hansen, 2007b

ideologi fra det nittende århundre.»<sup>34</sup> Skal vitenskapen settes fri fra tvangstrøyene denne ideologien har skapt, må vitenskapsfolk altså stille spørsmål til og undre seg over sine egne tatt-for-gittheter. I tillegg må de tillate seg å skrive i sjangre som kan vekke også andre til undring, vil jeg legge til.

Når Frøydis kunne skrive som hun gjorde om Rocco og Sheldrake, om brunost og telepati, handler det også om at essaysjangeren åpner for en slik kreativ lekende og undrende omgang med kunnskap, språk og erfaring. Og når Pål kan formidle utviklingen fra undring til forståelse av sin gamle lærerers utsagn om «dette som lå i det fjerne» berører han noe essensielt ved all forståelse og kunnskapsdannelse: Vi kan ikke fullt ut vite hva det er av det vi utsettes for som vil føre til innsikt på sikt. Det er noe uforutsigbart og ikke-kvantifiserbart ved alt liv, all undervisning og all visdomsdannelse. Dette «noe» kan overgå og overskride selv det den klokeste Askeladd og den mest profesjonelle fagpersonens gode hensikter og handlinger kan planlegge for, og som instrumentell målstyringsideologi risikerer å kvele heller enn å nære.

Det som så helt ubetydelig ut på ett tidspunkt i livet, kan altså vise seg å være som sennepsfrøet som vokste seg til den største busken i hagen senere. Det er dette som er pedagogikkens store livsfilosofiske paradoks. Det lar seg ikke gjøre å bli fullt ut klok på det, men det er åpenbart at som sennepsfrø trenger også menneskefrø plass og luft og næring for å kunne utvikles og vokse til sunne og friske busker med dype røtter og store kroner, noe snever instrumentell praksis ikke på noen måte gir nok av. Og det er kanskje her essaysskrivingen kan komme inn som brobyggende og integrerende. Kan essayskriving rett og slett forstås som en skolsk og akademisk form for *åndelig praksis*<sup>35</sup> som kan bidra til rot- og kronevekst?

## REFERANSER

- Aristoteles, (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Asbjørnsen, P.C. & J. Moe, (1982). *Samlede eventyr*. Bind 1. Oslo: Den norske bokklubben.
- Brunstad, P.O., (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal.
- Einstein, A., (1931). *Living Philosophies*. New York: Simon and Schuster
- Falck-Ytter, C.F., J. Hildrum & B. E. Solheim, (1989). *Fra eventyr til essay*. Oslo: Aschehoug.
- Hansen, F.T., (2007a). Det personlige essay som en filosofisk praksis. *Skriftserie for Barnevernets utviklingscenter i Nord-Norge* (nr. 3).

---

34. Sheldrake, 2012, s. 14

35. Sheldrake, 2018

- Hansen, F.T., (2007b). Phronesis and authenticity as key words in teacher education. *Paideusis*, Volume 16, No. 3: 15–32
- Hansen, F.T., (2008). At stå i det åpne: dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær. København: Hans Reizels forlag.
- Hellesnes, J., [1969] (1992). «Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida danningomgrep.» I *Pedagogisk filosofi*, redigert av Erling Lars Dale, s. 79–103. Oslo: Gyldendal.
- Helskog, G.H. & A. Ribe, (2008). *Dialogos – Praktisk filosofi i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helskog, G.H. & A. Ribe, (2009). *Dialogos – Veiledning for lærere og samtaleledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helskog, G.H., (2019). Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation. London: Routledge Publishing Ltd.
- Kallio, E., (red.), (kommer 2019). *Development of Adult Cognition. Perspectives from psychology, education and human resources*. Routledge. <https://www.routledge.com/Development-of-Adult-Thinking-Perspectives-from-Psychology-Education-Kallio/p/book/9781138733596>
- Kallio, E., (2015). From causal thinking to wisdom and spirituality: some perspectives on a growing research field in adult (cognitive) development. *Approaching Religion*, 5 (2), 27–41. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47759>
- Kant, I., [1781] (2009). *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax forlag.
- Lund, T.E., (1999). *Grøftetildragelsesmysteriet*. Oslo: Aschehoug
- Platon. a. *Apology*. The internet classics archive. Lastet ned den 24.4.2014 fra <http://classics.mit.edu/Plato/apology.html>
- Platon. b. *Symposion*. The internet classics archive. Lastet ned den 24.4.2014 fra <http://classics.mit.edu/Plato/symposium.html>
- Platon. c. *Phaedrus*. The internet classics archive. Lastet ned den 24.4.2014 <http://classics.mit.edu/Plato/phaedrus.html>
- Platon. d. *The Republic*. Book VII. The internet classics archive. Lastet ned den 24.4.2014 fra <http://classics.mit.edu/Plato/republic.html>
- Platon e. *Theaitetos*. <http://classics.mit.edu/Plato/theaitetos.html>
- Sheldrake, R., (1999). *Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals*. New York, NY: Crown
- Sheldrake, R., (2012). *Vitenskapens vrangforestillinger. 10 veier til friere forskning*. Oslo: Flux forlag
- Sheldrake, R., (2018). *Vitenskap og åndelig praksis*. Oslo: Flux forlag.
- Skjervheim, H., (1976). «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi.» I H. Skjervheim: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum, s. 226-245
- Skjervheim H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. I. Hellesnes J, Skirbekk G. (red.), (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Whitehead, A.N., (1979). *Process and Reality*. London: Free Press.
- Wærsted, F.M., (2008). Om brunost og telepati. I G.H. Helskog & A. Ribe, *Dialogos – Praktisk filosofi i skolen*. Oslo: Fag og kultur.