

Undervisningens tause empiri

– hvordan få den i tale?

Innledning

I den støyen som preger vår tids politiserte skoledebatter er det lite rom for åpne spørsmål. Til det domineres bildet for mye av skrårte oppfatninger, som i sum spriker i alle retninger.

Hva skolens krise angår, vitner dette om en almen usikkerhet. To andre påfallende trekk er lærernes manglende engasjement i denne type debatter, kombinert med en reformtrettet som ikke lenger lar seg skjule. Dette har politikerne for lengst bitt seg merke i. De ulike partiene er i alle fall skjønt enige om at «nå må lærerne få arbeidsro!» I tråd med dette har den nyinnsatte blåblå regjeringen gått ut med sitt «lærerloftet 2013». Det nye slagordet lyder: «Læreren i sentrum».

Enhver pedagog har grunn til å glede seg over denne dreiningen. Det fordi retorikk forplikter. Men er det grunn til å forvente at *kriseforståelse* heretter vil innebære noe mer enn det å referere og analysere testresultater, brukerundersøkelser og forskningsrapporter? Målt opp mot dette syntes pedagogenes personlige, ervervede *empiri*¹ (erfaring) nærmest å befinne seg i vektløs tilstand. I og med at det er dette erfaringsinnholdet som er skoledebattenes gjenstand, foreligger det en åpenbar ubalanse her. Er det ikke slik at jo mindre innsikt man har i en saks erfaringsfelt, jo mindre treffsikre blir dommene?

Som lærer opplever jeg at det har oppstått en nærmest uoverstigelig avgrunn mellom *politisk retorikk* og *pedagogisk empiri*. Det å tilsløre dette, fører bare til at spalten økes. Hva kan pedagogene i så måte gjøre? De kan bidra med det motsatte, nemlig å synliggjøre eget erfaringsfelt. Vise hvordan man på ulike måter kan dra veksler på den pedagogiske empiri de selv mottar fra dag til dag.

Det «å bli stående ved erfaringen» er et ideal det ofte refereres til. Dette har også vært min ledetråd i disse betraktningene. Vi lever i en kultur hvor det er en dyd å gjennomtrengte ytre erfaringer med selvstendig tenkning. Uten dette – ingen modernitet, ingen naturvitenskap, ingen teknologi. På den annen side: Uten

mot til å omgå ideer som mangler en slik, ytre forankring – ingen kreativitet, ingen nyskaping, ingen matematikk. På det vis oppstår det en ny, kulturbetinget empiri. Også denne «venter på» å bli gjenomtrent av bevissthet.

Hva pedagogisk empiri angår er det for enhver lærer presserende å vite noe om hvordan inntrykkene fra undervisningens form og innhold virker videre i elevene. Det sier seg selv at dette er en innsikt som kun foreligger innenfor svært begrensede rammer. Det meste ligger mer eller mindre «i mørke». Det er virkninger som ubønnhørlig lever sitt stille liv – ikke bare i elevgruppen, men også i læreren selv. Virkninger som med sine ensidigheter «venter på» morgendagens justeringer. Fordi alle *er* eller *har vært* elever, kan dette ikke være en selv fremmed. De virkningene undervisningen etterlater seg vokser på det vis frem av livet selv. I henhold til Husserl skjer det forut for og uavhengig av enhver benevnelse, ethvert språk. I tråd med hans begrep *livsverden*, velger jeg å omtale dette som et *livselement*². Et *livselement* pedagogen innerst inne vet at han/hun må «hegne om som smeden», om han/hun skal lykkes med sine forsetter. Det å bearbeide undervisningens empiri innebærer tilbakeblikk, refleksjon og bedømmelse – gjerne i samspill med kolleger. Dette er uunnværlig.

Her skal dette temaet imidlertid behandles noe smalere. Fortsatt er det snakk om tilbakeblikk, bearbeidelse, bedømmelse etc. Men da innenfor en mediativ³ eller kontemplativ tilnærming. I begge tilfeller handler det om «å bli stående ved erfaringen». Fordi det ikke er vanlig å henvise til undervisningens erfaringsinnhold (empiri) slik det her vil bli lagt opp til, trengs det en benevnelse, en representasjon som rommer denne nyansen. Valget falt på «lærerens tause empiri», en betegnelse som kun gir mening i det man utvider begrepet *empiri* til å gjelde både *ytre* og *indre erfaringer*. Dette blir behandlet senere. Jeg har lett etter et tilsvarende uttrykk i den pedagogiske litteraturen, foreløpig uten resultat. Lesere som er fortrolig med Michael Polanys uttrykk «tacit knowledge» som ofte oversettes med «taus

kunnskap» (Polanyi, 1966), bør notere seg at det her er snakk om noe annet. Spørsmålet er hva dette «noe annet» er og hvordan det kan gjøres tilgjengelig – utover den vanlige form for ettertanke og refleksjon. Dette vil bli nærmere beskrevet etter hvert.

I og med at «undervisningens tause empiri» bevirker individuelle endringer – også det vi kaller læring – i elevene så vel som i pedagogen selv, må sistnevnte omgås den med *følsom og tenksom aktsomhet*. Det er også enhver skoles anliggende å hegne om dette. Det dreier seg om *et virksomt livselement og ikke en abstraksjon*. At det ikke er så lett å få dette, *tause elementet* – i tale reduserer ikke dets verdi. Den er desto sterkere latent til stede som potensialitet.

Fenomenologi som brobygger mellom indre og ytre erfaring (empiri)

Goethe, Steiner, Brentano, Husserl og andre filosofer har på hver sin måte bidratt til økt forståelse av den fenomenologiske metode. Beklageligvis går ofte et viktig poeng tapt, nemlig at de alle – med deres *utvidete erfaringsbegrep* – har villet gjøre fenomenologien anvendelig like meget i møte med ytre som indre erfaringer (empiri). Om betegnelsen *indre erfaring* lyder diffus, er det nok å minne om at matematikkens og logikkens form og innhold beror på en sansefri tenkning. Vi er ofte ikke klar over i hvilken grad vårt tankeliv er bundet til de inntrykk vi mottar fra våre sanser. Om disse båndene ikke kunne løses opp, slik at tenkningen ved behov også kan følge sine egne lover, ville dagens høyteknologiske sivilisasjon forblitt urealisert! Nå er den «tause empiri» og matematikk grunnleggende forskjellige. Men en ting har de til felles: Begge forutsetter evnen til å opprettholde egen tankevirkosomhet, uavhengig av ytre sanseintrykk. Den form for tankemeditasjon og/eller kontemplasjon det henvises til i de videre betraktningene, beror nettopp på denne evnen. Sett nå at fremtidens vitenskap vil bringe frem økt bevissthet om *den indre fenomenologi*. Hva skulle hindre den erkjennelsesdrift som gjennom vel 400 år har avdekket den ytre naturs lovmessighet, å gjenta denne bedrift stående ved den port som fører inn til menneskets indre natur? Er det ikke nettopp denne drift mot en høyere erkjennelse vi i dag er vitne til?

Hva skulle tilsi at denne forvandlingsimpuls i tenkningen som gjorde seg gjeldende i antikkens over-

gang *fra mythos til logos* og i renessansens overgang *fra trosdominert til en vitendominert tenkning*, har uttømt sine muligheter? Den som hevder det har underkastet seg den tro at bevissthetens evolusjon allerede har nådd sitt endelige (optimale) stadium.

Hvilke pedagogiske konsekvenser vil det kunne ha dersom lærerne *bryr seg/ikke bryr seg* om slike problemstillinger?

Lærerens tause empiri – en kontemplativ tilnærming

Av bestemte grunner hender det at det enkle og nære fortoner seg som enten for *komplisert* og *fjernt*, eller for *banalt* og *naivt* (trivielt) til at man ønsker å beskjeftige seg med det. Hvem har ikke erfart hvordan dette endrer seg idet man selv fyller det med liv og innhold? Slik er det også med betegnelsen «taus empiri». Det ble valgt for bedre å kunne identifisere og omslutte det aktuelle området. Det har jo en tendens til å fordampe som dugg for solen, straks man forsøker å bringe det opp i dagen. Et raskt søk på nettet viste at begrepsparet «taus(e) empiri» ikke inngår i en spesiell kontekst.

Med forbehold om at ikke alt ligger på nettet, later det til å være en tom term.

Både undervisning og læring befinner seg dels i et synlig (ytre) og dels i et usynlig felt (indre). Igjen blir man minnet om den doble fenomenologien – den ene «der ute», den andre «der inne». I undervisningen er man som lærer dels aktør og dels observatør. Det som utspiller seg i en time tas opp dels bevisst, dels ubevisst. Deretter lever det videre som et aktivt element i vårt indre, enten vi er oss det bevisst eller ikke. Også her finnes det – som i den ytre natur – sammenhenger som «venter» på å bli oppdaget. *Her*

dreier det seg ikke om de erindringsbildene som innfinner seg av seg selv – fordi de gleder eller smerter oss. De taler til oss uoppfordret. Det det her er snakk om er det som kun kan bringes opp gjennom vår egen, frie vilje, ved at vi bestemmer oss for å rekapitulere bestemte hendelser fra undervisningen. Å nærme seg dette fenomenologisk vil ideelt sett si at man forsøker å se egne erfaringer (derav uttrykket «empiri») med nye øyne. Det krever at fordommer, forstyrrende emosjoner og tilfældige assosiasjoner holdes på avstand. Det å bevisst velge ut en konkret hendelse, holde den fast, bevege bildene osv, krever motivasjon og viljestyrke. Denne metoden er i samsvar med det vitenskapelige ideal om å bringe ethvert

Å nærme seg dette fenomenologisk vil ideelt sett si at man forsøker å se egne erfaringer (...) med nye øyne.

av virkelighetens elementer opp til bevisst bearbeidelse. Det som skiller den *indre* fenomenologi fra den *ytre* er at førstnevnte krever en meditativ tilnærming, slik det allerede er redegjort for.

I hvilken grad kan en meditativ omgang med undervisningserfaringene styrke lærerrollen? Hva motivasjon og viljekraft angår, ville dette ikke vært gjennomførbart over lengre tidsspenn om en slik fenomenologisk, kontemplativ bearbeidelse av *den tause empiri* ikke hadde en positiv effekt på undervisningen. Om det er tilfelle indikerer denne utholdenhet allerede det en mulig effekt.

Slike virkninger kan, individuelt fremstå like overbevisende som enhver annen erfaring man gjør seg. Problemet er at fremgang i undervisningen bare kan sannnes individuelt – dvs. på basis av egne erfaringer. Slike virkninger kan ikke dokumenteres. Man kan derfor ikke komme frem til enighet om hva som her finner sted, uten med andre som praktiserer denne metoden. Slik er det for øvrig også med matematikk eller et hvilket som helst annet fag. Samtalene får først mening og dybde i det de understøttes av individuelle erfaringer. (Dette gjelder selvsagt alle mulige forbindelser, også samtaler mellom politikere og lærere.)

Relevant litteratur

Av litteratur med relevans til dette temaet har jeg valgt «Grunntrekk av en erkjennelsesteori» av Rudolf Steiner og to artikler, den ene av Arthur Zajonc, professor i fysikk og den andre av Brent Dean Robbins, professor i psykologi. På hver sin måte berører de vesentlige aspekter ved vårt tema. I fortsettelsen har jeg hentet frem og kommentert enkelte avsnitt i disse tre kildene. La oss begynne med Steiner:

Fenomenologisk metode anvendt i erkjennelsesarbeidet

Rudolf Steiner (1861–1925) skrev *Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse* (Steiner, 2009) mens hans 15-årige redigering av *Goethes naturvitenskapelige skrifter* var i begynnerfasen. I forbindelse med en nyutgivelse i 1924, 40 år etter førsteutgaven (1884) skriver han i forordet at denne boken «(...) fremstår som en erkjennelsesteoretisk grunnleggelse og rettferdiggjørelse av alt det jeg senere har sagt og offentliggjort». Interessant i den forbindelse er at Steiner først stod frem med det vi i dag forbinder med antroposofi, i år 1900, 14 år etter at hans erkjennelsesteori ble offentliggjort og 6 år etter utgivelsen av *Frihetens filosofi* (Steiner, 2008).

Hva fenomenologi angår er det svært vanlig å

ta utgangspunkt i Franz Brentano (1838–1917) og hans elev Edmund Husserl (1859–1938). Sistnevnte regnes som fenomenologiens grunnlegger. I og med at vårt tema tar utgangspunkt i den gren av fenomenologien som går tilbake til Goethe, bør det bemerkes at ikke bare Husserl, men også Steiner var svært opptatt av Brentanos ideer. Begge fulgte hans forelesninger og begge var av den oppfatning at ikke bare naturfenomener, men også sjelelige fenomener må kunne iakttas og bedømmes vitenskapelig. Det ligger allerede i tittelen på en av Brentanos viktigste bøker: «*Psychologie vom empirischen Standpunkt*» (Brentano, 1874).

Her melder det seg en vesentlig innvending: Er ikke Goethes, Steiners, Brentanos og Husserls utvidelse av begrepet vitenskap til å også omfatte sjel livets fenomenologi et, i utgangspunktet, umulig prosjekt? Hvordan kan et subjekt gjøre seg selv til gjenstand for objektive betraktninger? Vil ikke følelser, ønsketenkning osv. fra dette subjekt/objekt, forkuldre ethvert forsøk på uhildede iakttagelser og logiske resonnementer? Innvendingen er høyst relevant. Men når vi stiller en vitenskapelighet på en slik avgjørende prøve, er det da ensbetydende med at den ikke kan skolerer til å mestre denne? Steiner påpekte ofte at naturvitenskapen i så henseende var forbilledlig som øvelsesvei. (Steiner, 1974, ss. 7–20). I selvbiografien hevder han sågar at Brentanos ideer ledet like frem til den åndsvitenskap han selv la grunnen til. Senere gav Steiner en beskrivelse av hvor deres veier skiller:

Brentano begynte også med en undersøkelse av tenkningen, men han (...) begrenset seg kun til å registrere det som er for hånden i den vanlige bevissthet. Først gjennom en tankelivets

forsterkning, gjennom meditasjon og konsentrasjon, føres dette tankelivet til den indre plastiske formkraft, og den fører virkelig på den veien som begynner ved å fatte de enkle dagligdagse tankene og ender ved menneskets åndelig-sjelelige element som har levet der før fødselen, før unnfangelsen i den åndelig-sjelelige verden selv, og som har forbundet seg med menneskelegemets fysiske



Franz Brentano

arvekrefter. Det finnes ingen annen løsning på sjelegåten enn gjennom det at man virkelig finner veien fra de enkleste dagligdagse tilsynekomster til tilværelsens store gåtefulle spørsmål.⁴

Det Steiner her sier om tankelivets kontemplative forsterkning, går som en rød tråd gjennom hele hans livsverk. I slike sammenhenger bruker han uttrykk som *den styrkede tenkning, den morfologiske tenkning, den levende tenkning, den rene tenkning* osv. Er det ikke slik at et tankeforløp først blir oss bevisst i det vi setter oss selv i stand til å betrakte det? Slik erfarer man vitterlig noe selv når dette noe ikke ankommer bevissthetsgrensen gjennom ytre sanser. Men det å distansere seg fra ytre inntrykk, krever en sterk indre aktivitet. Kanskje nedenstående sitat fra kapittelet «Tenkningen som høyere erfaring i erfaringen» kan sette oss på sporet av hva Steiner i denne sammenheng mener med uttrykk som *meditativ betraktning og anskuende dømmekraft*:⁵

Ved tanken er jeg klar over at dens tilblivelse ikke er mulig uten min aktivitet. Skal en tanke overhodet ha noen betydning for meg, må jeg gjennomarbeide tanken, må jeg gjenskape dens innhold, gjennomleve den inderlig i dens minste deler. (Steiner, 2009, s. 47.)

Vi ser at dette ikke må assosieres med mystikk. Tvert imot er målet høyest mulig klarhet i tankelivet. Det må til for at den frie strømmen av assosiasjoner ikke skal vippe en av pinnen. Når ideer og erfaringer skal undersøkes kommer man ikke langt uten en slik ekstraordinær viljeanstrengelse. Men er det i det hele tatt mulig å overvinne subjektets trang til å sette seg selv i sentrum?

Selv minner Steiner om at vitenskap forutsetter to prosesser: *Evne til å iaktta sanseinntrykk og evne til å iaktta ideer*. At vi også blir vår inntrykkene fra følelser, drifter og begjær, tilskrives indre sanser, hvilket det er en viss tradisjon for. I *Kritik der reinen Vernunft* viser f.eks. Kant også til «den indre sans». Hva man kaller denne evnen spiller mindre rolle. For Steiner er det tenkningen som primært frembringer vitenskapens innhold:

Den overbevisning burde gjennomtrengte alle vitenskaper, at deres innhold utelukkende er tankeinnhold, og at de ikke står i noen annen forbindelse med iakttagelsen enn den, at de i iakttagelsesobjektet ser en særlig form av begrepet. (Steiner, 2009, ss. 67–68).

Hver i sær kan jo for egen del undersøke dette ved å besvare følgende spørsmål: Hva blir tilbake av en

vitenskapelig produksjon om man fjerner tankeinnholdet? Svaret gir seg selv: Da sitter vi igjen med en ytre empiri. Men fordi den mangler en fortolker, en talsmann, forblir den taus. En foreløpig konklusjon kunne da lyde slik: Som metode betraktet, fremstår lærerens meditative bearbeidelse av undervisningens *indre empiri* som beslektet med naturvitenskapens bearbeidelse av den *ytre empiri*. Hvor forskjellig de enn er, dreier det seg i begge tilfeller om å få den tause empiri i tale.

Om kjærlighet til kunnskap

Dette er en kommentar til foredraget «Love and knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation, (Zajonc, 2005) som Arthur Zajonc har holdt ved Amherst College, hvor han er professor i fysikk. Som fysiker har han vært gjesteforeleser ved en rekke universiteter i Europa, med temaer knyttet opp til kvantefysikk mm. Det ville være en misforståelse å

tro at Zajonc vil erstatte kvantitativ analyse, diskursive og kritiske tankeoperasjoner med innsikter vunnet gjennom meditasjon. Meditasjon skal, i følge Zajonc, være et supplement til og ingen erstatning for en selvstendig, kritisk tenkning. Ett av hans poenger er at vi trenger en pedagogikk som ivaretar menneskets behov for kontemplativ (meditativ) refleksjon, slik at ikke det unge menneskets følelsesmessige og moralske forhold til tingene blir neglisjert i læreprosessen. I forlengelsen

av Zajoncs syn på

kunnskapstilegnelse kan man saktens spørre hvordan det vil gå med vår sivilisasjon i fremtiden dersom toneangivende grupperinger ikke nærer andre følelser enn likegyldighet overfor den kunnskapen de har erobret på skoler og universiteter? Hvordan påvirker en slik «kald» kunnskap ens senere livsførsel og yrkesutfoldelse? Her siterer Zajonc Parker Palmer: «(...) *our way of knowing does, indeed, grow into a way of living every epistemology becomes an ethic*». (Zajonc, 2005, s. 1744). Allerede Blaise Pascal (1623–62) innså sammenhengen mellom kjærlighet og kunnskap: «*The heart has its reasons which reason knows nothing of*» og «*(...) unless we love the truth, we cannot know it*».⁶

Lærere som frykter en fremtid hvor kunnskap kun verdsettes i kraft av dens instrumentelle nytteverdi, bør lytte til Arthur Zajoncs ideer. De er modnet frem gjennom hans 25 års erfaring som universitetslærer og fysiker på høyt nivå.

Når Zajonc viser at meditasjon gjør det mulig å hengi seg fordomsfritt til det man står overfor, merker

(...) vitenskap
forutsetter to
prosesser: Evne til
å iaktta sanse-
inntrykk og evne
til å iaktta ideer.

man at han er sterkt påvirket av Goethes og Steiners utvidete erfarings- og vitenskapsbegrep, hvor også kjærlighet eller hengivelse til objektet er en metodisk forutsetning: «*Det Goethe på det moralske området hevet til den høyeste nivå av kjærlighet, nemlig den uselviske hengivelse til objektet, finner vi her på det teoretisk-vitenskapelige området.*» (Steiner, 1989, s. 306 note). Det betyr selvsagt ikke at det motsatte, nemlig den distanserte tilnærming ikke er aktuell. Slik jeg forstår dette inngår de to måtene å forholde seg til objektet på i en helhetlig tilnærming. Denne dobbeltheten kommer til uttrykk mange steder i Steiners verk, slik som her:

«Tenkningens logikk er forenlig med den sterkeste egoisme. Hjertets logikk er i stand til gradvis å overvinne all egoisme og gjøre alle mennesker til deltagere i et menneskefellesskap». (Steiner, 1988, s. 286.)

Her er det på sin plass å minnes vitenskapens krav om å søke objektets sanne innhold kun for dets egen skyld. Når det er tingen i seg selv det dreier seg om, må subjektet sette seg selv til side. Selve kardinalsspørsmålet blir da om denne overvinnelsen kun er mulig gjennom kjølig distanse, eller om også kjærlighet og hengivelse har en rolle å spille i vitenskapelige erkjennelse. Dette til forskjell fra sympati og antipati, drift og begjær, som i forhold til kjærlighet befinner seg lengre nede på følelesskalaen.

Nå uttrykker Arthur Zajonc det ikke akkurat slik, men det er like fullt dette punktet han utfordrer ved å bringe inn en erkjennelsesmetode hvor kjærlighet inngår som en sentral faktor («an epistemology of love»). Det er kanskje ikke så fjernt fra akademiske tradisjoner som man kan tro? Her viser Zajonc til den tyske filosofen Karl Jaspers, en av den moderne eksistensialistens grunnleggere:

Karl Jaspers (1883–1969) quoted Nicolas of Cusa (1401–64) concerning the highest form of human knowing, saying, «knowledge is here identical with love and love identical with knowledge». An epistemology of love is not a flight from reason to sentiment. The academy has nothing to fear from contemplative inquiry; indeed, such inquiry is in some measure already part of a covert curriculum that educates for discovery, creativity, and social conscience. (Zajonc, 2005, s. 1756.)

Selv ble jeg meget overrasket den gangen jeg ble klar over de enkle logiske implikasjonene av dette, det er nesten slik at man undrer seg over at dette ikke bryter gjennom med større tyngde:

En (ideelt sett) total hengivelse til fenomenet forutsetter at det iakttagende subjektet må glemme seg selv. Hvor langt kommer man med dette, sammenlignet med en avmålt distanse? Hva skulle tilsi at kun det siste skulle være bedre egnet mht. å erkjenne objektet

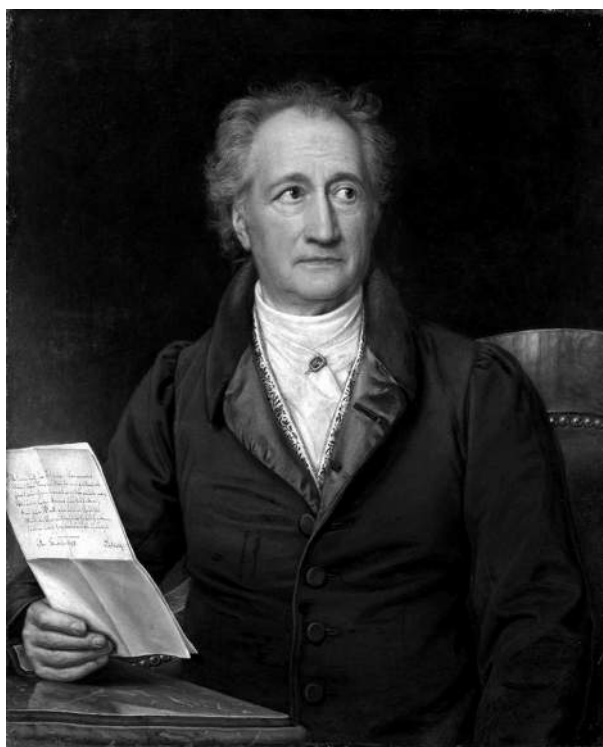
på dets egne premisser? Dette er et spørsmål man ikke bør ta for lett på.

Hvordan forholder dette seg mht. *undervisningens tause empiri*? Er det ikke innlysende at der hvor en kjølig, distansert tilnærming kommer til kort, vil en kjølig hengivelse kunne «lokke frem» noe karakteristisk, noe pregnant? Den som erfarer dette er i posisjon til å utforske hvordan denne form for fordypning virker tilbake på ens forhold til 1) elever og 2) fagdidaktiske utfordringer. Der handler det om å vekke egen fantasi gjennom kjærlighet både til elevene og til faget.

På det vis kan læreren bestrebe seg på å bli den tause empiris fortolker. En ting er å påstå at slike sammenhenger finnes i vekselspillet mellom det kontemplative tilbakeblikk og fremblikk, eller det motsatte: benekte det. Noe ganske annet er å undersøke den slags sammenhenger med utgangspunkt i egen undervisningspraksis.

Forvandling eller kontroll?

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i Brent Dean Robbins artikkel «*New Organs of Perception: Goethean Science as a Cultural Therapeutics*» (Robbins, 2005). Det ligger i den fenomenologiske metodens krav til samvittighetsfull, varsom, men eksakt iakttagelse, en målsetning om



Johann Wolfgang von Goethe
– Oljemaleri av Joseph Karl Stieler, 1828

å kunne «se verden som ny». Det krever at man legger til side forstyrrende forestillinger. Robbins viser i denne artikkelen hvordan dette kan virke terapeutisk tilbake på forskeren – eller hvem som helst som finner det fruktbart å arbeide på eget forhold til virkeligheten. For Goethe var enhver iakttagelsesprosess et middel til å skolere oppfattelsesevnen. Denne tilbakevirkning fremgår mange steder i Goethes verk, slik som her:

«Mennesket kjenner seg selv kun i den grad det kjenner verden; det oppfatter verden kun i seg selv og seg selv kun i verden. Hvert nytt objekt som fremstår i dets klarhet, åpner et nytt organ for oppfattelse i oss.» (Goethe J. W., 1988, s. 39).

Goethes betoning av en naturvitenskapsmetode hvor nevnte forvandling av forskeren selv utgjør et gjennomgangspunkt for erkjennelse, står i skarp kontrast til dagens praksis hvor erkjennelse er et middel til å oppnå beherskelse og kontroll over naturen. Robbins minner her om Francis Bacon, som hevdet at «naturens hemmeligheter åpenbarer seg lettere under teknologiens tvang, enn når de lever seg ut på naturlig vis». (Bacon, 1955, s. XCVIII Aphorism). Robbins viser til hvordan denne linjen føres videre gjennom Descartes oppfatning av mennesket som naturens besitter og mester og den newtonske fysikk som i ettertiden ble et middel til kontroll og utnyttelse av naturressursene. Men menneskets forhold til naturen har flere aspekter.

Om man ser spørsmålet om «hvordan få den tause empiri i tale», samt den innledende beskrivelsen av krisen i skolevesenet i sammenheng med Robbins artikkel, blir det tydelig at vi står overfor to motsatte kilder til endring:

1) *Endring gjennom teknologisk tvang*. Eksempel: Høy score på standardiserte tester tolkes som høy kvalitet på undervisningen. Hvis det får læreren til å legge om undervisningen, dreier det seg om en instrumentell endring ovenfra.⁷

2) *Endring gjennom fri selvbetragtning*. Eksempel: Når Goethes naturvitenskapelige metode anvendes på sjelelige iakttagelser, her i form av et meditativt tilbakeblikk på skoledagen, vil det kunne forvandle observatøren. Dette er endring nedenfra (innenfra).

Robbins viser til den formale rasjonaliteten Max Weber har tilegnet bedriftslivet og naturvitenskapen: den *substansielle* rasjonaliteten (verdiene) forfaller til ren *formal* rasjonalitet, idet denne blir et mål i seg selv. Det betyr at alt ikke bare *kan*, men *skal* beregnes,

systematiseres, effektiviseres og rasjonaliseres.⁸ Vår tids rovdrift på naturressursene smitter over på kulturlivet, her skolen. Det har fått Gro Elisabeth Paulsen, leder i Norsk Lektorlag, til å skrive at «(...) byråkratisk tvang fører til målforskyvning og rolleendringer som verken er planlagt eller ønsket (...)»⁹

Det er en lang vei fra Webers beskrivelse av den formale rasjonaliteten til Goethes oppfattelse av naturen som hellig: «Naturlige gjenstander bør søkes og undersøkes slik de er i seg selv og ikke ut fra observatørens nytteperspektiv, men respektfullt som om de var guddommelige vesener.» (Goethe J. v., 1971).

Brent Dean Robbins avslutter sin artikkel med å vise til hvordan Goethes natur- og verdensanskuelse (gjennom sitt selvopdragende element), er egnet til å bygge bro over kløften mellom naturvitenskapen og humaniora:

Through that careful observation, we also come to understand a world composed of beauty which obliges us to moral action to protect and care for it. And, finally, Goethe offers us a way out of the implicit nihilism that results from the collapse of substantive rationality into instrumental rationality.

Goethe's method aims not merely to predict and control, but has its end, rather, in the aesthetic and morally responsive obligation to the observed. (...) The natural sciences and the human sciences become united in Goethian science because the observation of nature is always also a process of self-discovery. Through that process of self-discovery, we may come to better realize more sustainable practices of living with nature and with each other. As a cultural therapeutics, Goethian science is an interdisciplinary affair. (Robbins, 2005, ss. 124–125.)

<<(...) byråkratisk tvang fører til målforskyvning og rolleendringer som verken er planlagt eller ønsket (...)>>

Konklusjon

Objektivering og inderliggjøring – distanse og nærhet

Vi har sett på følgende forhold vedrørende *den tause empiri*:

Ved å gjenskape undervisningens innhold – og fortype dette meditativt – oppsøker læreren på nytt situasjoner han selv har stått inne i. Her støter han/hun på *den tause empiri*, det mest livsnære som tenkes kan. Isteden for å synke formålslost ned i egne opplevelser, inntar man et overordnet perspektiv som er like meget fremad- som tilbakeskuende. Man

pendler mellom det som har vært og det som skal komme – mellom opplevd virkelighet og ny virkelighet. Begge «steder» er «befolket» med elever som må komme videre i sin personlige- og faglige utvikling. Vinklingen må derfor være dels psykologisk, dels fagdidaktisk og dels selvbetrukkende.

Den stillhet som råder i et slikt, konsentrert tilbakeblikk, bidrar til å styrke pedagogens autonomi. Man kan lettere se situasjonene utenfra, også den rolle man selv har som aktør. Det ble ovenfor argumentert for betydningen av å kunne veksle mellom 1) avmålt distanse og 2) selvforglemmende identifikasjon med fenomenet. Det som før kanskje fortonte seg som trivelle inntrykk trer frem i en ny glans, i det disse frigjøres fra sin «tause», anonyme tilstand. *Taus empiri* blir til *talende empiri*. Var det dette Goethe siktet til med ordene: «Alt forgjengelig er en lignelse»? Fattet i stillhet, er dette erfaringer som gjør lite vesen av seg. I alle situasjoner kan det gjemme seg små, uanselige gullkorn. Som nevnt tidligere vil dette neppe kunne legges på bordet til allmenn beskuelse. Men den pedagogiske kunst vil stagnere dersom lærerne av slike grunner ignorerer den tause empiri. Lærerne utvikles gjensidig gjennom å dele slike erfaringer. Men nå kan disse være så pass subtile at de vanskelig kan forstås av andre. Man kan da søke overordnede, karakteristiske trekk. Her kommer et forsøk på å beskrive noen slike:

Den indre og ytre empiri er to alen av samme stykke. På det vis har mennesket to «kontaktflater» med virkeligheten. Den ene gir oss tingenes overflate, den andre deres innhold (begreper). (Steiner, Frihetens filosofi, 2008.) Da først blir også den virkelighet som utspiller seg i undervisningen hel, ved at man erfarer den på to måter, slik det er beskrevet. I møte med den tause empiri kan det man før syntes var viktig, her fremstå som uviktig – og omvendt. Man oppnår på en og samme tid både objektivisering og inderliggjøring, distanse og nærhet. Nærhet til den enkelte elev, distanse til egen utøvelse. De sosiale relasjonene objektiviseres i den grad man får «den tause empiri i tale». Det kan f.eks. være en henvendelse, et blikk, ett ansiktsuttrykk her, et annet der.¹⁰ I billedlig forstand legges et frø i jorden. Også ubevisste vaner og subjektive ensidigheter speiles, objektiviseres og oppdras i det man får den tause empiri i tale. Må man ikke kunne si at det er virkeligheten selv som generøst henvender seg til oss?

Fra etisk tradisjonalisme til etisk individualisme

Slike beskrivelser kan man mene hva man vil om. Tyngde får de først i det man selv setter seg i stand til å gjøre erfaringer i dette feltet. Den som gjennomfører dette med en viss systematikk og utholdenhet, vil over tid

kunne gjøre mange interessante oppdagelser. Oppdagelser som vil kunne gi begreper av typen *etisk individualisme*, *moralske intuisjoner*, *moralsk fantasi* og *moralsk teknikk* et innhold. Fra å være intetsigende, tomme skall, vil de langsomt kunne få liv og innhold. (Steiner, *Frihetens filosofi*, 2008, s. kap. 9). Billedlig talt kunne man fremsette følgende hypotese: Er det slik at i denne bevisste vekslingen mellom ytre og indre erfaringer preparerer man det «jordsmonnet» moralske intuisjoner og moralsk fantasi spirer frem av? Hvorvidt dette er en idé som er anvendelig i det sosiale felt, kan bare den enkelte svare på, idet denne blir stående ved erfaringen. For den som – i et historisk perspektiv – har innsett at vår tids menneskehet lenge har befunnet seg på den vei som langsomt, men sikkert fører fra *etisk tradisjonalisme* henimot *etisk individualisme*, burde det være aktuelt å gå nevnte hypotese nærmere etter i sømmene. *Dette ikke minst med hensyn til all den dramatik og lidelse som i dag utspiller seg langs denne vei.*

Læreren – i spennet mellom politisk retorikk og pedagogisk empiri

Vi har sett at fenomenologisk metode dreier seg om å ta menneskets dobbeltnatur på alvor. Det handler om å aktivisere *det utvidete erfaringsbegrepet*, slik dette gjenspeiler menneskets tosidige forhold til virkeligheten. Nå kunne man spørre: Hvordan forholder dette seg til den politisk og byråkratisk styring av skolen? Ovenfor ble lærernes kontemplative fordypelse i den tause empiri omtalt som et selvregulerende verktøy som styrker deres profesjonsrettede autonomi. Det dreier seg om selvstendighet i forhold til lærerrollens tre sentrale funksjoner, nemlig det å: 1) lede, 2) utføre og 3) erkjenne. Hvordan forholder disse seg til den omtalte avgrunnen mellom *politisk retorikk* og *pedagogisk empiri*? I og med at skoledebattene tilslører dette forholdet er det desto mer viktig å identifisere de tre funksjonene i lys av denne polariseringen. Ut fra min opplevelse ser dette slik ut:

- 1) politisk og byråkratisk styring (*ledelse*),
- 2) pedagogisk forskning (*erkjennelse*) og
- 3) autonomi i den pedagogiske utøvelse (*ledelse, utførelse og erkjennelse*).

Vi ser at læreren opprettholder alle tre funksjoner (3) nedenfra. Det er fordi han/hun er alene om å befinne seg i selve erfaringsfeltet. I tillegg ivaretas bestemte aspekter ved *ledelse* og *erkjennelse* (1 og 2), ovenfra – utenfor erfaringsfeltet. Nå kan man argumentere for at de to første områdenes distanse til det tredje, selve virksomhetsfeltet, garanterer den høyest mulige grad av objektiv forståelse av undervisningsfeltet. Å hevde at det er en objektivitet læreren som subjekt i feltet ikke kan heve seg opp til, lyder plausibelt. Men som vi

har sett svekkes dette argumentet dramatisk i og med at det som skal objektiveres, nemlig undervisningens empiri, befinner seg langt utenfor «observatørenes» rekkevidde. Unntaket er der hvor pedagogisk forskning beveger seg inn i klasserommet. Da oppheves denne mangel. På det vis kan det, mellom det andre og det tredje området, oppstå et vitaliserende vekselspill basert på *distanse* og *nærhet*. Studien «Den gode timen» er et eksempel på dette.¹¹

Da gjenstår spørsmålet om man i dette 3. området også kan tale om forskning, i og med at denne neppe kan tilfredsstille dagens akademiske krav. Men her må man være nøyaktig: Det er lærerens autonomi i den pedagogiske utøvelse som har vært disse betraktningenes hovedanliggende, ikke akademisk publisering. En forskning som har den tause empiri som objekt vil kunne stimulere til økt fagdidaktisk produktivitet. Virkningene av denne produktivitet søkes erkjent gjennom meditativ fordypelse. Altså dreier det seg om et levende kretsløp mellom produktivitet, empirisk utforskning, ny produktivitet osv. Kun på det vis kan pedagogen imøtekomme fordringen om *å bli stående ved erfaringen*, hvilket var utgangspunktet for denne betraktningen.

En slik pendling mellom pedagogisk praksis og pedagogisk forskning krever ingen materielle ressurser. Metoden er like anvendelig i forhold til 1) fagdidaktiske utfordringer, 2) elevrelasjoner som til 3) lærerens selvutvikling. Men om pedagogenes personlig, ervervede *empiri* skal komme ut av den vektløse tilstand som ble beskrevet innledningsvis, forutsetter det dialog og utveksling av ideer og erfaringer lærerne i mellom. Det å få den tause empiri i tale må bli et fellesanliggende. Det ikke minst fordi det dypest sett er elevenes behov som uttrykker seg i denne tale. At denne empirien kalles taus, innebærer også at den ikke uten videre er tilgjengelig for politikere, byråkrater og forskere. Det er et faktum som ikke kan trylles bort med grafer og nyord.

Spørsmålet er om den omtalte avgrunnen mellom *pedagogisk empiri* og *politisk retorikk* skal betraktes og behandles som en naturlov. Det er opp til den enkelte lærer å vise at så ikke er tilfelle. Ved å bli *stående ved erfaringen*, slik det er vist ovenfor, vil ingen kunne hindre ham/henne i å utvikle sin evne til *ledelse*, *utførelse* og *erkjennelse*. Jo høyere grad av autonomi den enkelte lærer utvikler med hensyn til disse tre funksjonene, jo større respekt og tillit vil han/hun motta fra samfunnet som sådan.

Det er opp til de politiske miljøene å støtte opp om denne autonomi. Men da må årsakene til dagens mistillit og hang til overformynderi først avdekkes. Så fremt den omtalte avgrunn blir erkjent, vil begge parter kunne bidra til å bygge broen – hver fra sin kant.

Litteraturliste

- Bacon, F. (1955). *Selected writings of Francis Bacon*. . New York: The Modern Library.
- Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkt* .
- Goethe, J. v. (1971). Cautions for the observer. . I R. Matthaei, *Goethe's color theory*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Goethe, J. W. (1988). *Goethe, the collected works: Scientific studies, volume twelve*. (.). D. Miller, Ed. & Trans.: Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Polanyi, Michael (1966), *The Tacit Dimension*,.: University of Chicago Press: Chicago, 4.
- Robbins, B. D. (2005). New Organs of Perception: Goethean Science as a Cultural Therapeutic. *Janus Head*, ss. 113–126.
- Steiner, R. (1926). *Goethes naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1974). *Antroposofi og naturvitenskap. I Mellom vest og øst*. Antropos forlag.
- Steiner, R. (1988). *Makrokosmos und Mikrokosmos (GA 119)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz .
- Steiner, R. (1989). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884–1901*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz .
- Steiner, R. (2008). *Frihetens filosofi*. Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (2009). *Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse*. Oslo: Antropos forlag.
- Zajonc, A. (2005). Love and knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation. *Teachers College Record Volume 108, Number 9, September 2006, pp. 1742–1759, (ss. 1742–1759)*.

Noter

1. Empiri stammer fra gresk, *empeirikós* = «erfaringsmessig», avledet av *empeiría* = «erfaring» (Wikipedia).
2. Med *livselement* menes det som utspiller seg i livet selv, forut for enhver beskrivelse. En betegnelse som tilsvarende den betydning som her er lagt i uttrykket «taus empiri». Begge har Husserls begrep *livsverden* som referanse, i tråd med denne definisjonen: «Livsverdenen er den umiddelbare hverdagsvirkelighet, hvorfra vi henter de væsentligste dele af vores sprog, begreber og identitet (Pahuus, 1988). I Husserls forståelse af «livsverden» er denne den primære referenceramme for al menneskelig tenkning og handlen.» Kilde: <http://da.wikipedia.org/wiki/Livsverden>.
3. Ordet *meditasjon* representerer mange ulike betydninger, tradisjoner og teknikker. Som en påminnelse om at det her dreier seg om en konsentrert tankemessig form for meditasjon, har jeg av og til brukt betegnelsen *kontemplasjon*, i betydningen tenkende «betraktning» (Store Norske). *Meditasjon/kontemplasjon* er i denne artikkelen satt i forbindelse med fenomenologisk metode i tradisjonen etter Goethe, hvor «kjærlighet til objektet» står sentralt. Hos Steiner blir dette videreutviklet som erkjennelsesteori. Se f.eks. (Steiner, 1989, s. 306).
4. Det var et foredrag holdt i Stuttgart i 1922, det har ikke lyktes meg å spore opp GA-nr.
5. Uttrykket «Anskuende dømmekraft» stammer fra Goethe. Den « (...) skulle befinde sig midt mellem den videnskabelige iagttagelse, som er vendt mod objektet, og den meditative tenkning, som er vendt mod subjektet.» Kilde: http://www.denstoredanske.dk/Natur_og_miljø/Biologi_-_generelt/Begreber_m.m./organisme
6. Sitater av Blaise Pascal: <http://www.goodreads.com/author/quotes/10994>.
7. «66 prosent av lærerne og 40 prosent av rektorene i norsk skole mener resultatfokus rundt de nasjonale prøvene i for stor grad styrer skolens prioriteringer, viser undersøkelser Respons har utført for Utdanningsforbundet.» Kilde: Utdanningsforbundet. <http://www.undanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Larerne-mister-troen-pa-nasjonale-prover>
8. Kilde: http://no.wikipedia.org/wiki/Max_Weber
9. Gro Elisabeth Paulsen, leder i Norsk Lektorlag hadde en artikkel i Morgenbladet 1. juli 2011. Se: http://morgenbladet.no/ideer/2011/resultatet_er_systemforakt#.UU18Vg1f4Xm3, hvor det blant annet står:
De norske skolereformene på 90-tallet bar preg av (...) «mistro til lærerne som bærere av egeninteresse mistillit til lærerprofesjonen» (Sitat Rune Slagstad: «De nasjonale strategier»). Motsatt er oppfatningen av byråkratene som den profesjonen som kun forvalter alt til beste for helheten. Denne rollefordelingen gir et styringsklima i skolen karakterisert som mistankens sosiologi, med klare islett av sentralisert meningsdannelse i viktige pedagogiske spørsmål. (...) Det er tvilsomt om den byråkratiserte ledelsesstrategien i skolen er forenlig med sterkere og mer profesjonelle lærere. (...) Byråkratiets nøytrale interesseløshet oppleves som ikke-etisk, og som ubehagelig for yrkesutøvere som daglig strever med etiske dilemmaer. I løpet av få år er situasjonen på mange skoler uholdbar. Resultatet er systemforakt som blir en del av skolens kultur og legges til det skjulte pensum.»
10. Dette med å gjenkalle ansiktsuttrykkene i gitte situasjoner, er et råd Rudolf Steiner gav til lærerne. Enhver som praktiserer dette med en viss systematikk og utholdenhet, bedriver en form for forskning innenfor egen praksis. Hypotesen er da at det bevirker bedre undervisning, bedre trivsel og bedre læring. Det fordi elevene føler seg i større grad «sett». Hvem er nærmere til å merke slike endringer enn den som befinner seg i erfaringsfeltet?
11. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Den-gode-timen>