

# 5

## Fenomenologi og kategorial dannelssteori

KÅRE FUGLSETH

I kapitlet viser eg korleis konstitutiv fenomenologi i tradisjonen etter Husserl kan gje oss eit fornya grunnlag for den kategoriale danningsteorien. Dette krev eit gjennomtenkt syn på kva denne fenomenologien stod for, og korleis han alt har fått pedagogiske konsekvensar som ein analyse av meningskonstituerande vilkår. Fenomenologi vert på den måten ein generell åndsvitskapleg grunnlagsteori med stor analytisk kraft også i dannelsstudiar. Særleg kan kategoritenkinga og samspellet mellom dei elementære og fundamentale elementa grunnjevast fenomenologisk på ein grundigare måte enn det ein tidlegare har kunna gjort med andre tilnærmingar. Fenomenologien legg tilhøve til rette for refleksjon ved å vere ein form for antidualistisk erkjeningsteori og ved å vere ein strukturteori på abstrakt nivå. Teorien om typikalitet viser seg å verte sentral. Typar oppstår gjennom overlevert språkbruk, ideen om det atypiske og prediksjon. Dette vert vidare overført til studien av kategorial analyse i planlegging og refleksjon av undervisning.

### 5.1 FENOMENOLOGISK FORSVAR FOR DANNINGSTEORI?

Spørsmålet i dette kapitlet er korleis ei fenomenologisk tilnærming kan hjelpe oss til ei nærare avklaring og stø av danningsteorien i tradisjonen etter Wolfgang Klafki. Avklaringa er teoretisk og prinsipiell, og poenget er å reie grunnen for empiriske analysar av profesjonsfagleg lærarkompetanse og kategorial utforsking.

Eg viste i førre kapittel til at mykje av danningsteorien åt Klafki er gått inn som pedagogisk allmennkunnskap, men at mange unngår eller tek avstand frå å bruke den kategoriale delen av teorien. Ved nærare studiar ser vi at pedagogar som Benner og Biesta tenkjer i liknande retning (jf. kapittel 4), sjølv om dei ikkje seier det rakt fram. Dette viser at drøftinga av kategoritenking i denne samanhengen ikkje er til å unngå. Kategori vert ein deskriptiv term og nemninga kategorial ei nemning for den medvitne utnyttinga av kategoriane. Fenomenologien i Husserl-tradisjonen kan karakteriserast som ei jakt på eidetisk innsikt. Som vi skal sjå, er det eit grunntrekk i teoriane om livsverda at livsverda er strukturert.

Avhengig av kva ein legg i fenomenologi, så er det er ikkje uvanleg å oppfatte den klafkianske danningsteorien som fenomenologisk bestemt (Meyer og Meyer 2007 s. 54). Men i tysk allmennpedagogikk vert ikkje Klafki oppfatta som ein fenomenologisk pedagog, jf. Brinkmann (2016). Ut frå kriterium i Husserl-tradisjonen er han nok heller ikkje det. Men han kunne ha vore det, noko eg skal vise nedanfor, og det ville ha vore til stor hjelp for han om var det. For danningsteoriane er utfordringa at utan ei god grunngeving av kategoritenkinga, vil mykje anna av denne tenkinga òg falle saman. Men det er ikkje berre kategoritenking som er under lupa her. Vi har òg studert danningstenking og det medvite samspelet mellom det elementære og det fundamentale (for desse omgrepa, jf. kapittel 1–4). For i det heile å kunne drøfte spørsmålet om fenomenologien sin plass som grunnlag i den kategoriale danningstenkinga, må vi først ha ei nærare avklaring på kva fenomenologi er.

## 5.2 DANNINGSTEORI OG FENOMENOLOGI

Nemninga fenomenologi kan heilt enkelt referere til eit vitenskapleg og empirisk studium av subjektive opplevingar i eit innanfråperspektiv (jf. debatten i Svenaeus 2003), men i denne samanhengen følgjer eg tradisjonen i konstitutiv og husserliansk fenomenologi der tilnærminga har eit meir grunnleggjande og objektivt siktemål. Poenget med den fenomenologiske tilnærminga er klarlegging av meningskonstitusjon generelt, og er såleis filosofi meir enn eit ord for eit deltakar- og innanfråperspektiv (jf. diskusjonen i Embree 2015). Fenomenologi vert då særleg åndsvitenskapane (kulturvitenskapane humaniora og samfunnsvitenskap) sin grunnlagsteori. Slik sett, vil fenomenologiske granskingar alltid kunne vere avklarande for og i alle vitenskaplege hovud- og underdisiplinar. Dette gjeld òg nemningar som kategorial danning. Brinkmann (2016) ønskte å skilje mellom fenomenologiske og hermeneutiske retningar innanfor tysk pedagogikk, men på eit meir overordna plan kan ein heller seie at dei hermeneutiske grunnsetningane frå Husserl, Heidegger og seinare særleg Gadamer (1990) får ei teoretisk grunngeving i fenomenologien frå Husserl og hans studium av livsverda eller den naturlege innstillinga si verd. Førestillingar frå fenomenologien om horisont, horisontsamansmelting og appresentasjon viser til dømes til kva rolle konteksten i vid mening har når vi forstår, og er eitt døme på den typen grunnlagsteori eg her tenkjer på.

Påstanden er ikkje at berre konstitutiv, fenomenologisk granskingsmetode er mogleg, men at han er effektiv for å kome fram til viktige prinsipielle teoretiske innsikter: Skiljet som dei mellom innanfrå- og utanfråperspektiv (*emic* og *etic*), tilhøvet mellom individuell og kollektiv kunnskap og praksis, kunnskapen si rolle

generelt, legitimering og institusjonalisering. Alle slike emne kan ein finne grunnlag for og utdjupa i den fenomenologiske og generelle subjektivitetstenkinga. Siktet målet i ei konstitutiv fenomenologisk tilnærming er såleis ikkje berre subjektiv, men objektivert subjektivitet og intersubjektivitet. Fenomenologi er ein type refleksiv analyse, ein metaanalyse (jf. Embree 2007, 2013).

Eit fenomenologisk grep om teoriane åt Klafki verkar i utgangspunktet naturleg. Begge teoriar veks fram av det same åndsvitskaplege jordsmonnet i tysk humanisme. I protest mot positivismen generelt og psykologismen spesielt, til dømes at matematikk og logikk kan bli forstått psykologisk, lanserte Husserl fenomenologien som ein åndsvitskapleg grunnlagsdisiplin. Det er òg her fenomenologien kjem oss til hjelp og forklarar kva for teoretisk grunnlag pedagogikk kan seiast å ha. Særleg på to område meiner eg fenomenologien kan hjelpe oss til å forstå grunntanken i kategorial danningsteori: som epistemologisk teori, dvs. korleis erkjenning i det heile er mogleg, og som strukturteori. Ved fenomenologisk teoretisering vil kategorial danningsteori verte styrkt som deskriptiv teori, noko som igjen tyder at her er universelle poeng som anna forskning på ein eller annan måte må ta stilling til.

Det er ikkje heilt utan grunn at den danske pedagogen Stefan Graf kallar Klafkis tilnærming for «fænomenologisk inspireret undervisningsmetodik, hvor fænomenologisk reduktion, intentionsanalyse, eidetisk reduktion og Wesensschau udgør hovedfaser», og at Klafkis kategoriale dannelsesbegrep som pedagogisk læringsbegrep i høg grad er ei fenomenologisk-deskriptiv bestemming (Graf 2013, s. 119, jf. s. 173).<sup>1</sup> Det er uklårt om Klafki sjølv definerte seg som fenomenolog i byrjinga, men han viser til Husserls transcendentale fenomenologi nokre gonger i seinare utgåver av avhandlinga si (Klafki 1964, s. 298) og til fenomenologisk tufta kommunikasjonsteori i sosiologi og pedagogikk slik vi finn det hjå Schütz, Berger og Luckmann (Klafki 1996, s. 100 f.). Han diskuterer òg vesensskoding etter Husserls definisjon. Men han brukar *ikkje* Husserls refleksive analyse i møte med kategoriar og kategorial tenking. Klafkis grunnlag kan såleis seiast å vere fenomenologisk berre i liten grad. Han følgjer ikkje den fenomenologiske metoden som teoretisk erkjenning metode, og han drøftar ikkje teoriar frå Husserls skrifter, men teoriane er nokså tydeleg runne av dei same åndsvitskaplege røtene.

---

1. Graf definerer eksemplarisk undervisning som fenomenologisk (Graf 2013, s. 111, 117, 119, 121, 173, 279). «Den kategoriale dannelse må afgjort fortolkes som et fænomenologisk bestemt, pædagogisk læringsbegrep, som er en enhedsprocess men ikke modsat diskontinuerlige, dvs. negative erfaringer. Pragmatisk didaktisk set, indeholder den en forståelsesskabende og en forståelsesfordybende fase» (s. 173).

Det første steget i ei fenomenologisk grunngeving for kategorial danningstenking er å finne ut om danningsteorien er reint deskriptiv og nøytral, eller om ein samstundes legg ein viss type danningsmål til grunn som det kan vere strid om på empirisk og eventuelt politisk nivå. Nøytralitet tyder her berre at ein ikkje tar aktiv stilling for eller mot. Skildrar teorien noko som *alltid* skjer i møte mellom lærar og elevlar? I så fall går det ikkje an å vere motstandar av han av ideologiske grunnar. Svaret er både ja og nei.

Kategorial er for Klafki i denne samanhengen ein pedagogisk term (jf. Klafki 1964, s. 2), men finn stø i ei rad andre førestillingar og tilnærmingar utanfor pedagogisk teori som Klafki til ein vis grad går inn på, men ikkje i detalj. I artikkelsamlinga *Studien* (Klafki 1963, s. 44) skriv Klafki:

Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit «kategorial» erschlossen hat und dass eben damit er selbst– dank der selbstvollzogenen «kategorialen» Einsichten, Erfahrungen, Erlebnis – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.<sup>2</sup>

Dette er teorien om den såkalla dobbelopninga. Det er ikkje mogleg å tenkje seg Klafkis didaktiske teoriar *utan* denne doble kategoritenkinga. Men som eg viste i kapittel 4, er det denne tenkinga som seinare pedagogar har hatt størst problem med når det gjeld dei overordna teoriane hans.

Det at ein ikkje lenger brukar hans analyseskjema for undervisningsplanlegging, er mindre viktig. Akkurat det eksemplariske prinsippet er relativt uproblematisk om ein tenkjer å bruke det som lekk i arbeidet med stoffutvalet i skulen. Eit undervisningsemne som både kan verke elementært og fundamentalt i praksis, er sjølve definisjonen på det eksemplariske. Men at det skulle vere noko som samstundes er elementært og fundamentalt, og som dømet opnar opp for, er vanskeleg å skjøne om ein ikkje har klare grep om kva det elementære er (i fagkunnskap), og kva det fundamentale er som ligg til grunn for det. Graf viser til Jank og Meyer (2006, s. 146), som karakteriserer samanhengen mellom det eksemplariske, det fundamentale og det elementære slik at undervisningsinnhaldet først er ekte danning når det er elementært med omsyn til saka (vise det allmenne ved det særlege), og når det er fundamentalt med omsyn til elevane (grunnerfaringar og grunnleggjande innsikter). Desse grunnerfaringane kan ikkje vere noko eleven alt har innsikt i eller opplevd, dette er like mykje potensielle grunnerfaringar med botn i

---

2. Mi omsetjing: «Danning er kategorial danning i ei dobbeltyding: at mennesket har fått opna 'røyndomen' kategorialt, og at nettopp ved dette er det sjølv vorte opna for denne røyndomen, takka vere dei 'kategoriale' innsiktene, erfaringane og opplevingane det sjølv har utført».

vage opplevingar. For tankegangen bak det heile er den tyske humanismen si tru på at mennesket gjennom rasjonell opplysning kan oppdage seg sjølv.

Når det gjeld erkjenningsteori, vil kategoriane formidle mellom den personlege strukturen og saksstrukturen i ein dialektisk prosess mellom menneske og verda, og det finn uttrykk i det elementære i stoffet og for det potensielt fundamentale for eleven med det same. Tilsvarande argumenterer ein innanfor fenomenologisk basert vitenskapsteori i dag det vi grip, og det gripne vert konstituert i sjølv grepet (jf. Zahavi 2003). I den konstitutive fenomenologien i tradisjonen etter Husserl viser livsverda til eit forskingsprogram og livsverdsstrukturane til eit protospråk som er moglegvis universelt avklarande for all kulturvitenskap, særleg i samband med handlingsteoriar (Berger og Luckmann 1967; Luckmann 1990a, 1990b, 1992). Den såkalla postfenomenologien går eit steg vidare for å unngå det dei meiner er essensialisme (Ihde 2007; Aagaard 2017), men essensialismen hjå Husserl er ikkje empirisk i denne meininga, så postfenomenologien har ein tendens til å blande nivåa, men med denne termen unngår ein i alle fall den forvirringa som oppstår når ein kallar empiriske metodar for fenomenologiske (jf. mi utgreiing om dette i Fuglseth 2008).

Når det gjeld strukturteoriane, var det eit sentralt poeng hjå Klafki (1964, s. 8–9) at vi alltid må tenkje dannelsesprosessen som kategorial, dvs. basert på kategoriar i fagstoffet (element) og i eleven eller hjå mennesket generelt (fundament) som gjer oppfatninga av det elementære mogleg og aktuelt. Avhengig av kva ein meiner med kategorial, så er det på eitt nivå i alle fall ikkje logisk mogleg å vere motstandar av han. For oppfatningar kjem alltid på to måtar: som enkeltfenomen og som klasse eller kategori. I fenomenologisk terminologi vil ein seie at kategorien er med-oppfatta eller appersipert i med-presentasjon, det «er appresentativt til stades» (jf. Husserl 1984). På eitt nivå er det ikkje mogleg å *ikkje* vere allmenn: Å nekte for at generalitet finst, er jo i seg sjølv eit generelt grep. Men i det å seie at didaktisk teori og praksis skal tenkje kategorialt, ligg det òg ei vurdering av kva som er ønskjeleg, til dømes sjølvstendige individ som sjølv kan bestemme og late andre vere med på å bestemme i solidaritet. Dette kan forsvarast ikkje-affirmativt, som Benner (2015) peikar på (jf. førre kapittel): om vi kombinerer hierarkiske strukturar med ikkje-teleologiske siktemål. Vi har altså kategoriar på to nivå: den eine er alltid der, og han eksisterer umedvite og implisitt, den andre lagar vi medvite, han er eksplisitt og kan granskast av empirisk forskning (jf. Embree 2012).

Kategorial danning tyder ikkje at ein presist bestemmer kva for kategoriar det skal leggjast opp til i undervisninga, i den grad dette kan planleggjast. Han må tenkjast prinsipielt open eller ikkje-affirmativ, for å unngå skuldingane om å vere konserverande. Men samstundes arbeider ein lærar innanfor målsettingane i

grunnskulen der danning inneber normativ retning og ei hierarkisk verdiordning. I lys av påstanden om at kategoriteori er deskriptiv, kan ein seie at danningdidaktisk teori ikkje berre er deskriptiv, men byggjer på ei vurdering og vekting mellom ulike kategoriar. Det Klafki kallar «grunddugleikar» («Grundfähigkeiten», jf. Klafki 1996, s. 52) er sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet,<sup>3</sup> mål som følgjer av ideala i den franske revolusjonen: fridom, likskap og brorskap. Gjeve eit demokratisk ideal, er det vanskeleg å sjå at ikkje desse tre er konstituerande. Ein føretrekkjer òg innanfor ein demokratisk kultur verdiar som likeverd mellom menneske, anten det no er kjønn eller religion. Dette vil vere ein politisk eller demokratisk prosess som bestemmer dette nærare, jf. det som i 2017 vart føreslått som *nøkkelutfordringar* etter «Ludvigsenutvalet» (NOU 2014: 7, s. 114 og NOU 2015: 8, s. 49): «bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet, folkehelse og livsmestring». Vi kan på denne måten seie at ein ved kategorial tenking i undervisningsteori ikkje vert gjeve eit val mellom ei undervisning som er kategorial, og ei som ikkje er det. I botnen kan vi altså grunnkje den ideelle og den svakt føreskrivande og normerande kategoritenkinga med stø i den deskriptive kategoritenkinga.

Graf (2013, s. 111) peikar på at kategoritenkinga i utgangspunkt var tenkt breitt, i tråd med teoriar frå andre tyske pedagogar som Nohl, og at dei begge tenkjer på kategoriane i lys av det å «tenkje, kjenne og skape» («wir denken, fühlen und schaffen» (Klafki 1964, s. 293). Desse svarer til Husserls tre posisjonaltetar eller tetiske grunndrag ved intensjonaliteten, ei tredeling som har vore vanleg sidan antikken: det sanne (tenkje, tru, teori, mental), det vakre (vurdere, føle, affektiv, etikk) og det gode (handlingar, praksis). Slik sett, er det ei line mellom Klafki og Husserl som ein kan utnytte teoretisk. Men endå viktigare er det for oss at Husserls analysar førte han i studiet av typikalitet som ein grunnfenomen ved livsverda. Denne tankegangen vart ført vidare av Alfred Schütz i ein teori om sosiale typar og konstruktar, og nedanfor argumenterer eg for at denne fenomenologiske typikalitetsteorien vil vere ein god grunnlagsteori for kategorial tenking.

### 5.3 TYPIKALITET OG DANNING

Det er særleg Alfred Schütz som har teke tak i Husserls teoriar om ei livsverd og livsverdas struktur, og som førte dei vidare i det sosialvitskaplege feltet. Denne retninga kallast stundom for sosialfenomenologi (Chelstrom 2013), eller fenomenologisk sosiologi (Ferguson 2006), men han kan berre kallast slik om vi

---

3. På tysk «Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit».

forstår uttrykket som objektsgenitiv: Det er ikkje fenomenologien som er sosial (subjektsgenitiv), men det sosiale som vert forstått og klargjort gjennom fenomenologisk reduksjon. Det er viktig å vere klar over at dei strukturane ein her finn, er av ein slik karakter at ein kan nekte for dei, og såleis er dei i ei viss meining korkje empiriske eller hermeneutiske. Fenomenologien kan forklare forståing (hermeneutikken), men byggjer samstundes på forståing. Dette gjeld også for dei strukturane Husserl og Schütz kom fram til med omsyn til det sosiale (Schütz 1962, s. 5):

All our knowledge of the world, in common-sense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e., a set of abstractions, generalizations, formalizations, idealizations specific to the respective level of thought organization.

Om all erfaring inkluderer idealtypar eller konstruktar, vil dette òg gjelde for læring i skulen, og det kan didaktisk grunnlagsteori ta tak i. Schütz skil tydeleg mellom konstruktar i den naturlege innstillinga, i livsverda, og det ein kan kalle empiriske eller sosialvitskapelege konstruktar, slik han kjente dei frå Max Weber. Dette er forskarens idealtypar som vert samanlikna med *hominculi* (modellmenneske) og marionettdokker, dvs. som vert konstruert med eit forklarande siktemål. Vi kan såleis skilje mellom konstruktar og konstruksjonar, og mellom dei preteoretiske grunnlagstypane og slike typar som kategoriane i danninga fører med seg.

Eg har tidlegare argumentert for at ein kan trekkje desse typiseringsteoriane frå Schütz inn i ei fenomenologisk stø for pedagogiske teoretisering generelt og av sosiokultural teori i Vygotskij-tradisjonen spesielt (Fuglseth 2010, 2015b), for praksiserfaring (Fuglseth 2015a), og eg har vidare argumentert for at ein kan følge forslaget frå Luckmann (1990b) om at desse livsverdas strukturar er ordningsprinsipp for empirisk forskning (Fuglseth 2012a, 2012b). Men dei vil òg kunne verke som ordningsstrukturar i planlegginga av undervisning med eit dannande siktemål, og som grunngeving for ei kategorial tilnærming generelt til danning. Kunnskap som noko som vert konstituert, typisert og legitimert i kvardagen, er ein generell teori, og vil vere ei tilnærming også til ei teoretisk tilrettelegging for undervisning og læring. Livsverdsperspektivet kan såleis få konsekvensar når det gjeld kva og korleis vi skal teoretisere og praktisere undervisning.

Det er relevansproblemet som kanskje er det viktigaste og samstundes det vanskelegaste problemet å løyse innanfor skildringa av livsverda, skriv Alfred Schütz. Alle våre erfaringar og handlingar er tufta på relevansstrukturen (Schütz og Luckmann 2003, s. 253). Alt vi i vid meining *veit*, ligg i kunnskapslageret vårt (*Wissensvorrat*), og det er typisert i eit relevanssystem. Ved å klarleggje denne

strukturen og relevanssystemet får vi òg klarlagt livsverda. Slik innsikt er igjen grunnlaget for teoriar i kulturvitenskapane. Relevansteorien er òg ein læringsteori, eller grunnlaget for ein læringsteori, for når vi erfarer, lærer vi (jf. Fuglseth 2015b).

For Husserl var type (*typos/typoi*) eit deskriptivt grunnomgrep og er særleg knytt til analysane hans av livsverda, dvs. i den naturleg medoppfatta erfaringa. Husserl innførte sjølv eit skilje mellom eksakte omgrep som i matematikken og naturvitenskapen og typar. Innhaldet i omgrep er heilt like, medan typar berre liknar på kvarandre. Dei har ein felles kjerne medan det som ligg i randsona, varierer. Det er slik vi brukar ordet på norsk også: «det er typisk for han å seie noko slik», tyder ikkje at ein seier det same heile tida, men seier noko som liknar, av same sort. I livsverda vert typar bestemt som noko meir eller mindre vagt noko. Når vi gjennom empirisk arbeid finn generelle trekk, er desse tufta på typane som passivt vert til i erfaringa (pre-konstituert). I *Erfahrung und Urteil* (Erfaring og vurdering, jf. Husserl 2008, § 80–83) skriv han at «[d]en faktuelle erfaringsverda er erfart som ei typisert verd». På bakgrunn av oppfatningar av fleire objekt finn det stad ei første skisse i tråd med like trekk ved dei som dei deler, og gjennom minne og førestillingar vert det oppfatta objektet gripe som eit nytt døme av same type. Vi ser eit dyr og finn at dette dyret er særst likt eit anna, det er «kjend og likevel nytt». Typar vert skildra som opne horisontar av forventta liknande erfaringar vi har gjort før, og som er lagra eller sedimentert i kunnskapslageret med «eit einsarta og fastlagt forhold» («eine einheitliche Bestimmungsrelation») (Schütz og Luckmann 2003, s. 314).

Vi kjem ikkje til typar gjennom omgrepsbasert gjennomtenking, men gjennom meiningshefta erfaringskontakt. Her er det vanleg å peike på at til skilnad frå skjematenkinga hjå Kant og nykantianismen er ikkje typar noko som Husserl tenkjer seg vert brukt på rådata i erfaringa. Dei er ikkje bilete korkje i form av reine døme eller enkle figurar (Moran og Cohen 2012, s. 336 f.; Vetter 2004, s. 558 f.). Vi kan ikkje ha noko erfaring utan at det følgjer ein type med, det finst ikkje noko «pre-typisk» erfaring, og det finst ikkje noko absolutt nullpunkt for kunnskap i kunnskapslageret (Schütz og Luckmann 2003, s. 316).

Dette vil då òg vere grunnlaget for ein kategorial danningsteori som ein deskriptiv teori. Dei typane vi her finn eller bestemmer, vil vi alltid kunne finne både i materielle og i menneskelege føresetnader, altså både objektiv, subjektiv og intersubjektivt, slik Berger og Luckmann (1967) har peika på. Som i alle erkjenningssprossar hevdar fenomenologisk teori at også denne erkjenninga er relasjonell. Typisiteten er såleis ikkje noko som anten finst subjektivt (rasjonelt gripe av idear) eller objektivt (empiristisk), men begge samstundes og konstituert intersubjektivt.

I denne relasjonelle erkjenningssteorien ligg såleis det viktigaste argumentet for den kategoriale tenkinga. Men dette er teoriar på eit høgt abstraksjonsnivå. For at dette skal verte meir forståeleg, må vi gå meir konkret til verks. Nedanfor skal eg difor trekkje fram dei grunnleggjande døma på konstituerande faktorar slik Schütz presenterer dei.

## 5.4 TRE AVGJERANDE KONSTITUSJONSFAKTORAR

### 5.4.1 TRE AVGJERANDE TYPAR

Schütz fører typetenkinga hjå Husserl vidare og inkluderte henne i studiet av kunnskapslageret og dei sosiale strukturane i livsverda. I læringsarbeid og i møtet med ein lærar vert det òg skapt typar av kunnskap. Slik sett vil læring alltid vere omlæring (jf. Meyer-Drawe *Lernen als Umlernen*, 1982), men det kan likevel verte skapt nye typar. Schütz skildrar vidare konstitusjonen av typar gjennom

- a. det overleverte språket,
- b. det atypiske og
- c. prediksjon, typikalitet som kan føreseie hendingar.

Eg skal sjå nærare på denne skildringa og sjå kva for konsekvensar dette eventuelt får for kategorial danningsteori.

### 5.4.2 DET OVERLEVERTE SPRÅKET

Når det gjeld språk, argumenterer Schütz for at konstitusjonen av typar og strukturen deira er uavhengig av språk, dei er prelingvistiske på eit vis. Språkstrukturane er tufta på erfaringar og typiseringa som alltid er med-oppfatta, og ikkje omvend, noko ein kan observere hjå barn utan språk. Men, og dette er eit stort «men»: Språket er eit system av typiserte erfaringsskjema, og dei fleste av livsverdas typiseringar er *språkleg objektiverte*. Det som er typisk relevant no, var typisk relevant tidlegare og sedimentert i språket. Vi overtar altså dette i språklæringa frå andre. Men typiseringar er ikkje evige, dei kan forsvinne frå eit levande språk, og systemet vert då remodellert. Men verda er pre-typisert, noko som faktisk lettar børa for kvar og ein av oss, ingen treng starte heilt på nytt (Schütz og Luckmann 2003, s. 320).

Språkbruk må såleis ha høg prioritet i empiriske studiar for å forstå ein situasjon og korleis han vert oppfatta. Dette er særskild viktig for definisjonen, bestemminga eller oppfatninga av ein situasjon, noko som er den primære årsaksfaktoren i kul-

turvitskapane, jf. Thomas-teoremet, «om mennesket definerer ein situasjon som verkeleg, er han verkeleg i sine konsekvensar» (Thomas og Thomas 1928, s. 571 f.). Dette gjeld òg i dannelsingsstudiar og for handlingsteori om profesjonar.

### 5.4.3 DET ATYPISKE

Når det gjeld det atypiske, kan vi teoretisk førestille oss at det ein gong må ha vore ei «første-erfaring» som sjølv ikkje var typisk, men starten på typiseringa. Som Husserl peika på, og Schütz utviklar i relevanteorien sin, er alle erfaringane våre gripne i fastlagte typar. Men i den naturlege haldninga er likevel skiljet mellom typiske og atypiske erfaringar, hendingar og handlingar og liknande fenomen, vanlege, og dei er slett *ikkje* utan logikk, sjølv om dei ikkje følgjer vitskapleg rasjonalitet. Schütz viser til eit mykje brukt eksempel på dette: Om vi ser noko ukjent kome mot oss, vil vi til dømes raskt kunne konstatere om det er eit «dyr», sjølv om vi ikkje veit kva slags dyr det er, eller om det til dømes er eit dyr vi må passe oss for. Noko er altså atypisk i livsverdsoppfatninga om det ikkje korresponderer nøyaktig med nokon type i dei tidlegare erfaringane mine. Vi kan òg sjå for oss ein mindre radikal utgåve der vi må gjere om på eller utvide tidlegare erfaringar («nokre sjøplantar rører på seg som dyr»). Men i grunnen har alle typar også noko atypisk ved seg. Ein type står alltid i ein «samanheng av fastlagte forhold» («Bestimmungszusammenhang»), der irrelevante, men moglege og fastlagte forhold eller bestemmingsforhold vert undertrykte. I medvitsstraumen er alle erfaringar òg alltid nye på ein måte, men vanlegvis er dette ikkje interessant for oss. Når noko skjer berre éin gong for oss (som i våre *rites de passage*), er dei nye for meg og i min biografi, men ikkje nye sosialt og kulturelt sett (Schütz og Luckmann 2003, s. 323).

I lys av kategorial danningsteori er dette særst interessant, for det atypiske er òg noko ein kan gjere elevar budde på. Dette kan vere måten læraren sjølv møter det atypiske, men dette kan òg vere tematisert i forteljingar og historie, eller ein kan tematisere det i samtalar. Dette er ei kraftig utviding av den kategoriale dannelsingsdidaktikken og forklarar samstundes ei viktig side av kva dannelsingsarbeid er: Å trene på og arbeide med det atypiske eller brot vil vere formande utan at læraren vert den som bestemmer innhaldet i danninga, jf. det pedagogiske dannelsingsdilemmaet som oppstår når vi må fortelje andre at dei ikkje skal høyre på dei som vil fortelje dei noko.

### 5.4.4 PREDIKSJON

Det siste poenget i utlegginga av det typiske hjå Schütz gjeld prediksjon: Det at vi på eit vis på førehand veit kva som skal skje om vi seier eller gjer slik vi tenkjer å

gjere. Dette kan verte omtala som resultat av intuisjon og magekjensle eller «svar-evne» (det siste hjå Lindseth 2015). I den naturlege haldninga er livsverdas strukturerte kunnskapslager ein fordel for oss når vi må bestemme (leggje fast) eller meistre ein aktuell situasjon. Det er òg på bakgrunn av relevanssystemet i kunnskapslageret vårt at vi kan orientere oss mot framtida, både kva vi trur vi sjølve vil gjere, kva andre vil gjere, eller kva som ganske enkelt vil kome til å hende. Når vi først er interesserte i framtida, må vi så vite kvifor vi er interesserte (teleologisk kausalitet), og dette spørsmålet refererer i siste runde til det subjektive relevanssystemet vårt som guidar så og seie kvart individ i kvardagens naturlege haldning. Verdas objektive karakter vert sett på som hindringar eller som midlar til å nå eit mål (aitiologisk kausalitet).

Meir enn alt anna er vi interesserte i å vite noko om det handlingane våre vil *føre* til, eller det som vert resultatet av det vi ønskjer, intensjonane våre. Vi veit at mykje er utanfor det vi kan kontrollere, og andre personar kan ville noko anna. Naturlige hendingar kan tvinge oss i bestemte retningar, som i møte med ein stengd vinterveg. Kva vi ventar oss, og korleis vi ventar det, er det òg viktig å vere klar over. Eigentleg er jo alle erfaringar framtidorienterte slik Husserl viser med tidsfilosofien sin; tid har alltid strukturen retensjon, kjerne og protensjon, vi kastar «blikket» bakover og framover samstundes i no-et. Protensjon viser til framtidige fasar i tidsoppfatninga vår. Desse er aldri heilt utan innhald, men fylte med automatiske typiseringar som kjem frå vanekunnskap (habituel). Protensjonane er altså typiske og alltid meir eller mindre ubestemte, men vi baserer oss alltid på at dei vert fylte på typisk vis, med unntak av det atypiske og det uventa, men det atypiske kan vi møte på ein typisk måte, til dømes kan det at vi alltid reagere med panikk eller stoisk ro. Automatiske protensjonar er ikkje verkelege prediksjonar, dei er moglege og har meir eller mindre sannsynlege utfall i typiske sekvensar, typiske relasjonar, med typiske handlingsmåtar som igjen kan vise seg å stemme i ettertid.

To hendingar kan vere av same type (hunden beit meg to gonger i handa), men er ikkje like, dei berre liknar på kvarandre (similaritet, ikkje identitet). Det same gjeld handlingar, noko som er sær sentralt for ein handlingsteori i eit dannelsingsperspektiv. Alle desse byggjer på to idealiseringar: *og-så-bortetter* og *eg-kan-gjere-alltid-det-igjen*. Kunnskapslageret gjer at vi kan planlegge, dvs. rette erfaringsstraumen mot framtida. Alle situasjonar og handlingane i dei har ein framtidshorisont som automatisk vert fylt med typisk innhald som er typisk relevant. Kunnskapslageret fungerer som handlingas rutineskjema. Når vi rettar handlinga mot framtida, vert resultatet etablert som mogleg, sannsynleg og subjektivt sikkert. I kvardagslivet er det ingenting som hender akkurat slik ein tenkjer seg det.

Men eksakt prediksjon er eigentleg irrelevant, det er det typiske som er interessant for oss (Schütz og Luckmann 2003, s. 327 f.).

I læringsarbeidet vil ein såleis alltid byggje opp eit relevanssystem i dannelsesarbeidet. Resultatet kan vi ikkje vite på førehand, for læraren er ikkje den einaste dannelsesarbeidaren i livet til eleven. Resultatet er avhengig av kva for horisontar eleven bringer inn, og kva slags kultur det heile går føre seg i. Poenget med prediksjonsteorien i denne samanhengen er ikkje at ein lærar skal skape visse essensielle handlingstypar eller vanar, men å peike på at og korleis slike vert skapt. Det skildrar noko som alltid skjer, men underbyggjer samstundes den kategoriale danningsteorien på eit grunnleggjande plan.

## 5.5 FRÅ TYPISITET TIL ANALYSE AV LÆRINGSRESURSAR

I dette kapittelet har eg argumentert for at ein kan underbyggje den kategoriale danningsteorien åt Klafki ved hjelp av fenomenologisk tufta teori om typikalitet, og korleis det skjer språkleg og gjennom møtet med det atypiske. I tillegg viser typeteorien korleis dette legg grunn for prediksjon, at vi ut frå typar skapar forståing for kva som vil skje. Det er den fenomenologiske grunntanken om erkjenning som relasjonell som ligg til grunn for at oppfatningar av typisitet, og såleis kategoriar, har ei subjektiv og ei objektiv side som *svarer til kvarandre*. Dette underbyggjer teorien om dobbelopninga (jf. kapittel 1–3) og det eksemplariske prinsippet. Det subjektive aspektet knytter til det Klafki kalla kategoriar i det fundamenale og det objektive til det Klafki kalla det elementære. Avgjerande for å skjønne typisitet i høve til danning er så sjå kva plass språk, det atypiske og prediksjon har i denne samanhengen. Denne utgreiinga var både eit mål i seg sjølv og skal føre vidare over i den empiriske analysen. Kritikken av Klafki gjeld særleg hans påståtte essensialisme og idealisme, men eg har i dette kapittelet peika på at fenomenologien introduserer ein erkjenningsteori som forsvarer Klafkis grunnleggjande pedagogiske grep.

Både teorien om det relasjonelle (det gripne og det vi grip med, vert konstituert samstundes) og det typikale er argument for å tenkje i klafkiansk retning om danning, undervisning og læring, og dette gjeld då sjølvstøtt også for studiet av læremiddel og andre resursar i skulen. I kapittel 6 og 7 skal eg vise korleis vi kan vende desse poenga inn mot analysen av materialet som vart generert med utviklingsprosjektet som låg til grunn for denne boka. I analysen må vi også sjå kva for kategoriar eller typikalitet læringsresursar vi kan kome til å peike på i møte med elevar eller studentar.

## LITTERATUR

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeshichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. utgåve). Weinheim: Juventa.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Penguin Books.
- Brinkmann, M. (2016). Phenomenological theory of Bildung and education. I M. A. Peters (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Chelstrom, E. (2013). *Social phenomenology. Husserl, Intersubjectivity and collective intentionality*. Plymouth, UK: Lexington Books.
- Embree, L. (2007). *Reflective analysis. A first Introduction into phenomenological investigation*. Bucharest: Zeta Books.
- Embree, L. (2012). Two concepts of type in the work of Alfred Schutz. *Schutzian Research*, 4, 125–131.
- Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse. Ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Trondheim: Akademika forlag.
- Embree, L. (2015). *The Schutzian theory of the cultural sciences*. Dordrecht: Springer.
- Ferguson, H. (2006). *Phenomenological sociology. Experience and insight in modern society*. London: Sage.
- Fuglseth, K. (2008). Husserl som sosiolog. Den sosiologiske vendinga hjå Husserl og tilrettelegginga av eit fenomenologisk perspektiv i human- og samfunnsvitenskap. *Sosiologi i dag*, 38(2), 36–59.
- Fuglseth, K. (2010). «A phenomenological basis for Vygotsky? A combined theory of the zone of proximal development and the theory of relevance with an example from religious education.» I M. Brinkmann (red.) *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (s. 55–71). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Fuglseth, K. (2012a). «Fenomenologi og kvardagsverdsanalyse.» I K. Fuglseth og D. Engen (red.) *Human empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling* (s. 233–254). Trondheim: Tapir akademisk.
- Fuglseth, K. (2012b). Fenomenologi og livsverdsanalyse. Ei nyorientering? I K. Fuglseth og D. Engen (red.), *Human empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling* (s. 215–232). Trondheim: Tapir akademisk.
- Fuglseth, K. (2015a). «Relevant kunnskap? Sosialfenomenologisk grunnlag for erfaringsbasert profesjonsforskning.» I J. McGuirk og J. S. Methi (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 177–196). Trondheim: Akademika forlag.
- Fuglseth, K. (2015b). «Phenomenology as a proto-language in educational empirical research.» I M. Brinkmann (red.) *Pädagogische Erfahrungen* (s. 283–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Taschenbuchausgabe 1999. Først publisert 1960). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Graf, S. T. (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken. En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgangs Klafkis, Oskar Negts, lærekunstdidaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring*. Ph.d.-avhandling. Syddansk Universitet, Odense.

- Husserl, E. (1984). *Logische Untersuchungen; I*. Dordrecht: Nijhoff.
- Husserl, E. (2008). *Experience and judgment*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and technoscience*. New York: State University of New York Press.
- Jank, W. og H. Meyer (2006). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim og Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (utvida utgåve av avhandling 1959). Weinheim: J. Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lindseth, A. (2015). «Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap?» I J. N. McGuirk og J. S. Methi (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 43–60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Luckmann, T. (1990a). Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm? Grundlagen der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildung/Erwachsenbildung im In- und Ausland*, 1, 9–13.
- Luckmann, T. (1990b). Towards a science of the subjective paradigm: Protosociology, critique and Humanism. *Journal for Critical Theory and Humanitarian Studies* (Special issue 1990. Phenomenology as a Dialogue), 9–15.
- Luckmann, T. (1992). *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (1982). «Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses.» I W. Lippitz og K. Meyer-Drawe (red.) *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens, didaktische Konsequenzen* (s. 19–41). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Meyer, M. A., og Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Moran, D. og Cohen, J. (red.). (2012). *The Husserl dictionary*. London: Continuum.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers; 1: The problem of social reality*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schütz, A. og Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Svenaesus, F. (2003). *Sykdommens mening og møtet med det syke mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomas, W. I. og Thomas, D. S. (1928). *The child in America. Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Vetter, H. (red.) (2004). *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Aagaard, J. (2017). Introducing postphenomenological research. A brief and selective sketch of phenomenological research methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(6), 519–533. doi:10.1080/09518398.2016.1263884.