

Etisk og utviklingsorientert kunnskap

En tolkning av Aristoteles *hexeis*- og *phronesis*-begreper på bakgrunn av skolens kunnskapsutfordringer

av Arve Mathisen, 2007

Spørsmål og utfordringer knyttet til kunnskap er i større og større grad blitt et sentralt pedagogisk og skolepolitisk tema. Både elevenes læring og lærernes kunnskapsmessige kompetanse har vært gjenstand for både debatt og omfattende reformer de siste årene. Ikke uten grunn er den siste læreplanen for offentlig skole kalt 'Kunnskapsløftet', og i tråd med dette har Kunnskapsdepartementet varslet en reform av lærerutdanningen i 2009 der lærernes kunnskap skal stå i forgrunnen.

Det ville være naivt å tro at begreper hentet fra antikk filosofi i seg kan utgjøre noen løsning på de kunnskapsmessige utfordringene enkeltindivider, samfunn og skole står overfor i dag. Dagens situasjon preges av en helt annen kompleksitet enn de forhold Platon og Aristoteles levet under. Likefullt vil det være mulig å hente inspirasjon og ideer fra antikkens filosofi. Gjennom tolkende refleksjon kan disse ideene bidra til en utdypet forståelse av nåtidens utfordringer. Vestens pedagogiske tenkning har vært preget av en dualisme og ulike former for kunnskapskamper som til dels har ført til ensidige forståelser av kunnskap. Ved å løfte frem begreper hos Aristoteles som *hexeis* (vane) og *phronesis* (praktisk visdom) kan oppmerksomheten rettes mot de muligheter og perspektiver som ligger i en mer helhetlig og dynamisk kunnskapsforståelse. Som bakgrunn for den videre presentasjonen av Aristoteles tenkning omkring kunnskap, skal det gis et kortfattet bakteppe for skolens aktuelle kunnskapssituasjon.

Det er mange grunner til at skolens kunnskapsutfordringer nå er kommet i søkelyset. Allerede lenge har det vært hevdet at kunnskap og kunnskapsutvikling nå utgjør den viktigste verdi- og endringsskapende faktoren i samfunnet¹. I den forstand lever vi i et kunnskapssamfunn (Bell 1973, Drucker 1993, Stehr 1994, Knorr Cetina 1999). *[K]nowledges are not merely the*

¹ Allerede for Max Scheler som utformet den første systematiske oversikten over kunnskapssosiologien pekte på sammenhengen mellom kunnskapens konkrete læringsmessige aspekter og samfunnets strukturer (McCarthy 1996:65).

outcome of a social order but are themselves key forces in the creation and communication of a social order (McCarthy 1996:12). Skolen innehar uten tvil en betydningsfull rolle i overgangen til dette såkalte kunnskapssamfunnet. Andy Hargreaves og Ivor Goodson plasserer lærerne i senteret for denne utviklingen: *Teachers are the midwives of the knowledge society* (Hargreaves & Goodson 2003:ix). Overgangen til et kunnskapssamfunn har på den ene siden medført en radikal vekst i kunnskapsmengden, men det er først og fremst en kvalitativ endring av selve kunnskapen som legitimerer en slik betegnelse av samfunnet. I løpet av de siste femti årene har tenkning og teorier om kunnskap utviklet seg til spesialiserte fagfelt som for eksempel kunnskapssosiologi (Stehr 2005), *knowledge management*, (Nonaka & Takeuchi 1995) og profesjonskunnskap (Carlsen m.fl. 2004, Sundli 2003) ved siden av epistemologiens tradisjonelle plass innenfor filosofi og vitenskapsteori. Felles for disse disiplinene er at de skaper kunnskap om kunnskap. Og nettopp dette at *'Knowledge is being applied to knowledge itself'* på stadig flere områder utgjør i følge Peter Drucker et kardinalkjenntegn på overgangen til kunnskapssamfunnet (Drucker 1993:18).

Ved at kunnskapen selv gjøres til studieobjekt kan i følge Drucker dens produktive og transformative potensial frigjøres: *'Knowledge is now fast becoming the one factor of production'* (ibid:18). For en stor del representerer litteraturen om kunnskapssamfunnet en økonomisk, produksjons- og effektivitetsmessig orientering. Mindre oppmerksomhet er viet til kunnskapens etiske, økologiske og kulturelle betydning. På dette området kan Aristoteles tekning være relevant. Ved å trekke inn hans forståelse av *hexeis og phronesis* kan det bidra på en konseptuelt utvidende og nyanserende måte til nåtidens kunnskap om kunnskap.

Pedagogisk tenkning i vesten har for en stor del vært preget av en dikotomisk tilnærming til kunnskap. Tradisjonelt ble enten de teoretiske eller de praktiske aspektene av pedagogikkens kunnskapsmessige utfordringer trukket frem. Slik har teori og praksis ofte blitt fremstilt i et konkurrerende perspektiv² (Schwab 1978, Kroksmark 2000:66, Squires 2005:128). Denne konkurrerende oppdelingen av pedagogisk kunnskap har blant annet ført til at kunnskapens etiske perspektiver er kommet i bakgrunnen. Sett i et globalt, flerkulturelt og økologisk perspektiv er verden nå avhengig av en type kunnskap som fokuserer på helheten i samfunnet og i naturen. Det er behov for en dypere og mer inkluderende forståelse for verdens ulike kulturer, for naturen og for individets egenart og rettigheter.

² Det skal kort bemerkes at praktisk pedagogisk kunnskap i denne sammenhengen ikke kan sidestilles med Kantianske etiske praksisbegrep.

Skillet mellom kunnskapens teoretiske og dens praktiske komponenter går tilbake til antikkens filosofi og bidragene fra Platon og Aristoteles. Ikke sjelden blir det fremhevet at begge disse filosofene satt teoriens perspektiv over praksis. Hos Aristoteles fremtrer imidlertid begrepene *hexeis* og *phronesis* på en slik måte at de verken utelukker eller står i motsetning til kunnskapens teoretiske aspekter. Et hovedargument i teksten nedenfor er at begge disse begrepene hos Aristoteles kan knyttes til en helhetlig kunnskapsforståelse der teoretiske, praktiske og etiske aspekter av kunnskapen virker sammen og befrukter hverandre. Begrepet *hexeis* oversettes oftest til vane, mens *phronesis* gjerne gjengis på norsk som praktisk kunnskap eller praktisk visdom³.

Hexeis eller vanen som kunnskapsbærer

It is not enough to direct our attention to the superficial portion of our consciousness; for the sentiments, the ideas which come to the surface are not, by far, those which have the most influence on our conduct. What must be reached are the habits ... these are the real forces which govern us. (Durkheim 1986 [1905])

Forståelsen av vanenes betydning har, i likhet med så mange andre spørsmål relatert til kunnskap, vært delt i to motsatte tilnærminger innenfor en vestlig filosofitradisjon.

Aristoteles, og senere Aquinas, Hume, Dewey og Deleuze har alle pekt på vanenes sentrale betydning. Vanen er gjennom disse blitt knyttet til læring og utvikling, til kunnskap og etiske handlinger. På den andre siden står tenkere som Paulus, Augustin og Descartes hvor vanene primært anses som noe mennesket skal overvinne for å utvikle innsikt eller moral (Carlisle 2006). Vane er følgelig blitt forstått som befrier og som arvesynd, som venn og fiende av utvikling og kunnskap.

Vane som handling og kunnskap hos Aristoteles

Et sentralt argument i Aristoteles filosofi setter tilegnelse av kunnskap i sammenheng med at det dannes en vane som bærer og opprettholder denne kunnskapen. Aristoteles integrerer vanebegrepet (*hexeis*) i sin etiske filosofi og ser derved på vaner som en nødvendig forutsetning for å kunne handle godt: *Det vi kan utføre etter at vi har lært det, lærer vi gjennom å utføre det. Så blir man byggmester ved å bygge, sitarspiller gjennom å spille sitar.*

³ Begge uttrykkene er svært vanskelige å gi en presis oversettelse. I likhet med mange begrep fra antikk filosofi har både *hexeis* og *phronesis* et mer sammensatt og bevegelig betydningsmangfold enn sine moderne vestlige oversettelses-ord. Derfor er de greske uttrykkene beholdt i denne artikkelen når de relateres til Aristoteles og Platons skrifter. Derved ses det bort fra en relativt omfattende engelskspråklig diskusjon om bruken av ordene habit, habitude, habitus i forhold til *hexeis* (Loeserman 2004:77, (Malikail 2003).

Likeså blir man rettskaffen gjennom rettskafne handlinger (Aristoteles 1995:1103a-b)⁴.

Enhver konkret handling etterlater sine spor i den handlende selv. (Vigo 1996:188). For Aristoteles *hexeis*-begrep har sammenhengen mellom kunnskap og evnen til handling vært sentral. Vanene ble forstått som bindeleddet mellom fornuft og handlende praksis (Loeserman 2004:85). De er både resultat av tidligere handlinger og blir til disposisjon for fremtidig handling. Aristoteles hevder at vanen tenderer til å bli sterkere og mer befestet jo oftere en erfaring blir gjentatt og jo tidligere erfaringen opptrer i livsløpet (Vigo 1996:192) .

Vanemessig utførte handlinger vil være preget av naturlighet og eleganse. Fra gammelt av har vaner blitt betegnet som 'den andre naturen' (Loeserman 2004:73). En handling som kanskje måtte innøves med store tekniske vanskeligheter kan utføres enkelt og nesten automatisk så snart den har blitt vane. Clare Carlisle peker på at vanens betydning for handling kan forstås ut fra fire aspekter: *We can further distinguish four basic conditions of habit, which may be regarded as modifications of action: retention, synthesis, affectivity and plasticity.* (Carlisle 2005:26). Med formbarhet som utgangspunkt kan repeterende handlinger integreres i vanen. Vanenes relasjonelle og kontekstavhengige væremåte fremheves gjennom deres syntetiske karakter og emosjonelle tilknytning. I en pedagogisk sammenheng vil vanens sammenheng med følelsemessige erfaringer være av stor betydning, selv om dette aspektet av vanen ikke kan utdypes videre her.

Ve å oppfatte vanene som syntetiserende vises det til at vanen går ut over det rent handlingsmessige. For Aristoteles favner *hexeis*-begrepet over hele spektret av menneskelig aktivitet. I *Fysikken* omtales kroppslige, emosjonelle og intellektuelle vaner (Dunne 1993:456, Vigo 1996:286). En vane eller en *hexeis* innebærer altså at mennesket har evnen til å bevare, til å la seg preges av, handlinger, emosjonelle erfaringer og intellektuell virksomhet. *Hexeis* kan følgelig sies å være betegnelsen på den 'skrift' eller de mønstre som slik dannes i et menneskes interaksjon med verden. Vanenes kroppsnærhet gjør det mulig å betegne dem som disposisjonsmessig⁵ forankret. Vanen skiller ikke mellom aktiv og passiv hos Aristoteles, men

⁴ Denne og de følgende oversettelsene til norsk er foretatt av A. M. på bakgrunn av Eugen Rolfes tyske oversettelse av den Nikomakiske etikk (Aristoteles 1995) Ved oversettelsen er det tatt hensyn til formuleringer i en norsk og en engelsk oversettelse Aristoteles 1954 og Aristoteles 1973. Til en viss grad er de greske betegnelsene beholdt i oversettelsen. Heretter gjengis sitat fra den Nikomakiske etikk med på følgende format (NE 1103a-b), altså med tradisjonell sidehenviing.

⁵ Det greske ordet *diathesis*, latin *dispositio*, betyr å sette tingene i en bestemt orden. En disposisjon har deler, og mellom disse delene finnes både gjensidige relasjoner og en strukturering i forhold til helheten. (Malikail 2003:8-9)

betegner en 'innskrift' som både følger etter aktive anstrengelser og etter hendelser som vederfares en person.

Kontinuitet og endring

Betegnelsen 'den andre naturen' fremhever den mellomposisjon vanene inntar mellom 'naturen' som det stabilt gitte og menneskets evne til nyskaping og endring. Hos Aristoteles står hverken dyds- eller vanebegrepet i en direkte motsetning til natur (*phusis*). Ingen av dem kan sies å være natur, eller sidestilles med natur, men begge bygger videre på naturanleggene, som gjennom tilvenning og øvelse kan bringes til fullkommenhet (Vigo 1996:190). Vaner er relativt stabile og varige disposisjoner som kun over tid og gjennom gjentakende bearbeidelse vil endres. *Hexeis* innebærer et dynamisk tidsforhold som skaper en forbindelse mellom fortid og fremtid (Vigo 1996:219). Endring vil måtte bety både vekst og at vaner kan gå til grunne. Denne dobbeltheten ved vanene, deres stabilitet over tid og det faktum at de kan endres, gjør særskilt dem relevante i en kunnskapsmessig sammenheng. Kontinuitetsprinsippet muliggjør utvikling og ikke kun endring. Vaner innebærer at det kan skje en akkumulasjon, en utvidelse. For Aristoteles var nettopp dette en viktig karakteristikk. Den som har en stor og omfattende kunnskap vil være mer sikker. Følgelig er *hexeis* sterkere hos den kunnskapsrike enn hos den som har liten kunnskap og lett kan beveges til nye synspunkter. Ved en slik betraktning betoner Aristoteles vanens relasjonelle karakter. En vane blir sterkere gjennom at den inngår i et nettverk av vanestrukturer som gjensidig bærer hverandre. Konteksten og de allerede etablerte relasjonene vil således være avgjørende for hvorvidt nye elementer tas opp i vanen. Aristoteles refleksjon om at *hexeis* er sterkere og mer stabil hos den kunnskapsrike, kan derfor bidra til forståelsen av vanenes vekst og utvikling. For Aristoteles vil en erfaring som gjennom meningslikhet eller slektskap kan integreres i eksisterende vanestrukturer lettere tas opp enn fremmede og uforståelige erfaringer. Slik forstått vil *hexeis* på den ene siden virke selvforsterkende og fordomsdannende. På den andre siden virker *hexeis* intellektuelle og meningskonstituerende komponenter ordnende og regulerende på vanenes utvikling. Det vil primært være meningsfulle erfaringer som videre bygger opp vaneformasjonene. Både individuelle og sosiale meningsstrukturer vil påvirke vanenes utvikling. *Hexeis* sosiale og historiske karakter begrunnes blant annet gjennom Aristoteles fremhevelse av statens, oppdragelsens og lovgivingens betydning for dens utforming (Vigo 1996:242).

Et anti-dualistisk selv

Aristoteles vektlegging av vanebegrepet kan forstås som en del av hans strategi for å unngå den type dualisme han mente preget Platons filosofi. Mens Platon ble nødt til å forankre kunnskapene i en erindring av 'det hinsidige', valgte Aristoteles å la livets erfaringer skrives inn i en omfattende *hexeis*-struktur. *Hexeis* kan sies å muliggjøre at menneskene bærer kunnskapen i seg og mellom hverandre. Og ikke bare det, *hexeis* betyr at kunnskap på samme tid er noe man har og noe man er. I og med at vanene inngår i et menneskes disposisjon, vil det alltid være noe i et menneske som inngår i vanen og noe som går utover vanen. Vanen er åpen og innskrivbar, samtidig som den er instrumentell for handling. Slik bringer vanen kontinuitet i et menneskes erfaringsverden, mellom menneskene i et samfunn og i siste instans også i epistemologisk og ontologisk betydning. *Hexeis* eller *habit* har derfor dukket opp hos filosofer som på ulike måter ville overvinne en dualisme (Carlisle 2006:20). Hume hevdet i motsetning til Descartes at dømmekraften hvilte på *habit* eller *custom*. I sin pedagogiske tenkning vektlegger Dewey en kreativ og intellektuelt orientert *habit* som en nødvendig forutsetning for utvikling og vekst (Dewey 1997:kap. 4). For Dewey som for en rekke tenkere fra det 20. århundre fremstår vanen som en samlende og svært sentral egenskap. Husserls og Bourdieus *habitus* utgjør viktige bidrag. I likhet med Deleuze og Merleau-Ponty knytter Dewey dannelsen av vaner til selvet og dets utvikling:

All habits are demands for certain kinds of activity; and they constitute the self. In any intelligible sense of the word will, they are will. They form our effective desires and they furnish us with our working capacities. We may think of habits as means, waiting, like tools in a box to be used by conscious resolve. But they are something more than that. They are active means, means that project themselves, energetic and dominating ways of acting (Dewey 1930:25).

Merleau-Ponty trekker frem den kroppslig funderte vanen som en del av kritikken mot Descartes løsrevne forståelse av selvet, og Deleuze setter temaet frem i all sin tydelighet når han skriver: *We are habits, nothing but habits. - the habit of saying 'I'* (Deleuze 1991:x). *Habits is the root of reason, and indeed the principle from which reason stems as an effect* (Deleuze:66). *Only I can repeat myself* bemerker Carlisle og hevder at vanens utviklende og dynamiske natur har selv-karakter: *things stay the same only if they are continually renewed* (Carlisle 2005:22). Slik kan vanenes gjentakende karakter knyttes til læring, til kunnskapsutvikling og til en forståelse av selvet som dynamisk og transformativt.

Sammenfattende kan det sies både om Aristoteles *hexeis* og de nevnte senere tolkninger av vanebegrepet at vanen kan utgjøre et pedagogisk fruktbart fundament for læring, utvikling, kunnskap og etikk. Gjennom å ta hensyn til de muligheter som ligger i en bevisst og øvende omgang med vanen åpnes det for en helhetlig og integrerende pedagogisk og didaktisk innsikt. Vanebegrepet kan knyttes til så vel teoretisk som praktisk kunnskapsutvikling, og det bærer i seg kimen til en pedagogisk orientert kunnskapsetikk.

Kunnskapens etiske potensial blir i de følgende videre utdypet i lys av Aristoteles *phronesis*-begrep.

Phronesis – etisk kunnskap

An ontology directed by phronesis rather than sophia, would be one that recognizes itself as inherently ethical. ... It would not seek refuge in the realm of the eternal, but would recognize its own inherent embeddedness in the world and would thus be capable of critically considering the historico-ethico-political conditions under which it is deployed. It would recognize that there is an element of violence in every act of judgement and it would actively work to minimize this violence by attending to the concrete otherness of the being with which it is concerned. (Long 2002:55)

Phronesis som pedagogisk kunnskap: foreningen av teori og praksis i et etisk perspektiv

De senere årene har Aristoteles *phronesis*-begrep gjentatte ganger blitt trukket frem i pedagogisk sammenheng. Særskilt er begrepet blitt knyttet til lærerutdanning og lærerens yrkeskunnskap (Carr 1995, Saugstad 2002). *The term “Phronesis” turns up more and more often in Teacher Education programs. Not a few professionals view it as offering an answer to the question of sound teacher education. In the concept of practical wisdom, they see the type of knowledge essential to the teacher in his or her work. (Back 2002).*

Det er det etiske overlyset som favner helheten i lærerens kunnskap som har ført pedagogiske tenkere til å vurdere Aristoteles begrep *phronesis* som en mulig inspirasjonskilde for en utdyping av kompleksiteten i temaet lærerens kunnskap. På den ene side betegner *phronesis* hos Aristoteles en type kunnskap som kan forholde seg til det foranderlige, til det som kan være annerledes. På den andre siden gjelder *phronesis* utviklingen av etiske handlinger knyttet til sosiale og menneskelige forhold. *Den moralske avgjørelse består netop i at træffe det riktige i den konkrete situation, dvs. At kunne se det rette som noget konkret i situationen, og så gribe det (Gadamer 2004:301).*

Phronesis betegner en kunnskap som hverken står over praksis eller kan skilles fra denne. Det er ingen direkte motsetning mellom Aristoteles utlegging av *phronesis* og teoretisk kunnskap, heller ikke mellom *phronesis*-begrepet og en rent praktisk kyndighet. Riktignok er det betydningsfulle forskjeller mellom disse, men det egenartede ved *phronesis* er at den forutsetter anvendelsen av såvel teoretisk kunnskap som praktiske ferdigheter uten å selv innta en overordnet eller styrende funksjon. Når John Dewey diskuterer Aristoteles forståelse av kunnskap i *Democracy and Education*, peker han på det problematiske i skillet mellom en ren teoretisk kunnskap og den praktiske. Dette skillet kan ikke fjernes ved forsøk på å endre begrepenes betydning eller å forsøke å skape nye holdninger til praksis. For Dewey er løsningen på dette problemet kun mulig *in the development of a truly democratic society* (Dewey 1997: kap 19). Og det er nettopp i et sosialt og samfunnsmessig perspektiv at Aristoteles utvikler sin *phronesis*-forståelse. Nedenfor skal det i større detalj redegjøres for *phronesis* pedagogiske potensial først kort knyttet til Platons filosofi, deretter hos Aristoteles.

Phronesis, en relasjonell og utviklende kunnskap

To speak of 'action' as well as ... knowledge and expression is to advert to the network of relationships within which one finds oneself, and to the hazardousness of one's undertakings within this network – the unpredictability, open-endedness, and frequent irreversibility of what these undertakings set in train. (Dunne 1993:359)

Selv om *phronesis* primært er kjent gjennom Aristoteles skrifter var dette begrepet i bruk også tidligere, blant annet hos Platon. Ordets førfilosofiske betydning regnes for å være: *den fornuftige tenkningens aktivitet som ytrer seg ved at mennesket er harmonisk (massvoll), selvbehersket og sakskyndig (sachverständig)* (Schaefer 1981:89). *Phronesis* har altså opprinnelig betegnet en forståelsesform som henger sammen med aktivitet og som henspeler på menneskets aktive relasjon til seg selv og til sin virksomhet. I tråd med dette ble *phronesis* hos Platon brukt om erkjennelsesaktiviteter i sammenheng med det praktiske livet, med sunnhet, etisk livsførsel, med politikk og med menneskets forhold til kosmos. Hos Platon opptrer *phronesis* alltid som intensjonal (ibid:148).

I *Timaios* lar Platon *phronesis* være den kunnskapsformen som tilsvarer menneskets øverste, fornuftige sjelsdel (ibid:172). *Phronesis* skaper orden i mennesket ved at kosmos' bevegelser bringes i samklang med tenkningens bevegelser. Derved muliggjør *phronesis* for Platon menneskenes tilnærming til Gud. *Phronesis* utpregede relasjonelle kvalitet er således sterkt betonet. Det er menneskets arbeid på seg selv, dets virke i fellesskapet og dets inspirasjon fra

guddommelige forbilder som forenes i Platons *phronesis*-begrep. Aristoteles omformer dette (ibid:197) til å være en erkjennelsesform for etisk handling begrunnet i menneskefellesskapet fordi han ikke kan akseptere Platons ene relasjon i *phronesis*-begrepet: den til kosmos og det guddommelige.

Det er primært i bok 6 av den Nikomakiske etikk at Aristoteles utvikler sin forståelse av *phronesis*. Den praktiske kunnskapen er i følge Aristoteles nødvendig for å kunne utføre gode handlinger og for å kunne leve det gode liv. I den Nikomakiske etikken knytter Aristoteles *phronesis* på stadig nye måter til de utfordringer og det ansvaret som er forbundet med livet i et menneskefellesskap. Fordi menneskene ikke kan ha et instrumentelt forhold til hverandre, gjelder det å utvikle en bestemt form for handlingskompetanse som i liten grad er innstilt på eksperimentering og akseptasjon av feiltagelser. *Phronesis* er derfor underlagt et prinsipp om taktfull måteholdenhet (*sophrosyne*). Til forskjell fra kunstneren som naturligvis er eksperimenterende engasjert i å skape sine verk, er den som utøver *phronesisk* kunnskap avhengig av aldri å forlate idealet om den gode handling: *innenfor kunsten vil han som frivillig gjør feil være å foretrekke, mens det omvendte er tilfellet med phronesis og i forhold til dydene.* (NE 1140b). Derfor trenger *phronesis* god tid og krever diskresjon. *Et kjent ordtak sier at det man har rådslått omkring og besluttet skal man straks utføre, men ta seg god tid til selve rådslagningen.* (NE 1142b) Den praktiske kunnskapen vil gjennomgående gjelde temaer som kan være gjenstand for tvil. Forsiktige, overveiende, diskrete og taktfulle handlingsmåter sammenfaller med dens natur. Både en overveiende handlingsmodus og en overveiende refleksjon kan integreres i forståelsen av begrepet *phronesis*. *Phronesis* er følgelig en kunnskap som gjelder menneskenes sameksistens på jorden, eller som Aristoteles uttrykker det, en kunnskap som angår *de jordiske og menneskelige ting, de ting som krever overveielse.* (NE 1141b). Da livet på jorden og blant menneskene er både konkret og orientert mot enkeltheter, vil kunnskapen om dette i følge Aristoteles ikke kunne utformes som sikker vitenskapelig konklusjon, som *episteme*. Menneskenes felles anliggender lar seg ikke entydig bestemme og er derved underlagt en viss irrasjonalitet.

I drøftelsen av sjelens rasjonelle og irrasjonelle deler (NE 1139a) trekker Aristoteles frem et grenseområde som har del i begge. *Phronesis* beveger seg på denne grensen ved samtidig å integrere elementer fra rasjonalitetens avklarede område og det irrasjonelles utgrunnelighet. Fordi *phronesis* står i denne overordnede posisjonen, blir det viktig for Aristoteles å distansere den både fra *episteme* og fra kunsten (*techne*):

... så kan *phronesis* verken være *episteme* eller *techne*. Ikke *episteme* fordi det som utføres ved handling kan gjøres annerledes, ikke *techne* fordi handling og skaperakt er artsforskjellige. Tilbake står da at *phronesis* er en sannferdig *hexeis* til å handle fornuftig i forhold til saker som er gode eller onde for menneskene. Skaperakten har et annet mål enn seg selv. Det har handling derimot ikke, for den gode handlingen er sitt eget mål. (NE 1140b).

Årsaken til at Aristoteles ser det nødvendig å skille mellom en praktisk kunnskap, *phronesis* og *episteme* som sikker viten, ligger i hans forståelse av handling. En epistemisk viten er en nødvendig kunnskap, en entydig kunnskap som ikke kan være annerledes. Episteme er således en kunnskap som er: *evig, og det evige er uten tilblivelse og uforgjengelig*. Epistemisk kunnskap gjelder, i følge Aristoteles, det allmenne, mens *phronesis* også tar hensyn til enkelthetene. I *phronesis* finnes evnen til å knytte sammen kunnskap av generell og konkret natur.

Handling tilhører den timelige og menneskelige verden (NE 1141b) som nettopp karakteriseres ved bevegelse, ved utvikling og følgelig ved at enkeltfenomener oppstår og forgår. Her gjelder ikke beviset, men overveielse og praktisk livserfaring. Ja, en epistemisk viten kan sogar være til hinder for den gode handling, hevder Aristoteles: *Derfor er det at enkelte uten episteme er mer praktiske og dyktige til å handle, særlig gjelder dette mennesker med stor erfaring*. (NE 1141b). Med dette introduserer Aristoteles et tema som opp gjennom filosofihistorien har blitt trukket frem på ulike måter, blant annet av Kant (1977:129) og Polanyi (1983). Ren teoretisk kunnskap kan være til hinder for praktisk handling. Aristoteles trekker frem at unge mennesker godt kan være dyktige matematikere, men en *ung mann med phronesisk visdom kan ikke finnes* (NE 1142a).

Disse og tilsvarende utsagn i den Nikomakiske etikken har ført til at *phronesis* ikke sjelden fremstilles i kontrast til *episteme* og *techne*. Særsilt i en pedagogisk kontekst og i sammenheng med lærerens kunnskap har *phronesis* blitt forstått som primært praksisorientert. Flere forfattere har pekt på at Aristoteles *phronesis*-begrep kan anvendes som filosofisk grunnlag for lærerens avgrensede praksisrettede kunnskap⁶ (Squires 2003). Kristjan

6 Geoffrey Squires (Squires 2003) trekker frem en rekke forskere som har bidratt til denne ensidige forståelsen av Aristoteles *phronesis*- og *prakis*-begrep: *'Dating back at least to Schwab's (1971) writing on the 'practical', and further stimulated by Green's (1976) presidential address to the Philosophy of Education Society, the subsequent literature now includes contributions by Carr and Kemmis (1986), Schilling (1986), Fenstermacher (1987a, b), Grundy (1987), Dunne (1993), Fenstermacher and Richardson (1993), Pendlebury (1993), Carr (1995a, b), Kessels and Korthagen (1996), Orton (1997), Noel (1999a, b) and Hager (2000).'*

Kristjansson tilhører de som er skeptiske til en slik forståelse av *phronesis* og skriver: *one could almost talk there of an all-you-can eat phronesis-praxis buffet currently underway in educational circles* (Kristjansson 2005:456). Kristjansson hevder at denne ensidige vektleggingen av praksis-aspektet har bragt en slik pedagogisk *phronesis*-forståelse langt bort fra Aristoteles mer helhetlige og integrerende tenkning (ibid:457).

Samspill og integrasjon av motsetninger

Kun ved å støtte seg til enkeltutsagn hos Aristoteles er det mulig å fremstille *phronesis* som distansert fra teoretisk kunnskap og som isolert erfarings- og praksisorientert. For Aristoteles innebærer *phronesis* praktiske natur nettopp at alle typer kunnskap integreres. Både det universelle (*episteme*) og de konkrete enkeltfenomener er nødvendige (Dunne 1993:313). *Phronesis*, slik begrepet fremstilles i Den Nikomakiske etikken, kjennetegnes ved at det både kontrasteres til, og integreres i, andre kunnskapsformer: *The crucial thing about phronesis, however, is its attunement of the universal knowledge to the particular occasion* (Dunne 1993:368). Joseph Dunne trekker frem at kontrasten mellom det universelle og det partikulære bringer en bevegelse inn i erkjennelsesprosessen: *the insight into particulars contained in this premise is the moving element of phronesis in that it strikes out beyond the habitual or stabilized knowledge of universals* (Dunne 1993:297). Først gjennom å anerkjenne og sette i spill spenningen mellom de ulike erkjennelsesformene kan *phronesis* oppstå. For Aristoteles innebærer altså *phronesis*' motsetningfulle kunnskapsintegrasjon noe mer enn at det skapes en sammensatt og helhetlig orientert kunnskap. *Phronesis* innebærer også at kunnskapen blir dynamisk, at det skapes et driv og en bevegelse i retning av videre kunnskapsutvikling. Aristoteles utdyper dette gjennom en detaljert gjennomgang av de kunnskapsformene som er inkludert i *phronesis*-begrepet. *Phronesis* evne til å omfatte *techne*, *episteme* så vel som sansing og persepsjon innebærer at spenningsfylte og til dels motsatte kunnskapsformer settes i spill mot hverandre. Der hvor Aristoteles peker på relasjonelle spenninger i sin *phronesis*-fremstilling åpnes det samtidig for vekst og utvikling.

Sansing og persepsjon i relasjon til *phronesis* utgjør et interessant eksempel på en slik dynamisk og utviklende prosess. Persepsjonen av konkrete enkeltheter danner ut fra ett perspektiv erkjennelsens stopp-punkt (Dunne 1993:452). Her er det nådd en grunn hvor overveielse eller diskusjon ikke lenger har betydning. For Aristoteles kan imidlertid persepsjonen også gå ut over de konkrete enkeltfenomenene. Derved vil persepsjonen ikke

bare representere et stopp-punkt, men også innebære muligheten for en ny begynnelse. Sansing og persepsjon kan i følge Aristoteles være gjenstand for utvikling. Persepsjonen kan utvikle seg til den erfarnes øvede blick. Gjennom et geometrisk eksempel viser Aristoteles hvordan *phronesis* har å gjøre med en type helhetlig persepsjon som brukes til å oppfatte form. Denne persepsjonen går ut over de kvalitetene som formidles fra de enkelte sansene (NE 1142a).⁷ Helhetsblikket oppfatter mer enn enkeltsansene. Den *phronesiske* kunnskapen forholder seg til erfaringen på en slik måte at den også *krever et blick for helheten* (NE 1142a). Dette helhetsblikket utvikles med erfaring og er uttrykk for den praktisk rettede tiltro til verdens fenomener som et handlende menneske må besitte. Den erfarnes blick for helheten integrerer oppfattelsen av enkelthetene i en større kunnskapssammenheng (Dunne 1993:297). Ved at persepsjonen bærer i seg spenningen av å være rettet mot de konkrete enkeltting og samtidig kunne oppfatte helheten, åpnes det for et dynamisk utviklingsperspektiv. For læreren vil en slik skolering av evnen til iakttagelse og observasjon kunne sees i sammenheng med skolens forpliktelse til å gi en tilpasset undervisning til hver enkelt elev. Kun et erfarent blick som oppmerksomt oppfatter enkeltheter knyttet til en elevs aktivitet og væremåte vil kjenne elevenes situasjon godt nok. På den andre siden kreves det et helhetlig blick for å utvikle respekt og ærefrykt overfor hvert enkelt unike menneske. Til sammen skaper disse grunnlaget for en utvikling i lærerens innsikt og en mulig transformasjon i retning av tilpasset undervisning.

Selv om *phronesis* flere steder hos Aristoteles kan oppfattes som et helhetlig og samlende begrep, er det likevel ikke riktig å forstå *phronesis* i kraft av å være en overordnet kunnskapsfunksjon som for eksempel subsummerer *hexeis*, dydene og andre erkjennelsesformer under seg. Noe av det fruktbare og gåtefulle med *phronesis* viser seg gjennom at Aristoteles unnlater å lokalisere dette begrepet i et hierarkisk kunnskapsbilde. På en tilsvarende måte som for eksempel *hexeis* og hver av dydene er avhengig av *phronesis* for

⁷ Tolkningen av dette til dels meget uklare stedet i den Nikomakiske etikken er blitt gjort på ulike måter. Joseph Dunne betoner i sin interpretasjon av denne passasjen at det sentrale poenget for Aristoteles er den umiddelbarhet som preger oppfattelsen av en trekant. David Reeves mer refleksjonsorienterte tolkning legger vekt på den tenkende erkjennelsesprosess som igangsettes i møtet med trekanten (1995:69). En annen mulighet er å se dette utsagnet i lys av Platons sanserrettede tiltro, *pistis* (Platon 2001:265ff) som betegner en helhetlig persepsjon av gjenstander: '*å kunne oppfatte det sansemessige felt som en bestemt konstellasjon og sammenheng.*' (Sandemose 2003:65). Platon skjelner i Staten (510e) mellom fire ulike erkjennelsesområder eller -nivåer og tilhørende erkjennelsesmodi knyttet til hvert av disse. *Pistis* er her nummer to i rekken og betegner en helhetlig og billedlig oppfattelse av dyr, planter og menneskeskapte produkter (kultur, kunstverk).

å kunne bidra til gode handlinger, er *phronesis* på sin side like avhengig av *hexeis* og dydenes egenskaper (Vigo 1996:312). *Phronesis* utfolder sin virksomhet i et nettverk av gjensidig avhengighet. Joseph Dunne kommenterer dette i forhold til den sirkularitet som oppstår mellom dydene og *phronesis*: *There is, then, a remarkable circularity in Aristotle's analysis of the relationship between virtue and [phronesis] knowledge. If one starts from the side of knowledge, one analyzes the need for virtue. If one starts from the side of virtue, one analyzes the need for knowledge.* (Dunne 1993:278). Denne sirkulariteten oppstår i følge Dunne på grunn av Aristoteles ønske om å overskride det naturgitte. Et utviklingsprinsipp kommer til syne i en slik form for gjensidige og likeverdige relasjoner. Erfaringen blir møtestedet der dyd og *phronesis* samvirker og løfter hverandre. Aristoteles utviklet således en forståelse for en kompleks dynamikk knyttet til etisk praksisutøvelse. Den gode handling kan kun realiseres i et samspill av aktivitet og avhengighet der naturen, menneskets disposisjon, emosjoner, intellektet og det sosiale fellesskapet bidrar. Samspillet som kan lede frem til den gode handling er altså ikke hierarkisk strukturert hos Aristoteles, men bygger på gjensidig avhengighet og likeverdighet i relasjonene.⁸ I den gode handling virker alle kunnskapsformene sammen som jevnbyrdige og nødvendige komponenter.

Phronesis og kunnskapens paradoks

Når det gjelder *phronesis* forhold til gode handlinger, kommer Aristoteles til et liknende paradoks som Platon når det gjelder teoretisk kunnskap (NE 3 1105a, Grene 1966). *Menons paradoks* hos Platon innebærer i korthet at den som har kunnskap kan ikke oppnå den, for han har den jo allerede, og den som ikke har kunnskap kan heller ikke oppnå den, for han vet ikke hva han skal lete etter. Platons løsning på det såkalte Menons paradoks var prinsippet om at all læring er erindring. Derved er kunnskapen implisitt tilstede fra begynnelsen og gjennom læring hentes den frem fra erindringen. Aristoteles 'nikomakiske' paradoks ligger på en tilsvarende måte i hans tese om at et menneske blir god gjennom å utføre gode handlinger. I sannhet god er kun den som handler godt ut fra egen dyd og egen praktisk kunnskap, altså en person som har det gode i seg. På en tilsvarende måte som Platon legitimerer muligheten for læring i det hinsidige, løser Aristoteles sitt paradoks gjennom ulike former for samspill (NE

8 Når Aristoteles for eksempel hevder at *episteme* og *sophia* er overordnet evner og ferdigheter knyttet til praktisk handling, kan dette forklares i Aristoteles ontologiske og epistemologiske grunnholdning. I et kunnskapsteoretisk perspektiv kommer *episteme* først, fordi dette gjelder kunnskapen om de evige og uforanderlige ting (NE 1139b). Så snart perspektivet er etisk og lokalisert blant jordiske og forgjengelige fenomener, opprettholder ikke lenger Aristoteles sitt kunnskapshierarki.

1105a). Det samspillet som oppstår når mennesker lever, samarbeider, rådslår og handler i fellesskap danner det ene grunnlaget for det godes legitimering. Et annet samspill, som Aristoteles tillegger stor vekt i sin fremstilling (NE 1144b), er hvordan de ulike evner og ferdigheter hos ett menneske kan virke i en helhet. Slik som *hexeis* og forstand, persepsjon og overveielse, dyd og dyktighet på utallige måter kan spille opp mot hverandre, oppstår det slags nettverk av evner som til sammen bidrar i godhetenes tjeneste. Den praktiske kunnskapen, *phronesis*, kan sies å utspille seg når fellesskapets og enkeltmenneskets bestrebelse for det gode virker sammen. Slik blir *phronesis* en mulig løsning på paradokset tilsvarende Platons erindring. *Phronesis* bygger på menneskenes helhetlige livsutfoldelse, og ved at *phronesis* er en kunnskap som vever inn og ut av praktiske erfaringer, muliggjøres utvikling. Platons kunnskap i Menon går tilbake på en uforanderlig idéverden, mens Aristoteles *phronesis* eksisterer og utfolder seg i et utviklende sosialt menneskefellesskap. David Reeve (1995:190) trekker frem hva han kaller en *nascent phronesis* hos Aristoteles, en kunnskap som er under tilblivelse og som operer ut fra det som er mulig i situasjonen. Reeve legger vekt på *the contextual, historical nature of nascent phronesis*. Dette er i tråd med forståelsen av *phronesis* som en relasjonell, likeverdig og utviklende kunnskapsform.

Kunnskapens helhet og dynamikk

Sammenfattende kan det sies at *phronesis* hos Aristoteles innebærer en etisk, sosial og utviklingsorientert kunnskapsform. *Phronesis* tar opp i seg en rekke andre kunnskapsformer uten å innordne disse i en hierarkisk struktur. Den spenningen som oppstår mellom disse gir grunnlag for dynamikk og utvikling. Utviklingen av en *phronesisk* kunnskap kan forstås både i et sosialt fellesskapsperspektiv og i forhold til enkeltmenneskets erkjennelsesevner. I begge perspektivene handler det om å skape fruktbare og inkluderende samspill.

I kontrast til kunnskapssamfunnets mer økonomisk og instrumentelt orienterte kunnskapsforståelse innebærer Aristoteles' *phronesis*- og *hexeis*-begreper forankringen av et individuelt, et demokratisk og et etisk perspektiv i kunnskapen. På denne måten vil pedagogisk kunnskap, både i skole og i lærerutdanning, kunne hente inspirasjon fra Aristoteles *hexeis* og *phronesis*. I denne artikkelen er det fremhevet at verken *hexeis* eller *phronesis* innebærer en tilsidesettelse av teoretisk kunnskap. Tvert i mot er det argumentert for at disse begrepene hos Aristoteles viser hvordan teori kan settes i et dynamisk og etisk perspektiv slik nåtidens kulturelle, samfunnsmessige og økologiske situasjon krever.

Litteratur

- Aristotele (1954): *The Nicomachean Ethics of Aristotle*. London: Oxford University Press.
- Aristoteles (1973): *Etikken*. Oslo: Gyldendal.
- Aristoteles (1995): *Nikomachische Ethik*, Philosophische Schriften 3. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Back, Shlomo (2002): *The Aristotelian Challenge to Teacher Education*. *History of Intellectual Culture*, Vol. 2(1), <http://www.ucalgary.ca/hic/hic/website/2002vol2no1/forums/back.htm> (12.12.2006).
- Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Carlisle, Clare (2005): *Kierkegaard's Repetition, The Possibility of Motion*. *British Journal for the History of Philosophy*, Vol. 13(3): 521-541.
- Carlisle, Clare (2006): *Creatures of Habit: the Problem and the Practice of Liberation*. *Continental Philosophy Review* 38.
- Carlsen, Arne, Klev, Roger, Krogh, Georg von (2004): *Living knowledge: the dynamics of professional service work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carr, David (1995): *Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?*. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29(3).
- Dewey, John (1930): *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: The Modern Library.
- Dewey, John (1997): *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John (1997): *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Drucker, Peter F. (1993): *Post-capitalist Society*. New York: HarperBusiness.
- Dunne, Joseph (1993): *Back to the Rough Ground, 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. London: University of Notre Dame Press.
- Durkheim, Emile (1986 [1905]): *The Evolution and the Role of Secondary Education in France*, i Camic, Charles, *The Matter of Habit*. *American Journal of Sociology*, Vol. 91(5).
- Forgas, Joseph P., Williams, Kipling, Wheeler, Ladd (2001): *The Social Mind: Cognitive and Motivational Aspects of Interpersonal Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, Hans Georg (2004): *Sandhed og metode, grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime Academic.
- Greene, Marjorie (1966): *The Knower and the Known*. London: Faber & Faber.
- Hargreaves, Andy, Goodson, Ivor (2003): *Editors preface*, i Sachs, Judyth: *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Kant, Immanuel (1977): *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* i *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 1, Werke B11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures, How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kristjánsson, Kristjan (2005): *Smoothing It: Some Aristotelian Misgivings about the Phronesis-praxis Perspective on Education*. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37(4).

- Kroksmark, Thomas (2000): *Didaktik och lärares yrkeskunskap i Alerby*, Eva m.fl. (2000): *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Loeserman, Amy Ross (2004): *Proust and the Discourse on Habit*, Dissertation: Doctor of Philosophy. University of Maryland.
- Loeserman, Amy Ross (2004): *Proust and the Discourse on Habit*. Dissertation: (Ph.d) University of Maryland, College Park.
- Long, Christopher (2002): *The Ontological Reappropriation of Phronesis*. *Continental Philosophy Review* 35.
- Malikail, Joseph (2003): *Moral Character: Hexis, Habitus And 'Habit'*. *Minerva - An Internet Journal of Philosophy* 7: 1–22.
- McCarthy, E. Doyle (1996): *Knowledge as Culture, the New Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-creating Company, How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Platon (2001): *Staten, samlede verker bind V*. Oslo: Vidarforlaget Kulturbibliotek.
- Polanyi, Michael (1983): *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Reeve, C.D.C. (1995): *Practices of Reason, Aristotle's Nicomachean Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sandemose, Jørgen (2003): *Klasseskille, tingbegrep og verkehrte Welt, Et essay om Platons Politeia*. Oslo: folk.uio.no/jorgens/Slutt-Politeia%20kopi.pdf.
- Saugstad, Tone (2002): *Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46(4).
- Schaefer, Heinz J. (1981): *Phronesis bei Platon*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Schwab, Joseph J. (1978): *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Squires, Geoffrey (2003): *Praxis: a Dissenting Note*. *Curriculum Studies*, Vol. 35(1).
- Squires, Geoffrey (2005): *Art, Science and the Professions*. *Studies in Higher Education*, Vol. 30(2).
- Stehr, Nico (1994): *Knowledge societies*. London: Sage.
- Stehr, Nico (2005): *Knowledge Politics, Governing the Consequences of Science and Technology*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Sundli, Liv, Ohnstad, Frøydis Oma (2003): *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vigo, Alejandro G. (1996): *Zeit und Praxis bei Aristoteles: die Nikomachische Ethik und die zeit-ontologischen Voraussetzungen des vernunftgesteuerten Handelns*. Freiburg: Alber.
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.