

En kritisk dialog mellom *NOU: 2014:7: Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag* og Hans Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk



Long before we understand ourselves through the process of self-examination, we understand ourselves in a self-evident way in the family, society and state in which we live.

Hans Georg Gadamer (1900-2002)

Innholdsfortegnelse

Forord	IV
Sammendrag	VI
Innledning	V
NOU: 2014:7 <i>Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag</i>	7
Ludvigsen-utvalget	8
Utvalgets mandat	8
Formålsparagrafen	9
Kompetansebegrepet	10
Kompetansebegrepets bredde	12
Kompetanse som dybdelæring	12
Sosial og emosjonell kompetanse	12
Kompetanse som selvregulert læring	13
Fagovergripende kompetanser	14
En kritisk dialog mellom <i>NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag</i> og Hans Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk	15
Betydningen av elevens selvforståelse	16
Takt og timing	16
Praktisk klokskap	21
Betydningen av elevens tilhørighet	26
Sensus communis	26
Kunst og kultur	30
Betydningen av dialogen	35
Horisontsammensmeltinger	35
Begrensninger ved den tekno-vitenskapelige metoden på elevens læring	45
Hans Georg Gadamer: et alternativt kunnskapsgrunnlag	52
Grunnbetingelser for vår eksistens	52
Konklusjon	55
Referanseliste	56

Forord

Høsten 2014 holdt Odin Fauskevåg en inspirasjonsforelesningen kalt '*kjærleiken, døden og livet*'. Store ord, men som likevel på en eller annen måte forener oss som mennesker. I denne forelesningen understreket han blant annet hvordan masteroppgaven er en mulighet til å være på sitt beste. Den skal gi mening både for en selv og andre og samtidig dokumentere hva man har lært som masterstudent. Takk Odin for din oppriktige og klare veiledning i den tidlige fasen av oppgavens tilblivelse. Takk også til hovedveileder Kjetil Steinsholt for sjenerøse henvisninger til litteratur, gode tilbakemeldinger og som har gjort at oppgaven har blitt som den har blitt.

Sammendrag

I Juni 2013 nedsatte Regjeringen ved Kongelig resolusjon et utvalg, det såkalte Ludvigsen utvalget, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget kom høsten 2014 med en delutredning; NOU 2014:7 - *Elevens læring i fremtidens skole-Et kunnskapsgrunnlag*.

Denne oppgaven er en kritisk dialog mellom NOU: 2014:7 og Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk. Det er en dialog mellom to ulike vitenskapsteoretiske nivåer. NOU: 2014:7 kan sies å være epistemologisk forankret, mens Hans Georg Gadammers hermeneutikk er ontologisk. Oppgaven er slik et forsøk på å belyse Gadammers filosofi som et alternativt kunnskapsgrunnlag til utvalgets fremstilling av et bredt kompetansebegrep. Problemstilling lyder derfor som følger: Hvordan definerer Ludvigsen-utvalget et bredt kompetansebegrep og hvordan kan dette problematiseres i henhold til Hans Georg Gadammers filosofi?

Ludvigsen-utvalget sier de legger et bredt kompetansebegrep til grunn og inkluderer dybdelæring, sosial og emosjonell kompetanse, selvregulert læring og fagovergripende kompetanser. Kompetansene sies å omhandle verdier, holdninger og det å gjøre etiske vurderinger, men knyttes overordnet til elevens måloppnåelse og læringsstrategier. Kontroll, omstillingsevne, effektivitet og selvregulering er begreper som stadig flettes inn i det brede kompetansebegrepet.

Hans Georg Gadammers hermeneutikk er et gjensvar til denne mål-middel rasjonaliteten. Gjennom hans filosofi eksemplifiseres her en ny type pedagogisk tenkning ved å bevisstgjøre forutsetningene for elevens læring. Gadamer spør seg enkelt hvordan forståelse i det hele tatt er mulig og hva det er som skjer med oss når vi forstår noe? I all hovedsak retter Gadamer en kritikk mot den pågående tekno-vitenskapeliggjøringen av vår sosiale praksis og viser til selve grunnbetingelsene for vår menneskelige eksistens. Det handler om hva det vil si å være menneske og hva som ligger i å lære og utvikles som værende.

Innledning

Innledningsvis gis en kort beskrivelse av Ludvigsen-utvalget, utvalgets mandat, Formålsparagrafen og kompetansebegrepet slik det presenteres i delutredningen. Deretter følger den kritiske dialogen mellom NOU: 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag* og Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk. I dialogen tas det utgangspunkt i Gadammers filosofi angående selvforståelse, tilhørighet og dialog samt begrensningene ved den tekno-vitenskapelige metoden på elevens læring. Her spiller både praktisk klokskap, felleskap, kunst og kultur og ikke minst samtalen en avgjørende rolle. Avslutningsvis oppsummeres disse punktene som et alternativt kunnskapsgrunnlag for NOU: 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole-Et kunnskapsgrunnlag*.

NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag



Ludvigsen-utvalget

Ludvigsen- utvalget, ledet av Professor Sten Ludvigsen, kom høsten 2014 med en delutredning; NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole –Et kunnskapsgrunnlag*. I delutredningen vurderes fornyelse av fagene i grunnopplæringen i henhold til samfunnets krav og behov for kompetanse. Bør dagens fagstruktur fortsatt ligge til grunn, eller bør innholdet i opplæringen struktureres på andre måter? Det overordnede spørsmålet som stilles er om dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen? (2014).

Delutredningen omfavner alle fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring og gjelder norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag, kroppsøving og valgfag.

Ludvigsen-utvalgets delutredning presenterer et kunnskapsgrunnlag og en analyse av grunnopplæringens historiske utvikling, fagene i forhold til andre land, og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige krav til kompetanse. Delutredningen er forsknings- og utredningsbasert, og arbeidet som er nedlagt anses som et viktig grunnlag for hovedutredningen som kommer i juni 2015.

Utvalgets mandat

Utvalgets mandat handler om et kvalifiseringsoppdrag og et danningsoppdrag (2014).

Kvalifiseringsoppdraget har både et samfunnsrettet og et individrettet siktemål. Skolen skal gi elevene kompetanse som samfunnet har behov for og som elevene vil trenge i senere utdanning og yrkesutøvelse. Utvalgets danningsoppdrag har også en individorientering og en allmenn orientering. Individorientering angår enkeltmenneskets selvstendigjøring, selvrealisering og ansvarlighet i eget liv (2014). Den allmenne orienteringen handler om elevens utvikling til samarbeidende samfunnsmedlemmer og aktive deltagelse i kulturen og demokratiet. Mål for elevens læring og begrunnelse for et bredt kompetansebegrep omfatter slik både en individ-, en arbeidslivs- og en fellesskapsorientering og som har personlig utvikling, utdanning og yrkesutøvelse og demokratisk kompetanse som siktemål (2014)

Formålsparagrafen

En forutsetning for utvalgets arbeid er at den gjeldende Formålsparagrafen for grunnopplæringen opprettholdes (2014). Formålsparagrafen er normativt forankret og sier hva skolens innhold bør være og hva samfunnet kan forvente at grunnopplæringen skal ta ansvar for. Den har både den enkelte elevens utvikling som mål og klargjør samtidig allmenne verdier som binder samfunnet sammen. Formålsparagrafen ses å beskrive brede og komplekse mål for hvilke kompetanser norske elever skal utvikle gjennom skoleløpet, og paragrafen lyder som følger:

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

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

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

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

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

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

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (2014).

Formålsparagrafen fremmer både kultur, tradisjon og vitenskapelig tenkemåte, det individuelle og det allmenne, og disse aspektene skal inngå i skolen som samfunnsinstitusjon. Ludvigsen-utvalgets oppgave er å vise at innholdet i paragrafen i tilstrekkelig grad reflekteres i kompetansebegrepet.

Kompetansebegrepet

Ludvigsen-utvalget legger et bredt kompetansebegrep til grunn (2014). Et bredt kompetansebegrep er å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring (2014). Dette omfatter både faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring, holdninger og etiske vurderinger.

I delutredningen henviser utvalget til OECD-prosjektet *Education and Social Progress* (ESP) som deler kompetansebegrepet inn i tre områder. Dette gjelder å oppnå mål, å samarbeide med andre og å håndtere følelser (2014). Videre nevnes en svensk analyse av svenske læreplaner hvor man beskriver syv ikke-kognitive evner som kreativitet, empati, karakteregenskaper, sosiale og kommunikative egenskaper, selvoppfatning, analyse og problemløsning. Utvalget understreker at læringsmiljøet skal være trygt og inkluderende, orientert mot mål og at dette skal stimulere elevenes dybdeforståelse og aktive læring. Gode relasjoner mellom lærer og elev anses som viktig.

Utvalget støtter seg til ulike internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser fremtidens samfunns- og arbeidsliv sies å ha behov for. I delutredningen beskrives kompetanse som noe eleven utvikler kontinuerlig gjennom hele livet og som forutsetter at eleven lærer relevant kunnskap, ferdigheter og i mange tilfeller også holdninger (2014). Begrepet knyttes til de komplekse utfordringene som preger dagens samfunn hvor både effektivitet og fleksibilitet er viktig. Det handler om problemløsning og bruk av strategier, men også om det å kunne gjøre etiske vurderinger. Utvalget bygger sin forståelse av kompetansebegrepet både ut ifra ASEMS (*Asia Europe Meeting*), Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*) og DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competencies*). DeSeCos definisjon ligger til grunn for LK06 og lyder som følger:

evnen til å møte og håndtere komplekse utfordringer i en bestemt sammenheng. Å handle kompetent eller effektivt krever en mobilisering av kunnskap, kognitive og praktiske ferdigheter i tillegg til sosiale og atferdsmessige komponenter som holdninger, emosjoner, verdier og motivasjoner. En kompetanse, et helhetlig begrep, kan derfor ikke reduseres til den kognitive dimensjonen, og begrepene kompetanse og ferdigheter er følgelig ikke synonyme (2014).

Utvalget begrunner en bred kompetansedefinisjon med de krav til kompleks problemløsning som dagens samfunn- og arbeidsliv stiller (2014). Samtidig understrekes det at begrepet er i tråd med skolens samfunnsmandat slik det beskrives i Formålsparagrafen. Et bredt kompetansebegrep handler om personers evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter for å løse oppgaver eller møte utfordringer i bestemte sammenhenger, og om å nå mål og å ta i bruk de rette strategiene gjennom hele livet (2014).

I delutredningen henvises det til OECD –prosjektet DeSeCo som jobber for å utvikle en strategi for å velge ut, vurdere og måle kompetanser og ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene angår å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og bruke digitale verktøy og anses som en forutsetning for å være kompetent (2014). Ferdigheter betraktes som viktige redskaper for elevenes læring samtidig som de er en del av fagkompetansen. Utvalget viser til ATC21S (*Assessment and Teaching of 21. st. Century – Skills*) som beskriver kompetanse for det 21. århundre gjennom ferdigheter fordelt på fire hovedkategorier. Disse er måter å tenke på, måter å arbeide på, arbeidsredskap og måter å leve i verden (2014).

DeSeCos kompetanse-definisjonen gjelder også at elevene skal kunne vise kompetansen i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Kompetansen skal komme til syne gjennom handlinger i konkrete sammenhenger, og begrepet forstås som selvregulert læring på ulike arenaer (2014). Bruksaspektet har vært viktig for å understreke at skolen ikke bare skal formidle kunnskap, men at elevene også skal kunne bruke det de lærer, både i skolefaglige sammenhenger og på andre arenaer senere i livet. Kompetanse underbygges som strategier og regulerte ferdigheter, og handler om kompleks problemløsning og effektivitet. Internasjonale studier og forskningsoppsummeringer basert på registerdata fra PISA, TALIS, ICCE TIMMS og PIRLS dokumenterer viktige forhold ved kvaliteten i skolesystemene, og hvor målingen av elevenes kompetansenivå på bestemte fagområder er sentrale (2014).

Kompetansebegrepets bredde

Kompetanse anses å kunne utvikles og komme til uttrykk kontinuerlig gjennom hele livet og forutsetter at eleven lærer relevante kunnskaper, praktiske ferdigheter og i mange tilfeller også holdninger, verdimeslige og etiske vurderinger. Bredden i begrepet gjelder kompetanse som dybdelæring, sosial og emosjonell kompetanse, kompetanse som selvregulert læring og fagovergripende kompetanser (2014).

Kompetanse som dybdelæring

Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde (2014). Det handler om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring anses både som kvalifiserings- og danningsorientering, og innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse. Det gjelder å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper for at ny forståelse kan brukes til problemløsning i kommende sammenhenger. Dybdeforståelse gjør at eleven raskt kan tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon, og forutsetter at eleven bruker læringsstrategier og reflekterer over egen læring (2014).

Utvalget støtter seg til læringsforskning som påpeker at fordypning og refleksjon har betydning for elevens læring, og at dette igjen har varig og positiv innflytelse på hvordan elevene handler, tenker og føler og ser på seg selv som lærende individer (2014).

Dybdelæring tar tid og viser til et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læring. Forutsetninger for dybdelæring er at elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser, kommuniserer og samarbeider. Dybdelæring krever at undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer og hvor man har et læringsmiljø som tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser.

Sosial og emosjonell kompetanse

Sosial og emosjonell kompetanse omhandler en persons mellommenneskelige holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner og representerer utvalgets danningsoppdrag (2014). Videre angår dette elevens samarbeidskompetanse, det å oppnå mål

og evne til å håndtere egne følelser. Det legges vekt på språklige samhandling, kommunikasjon, kulturforståelse og identitetsutvikling.

Sosial og emosjonell kompetanse skal kunne skape kreativitet og bevare elevens empati. Forskning innenfor området belyser og aktualiserer skolens brede samfunnsoppdrag og gir kunnskap om hvordan skolen kan bidra til å gi alle elever likeverdige muligheter videre i livet. Elever med svake skoleprestasjoner har spesielt stort utbytte av vektleggingen av sosial og emosjonell kompetanse.

I delutredningen henvises det til nyere psykologisk forskning som sier at sosial og emosjonell kompetanse er noe som kan læres og utvikles (2014). Sosial og emosjonell rommer elevens selvoppfatning, motivasjon og evne til å håndtere egne følelser (2014).

Sosial og emosjonell kompetanse utvikles på mange arenaer, ikke minst innenfor familien og i barne- og ungdomskulturer utenfor skolen, og et godt samarbeid mellom skole og hjem er av betydning (2014). Forskning på sosiale og emosjonelle kompetanser underbygger at elevens kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen.

Kompetanse som selvregulert læring

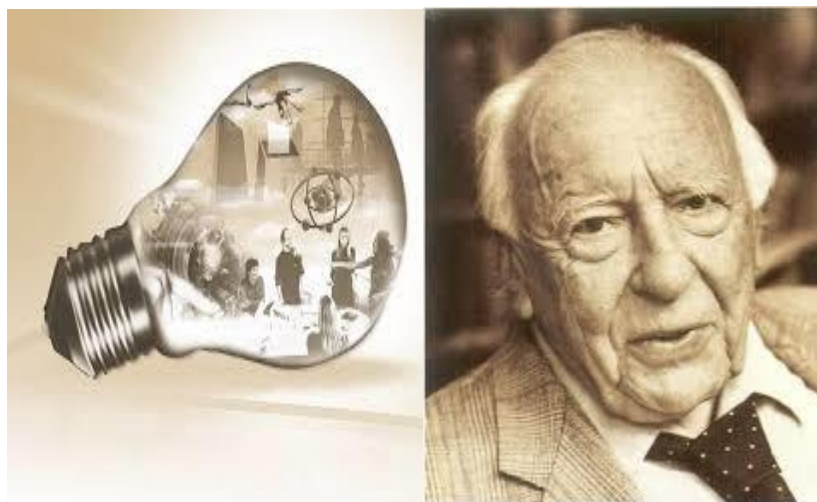
Selvregulert læring er en aktiv konstruerende prosess der den lærende, støttet og begrenset av egne mål og forhold ved omgivelsene, setter mål for egen læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon, motivasjon og atferd (2014). Selvregulert læring er å overvåke, bruke strategier og kontrollere egen tenkning og læring og knyttes til skolens ansvar for å gi elevene verktøy til å lære senere i livet (2014). Livslang læring som selvregulert læring bidrar positivt i alle fag og betegner hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å påvirke egen læring. Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser er effektive når de jobber, setter seg høye og relevante mål, overvåker læringen underveis og fortsetter arbeidet når noe blir vanskelig. Selvregulert læring motiverer og gjør læringen mer meningsfull og har betydning for elevenes selvoppfatning og mestring. Å arbeide selvregulert angår å kunne planlegge, strukturere og ferdigstille oppgaver til forventet tid. Dette understreker behovet for struktur, klasseledelse og oppfølging ved elevens aktiv rolle i egen læring.

Å øve elevene på å styre egne læringsprosesser betyr ikke selvstendighet i læringen eller ansvarlighet for fremgangsmåter og innsats i læringsarbeidet (2014). Selvregulert læring i de ulike fagene og på tvers av fagene, utvikles over tid og hvor det er nødvendig med en lærerrolle som aktivt støtter og tilrettelegger for at elevene gradvis utvikler selvstendighet (2014). Vurdering av eget og andres arbeid anses som viktige elementer i en undervisning som stimulerer til selvregulering.

Fagovergripende kompetanse

Fagovergripende kompetanse er evne til kritisk tenking, samarbeid, kompleks problemløsning og vitenskapelige tenkemåter og metoder (2014). Kompetansen skal utvikle hele mennesket hvor holdninger og atferd har en sentral plass. Fagovergripende kompetanse handler om å ta personlig, sosialt og emosjonelt ansvar og evne til etiske vurderinger. Det omfatter empati, følelsesmessig selvkontroll og konfliktløsning. Individet skal ha mulighet til å ivareta seg selv og håndtere mer informasjon i et heterogent samfunn. Omstillingsdyktighet og endringskompetanse er avgjørende viktig. Demokratiforståelse, samfunnsengasjement, relasjonell kompetanse, medbestemmelse og medansvar vurderes som sentralt i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (2014). Utvalget henviser til at elevene må få erfaring med og utvikle praktisk kompetanse, kreativitet og et bredt spekter av sosiale og emosjonelle kompetanser. Videre understrekes muntlige ferdigheter/kommunikasjon, innovasjon og nysgjerrighet, selvstendighet/selvbestemmelse, selvinnsikt og risikovilje (2014).

*En kritisk dialog mellom NOU: 2014:7 -Elevenes læring i fremtiden
skole-Et kunnskapsgrunnlag og Hans Georg Gadammers filosofiske
hermeneutikk*



Betydningen av elevens selvforståelse

Takt og timing

Ifølge Gadamer er takt hverken noe som kan læres eller etterlignes, men som bærer åndsvitenskapens erkjennelsesmåte som et element (Gadamer, 2010). Takt er en bestemt følsomhet og evne til å føle seg inn i situasjoner og kan karakteriseres som en situasjonsbetinget adferd som man ikke kan ha kunnskap om ut fra allmenne prinsipper. Eleven skal være genuint åpen for den andre og la den andre komme en i møte. Takt som kunstnerisk følelse forutsetter slik dannelseselementet gjennom åndens frie og særegne bevegelighet. Det er en hit og dit bevegelse hvor eleven skal la seg være til stede, la seg oppsluke og overraske av det umiddelbare og risikofylte og samtidig evne å forstå annerledes. Taktens funksjon, det som leder til at eleven tilegner seg og bevarer den, er slik sett mer en psykisk utrustning som er gunstig for den åndsviteskapelige erkjennelsen. Man kan her snakke om selvets hermeneutikk og i den forstand elevens egen selvforståelse (Burman, 2014). Forståelse som takt handler slik ikke om en objektiv og tilgjengelig metode eller læringsstrategi, men snarer om en ferdighet som ikke bare krever mot, men også en særlig forfinet ånd (Gadamer, 2010). I takten skal eleven åpent kunne søke det fremmede hos den andre og komme tilbake til seg selv med en fornyet selvforståelse. Taktfølelsen krever i så henseende både rik hukommelse så vel som glemsel og står i motsetning til naturvitenskapens selvbevisste slutninger som utelukkende beror på egen forstandsbruk.

I delrapporten knyttes Kompetanse som dybdelæring til refleksjon og det å knytte nye ideer til allerede kjente begreper (2014). I henhold til Gadamer går man her glipp av den viktigste dimensjonen som forutsetning for at forståelse i det hele tatt er mulig. Eleven står ikke ovenfor objekter i erfaringen som skal gjøres til gjenstand for refleksjon, men noe leket frem og tilbake mellom eleven og det andre i selve situasjonen og saken selv. (Marino, 2011). Eleven skal la seg oppsluke og overraske og ikke minst gjennom takten tørre å sette seg selv på spill i en verden som alltid bringer med seg noe nytt. Å ha takt er å være villig til å være utenfor seg selv og sensitivt tenke med den andre for så å komme tilbake til seg selv som en annen. Det er denne transformasjonen som er utdannende for eleven (Gallagher, 1992). Gjennom takten skal eleven oppdage egne potensialer så vel som begrensninger. Eleven lærer slik om andre, om samarbeid og oppnåelse og hvor den lar seg fascinere av en verden som kommer en i møte. Om man risikerer å miste seg selv, mister eleven seg i situasjonen og ikke i verden som sådan. Å åpent tørre å overskride seg selv innebærer å projisere mot egne

muligheter. Gjennom følsomhet skal eleven la seg rive med og på denne måten kultivere egne talent. Takt som sannhet og selvforståelse handler i så henseende om å lede elevens eksistens til et ekte forhold til det å være.

Sosial og emosjonell kompetanse henviser til en persons mellommenneskelig holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (2014). Disse ulike begrepene knyttes enkelt til samarbeidskompetanse og det å oppnå mål. I henhold til Gadamer reduseres her elevens forståelse og erfaringer til en metodisk tilnærming hvor det teleologiske aspektet er fremtredende (Marino, 2011). Elevens frihet blir uvesentlig, og det ontologiske ved sannhetsbegrepet kommer i skyggen av politisk målstyring. Internasjonale prøver, standardisering, KL 06 og dens vektlegging av kompetansemål underbygges i delrapporten og står for utvalgets kvalifiseringsoppdrag. I følge Gadamer er dette et bilde på den pågående tekno-vitenskapeliggjøringen av vår sosiale verden og hvor fastsatte mål går på bekostning av elevens kulturelle forankringer. Kompetansemål, PISA og nasjonale prøver kontrollerer elevens læring, og gjenspeiler en skole som nøytral administrativ instans (Gadamer, 1966). Takt som selvforståelse uttrykker imidlertid elevens iboende spontanitet, entusiastiske nysgjerrighet og oppriktige hengivenhet med andre elever, familie og nærmiljø.

Utvalget knytter det brede kompetansebegrepet til det å lykkes i livet (2014). Selvregulert læring som livslang læring beskrives imidlertid som å reflektere, aktivt kontrollere og påvirke egen læring (2014). Å lykkes knyttes opp til å kontrollere, påvirke og det å la eleven objektivt reflektere. Dette i en globalisert verden som krever tilpasning og evne til fleksibilitet og effektivitet. Som Gadamer henviser til, så bør mål-middel rasjonalitet forbeholdes naturvitenskapen selv (Burman, 2014). I hermeneutisk forstand mister man her av syne ukjent mellommenneskelig terreng hvor eleven sensitivt gir seg hen i møte med den andre. Det er elevens tolking i øyeblikket som står i fokus, og hvor den hermeneutiske erfaringen handler om å lære om seg selv i samhandlingen. Elevens taktfølelse imøtekommer erfaringen som sannhetshendelse. Den lærer av andre, å forstå andre og å dele andres bekymringer (Wiercinski, 2011). I erfaringen tilegner man seg kunnskap om det å være menneske. Takt handler ikke om å være pragmatisk og tilpascningsdyktig, men om at eleven i selve bevegelsen involverer seg kontemplativt (Fairfield, 2011). Eleven skal ha rom til å være mentalt våken og tillate seg å være i nuet. Takten forutsetter derfor at eleven er åpen for bevegelsen som ligger i tingene selv. Det dreier seg ikke om å se og tenke ting instrumentelt, men å se det estetiske. Å involvere hele seg korrigerer hva eleven egentlig har behov for. I denne hengivenheten ligger det en selvdannelse hvor man kreativt og oppløftende skal erkjenne sitt eget i det fremmede.

Som Gadamer poengterer så er det stor bruk for vitenskapen, men å løse alle utfordringer med metoden, herunder forstått som kompetansemål, gir ikke mening og er i så henseende en krise for elevens estetiske erfaring (Marino, 2011). Gadamers kritikk av vår tekno-vitenskapelige sivilisasjon ligger nettopp i vitenskapeliggjøringen av mellommenneskelige og sosiale praksiser, og hvor man i et byråkratisk demokrati trenger å gjenfinne en felles tilhørighet til hverandre.

OECD pålegger å måle elevens læring gjennom ulike tester som PISA, PEARLS, TIMMS og TALIS. I så henseende gjelder det å se viktigheten av ikke-teknokratisk kunnskap og som gjenspeiler Gadamers moderate hermeneutikk. Ontologisk skal eleven bli forstått gjennom seg selv og ikke gjennom et kompetansebegrep som kan læres og utvikles (2014). Takt er uttrykkelighet og uttrykkbarhet (Gadamer, 2010). Det handler om å bevare en fintfølelse som formes i møtet med den andre, i kulturen og tradisjonen man er en del av. Gjennom takten unngår eleven det anstøtelige, det å komme for nær og skade en annens intimsfære. I henhold til Formålsparagrafen gjenspeiler dette *respekt for menneskeverdet, solidaritet og nestekjærlighet* og står for utvalgets dannelsesoppdrag (2014).

Kompetanse som selvregulert læring defineres gjennom begreper som kontroll og påvirkning av egen læring (2014). De humanistiske aspektene ved elevens væren kan slik komme til kort. Å handle målorientert kan gå på bekostning av elevens bevissthet rundt saken selv, og hvor takten blir glemt som erkjennelses- og værensmåte. Takten er fri, udogmatisk og imøtekommende og trenger bevaring. Kompetanse som praktiske ferdigheter skal gi eleven innsikt i både seg selv og andre (2014). I henhold til Gadamer lar dette seg utdype ved at eleven opparbeider seg bedre selvforståelse ved å handle ut ifra hva situasjonen krever. Taktfølelsen har noe av sansenes umiddelbarhet ved seg hvor eleven har en sikker evne til å sondre og vurdere i det enkelte tilfellet. Avgjørende i hermeneutisk forstand er at eleven forstår og aksepterer å befinne seg i nuet, i den verden den lever og tolker (Burman, 2014). Takt handler om å lytte til en verden som tiltaler en. Taktfølelsen overskrider det metodiske sannhetsbegrepet og kan relateres til Martin Heideggers ide om sannhet som åpenbaring (Burman, 2014). Som et hermeneutisk grunnelement skjer det en sannhetshendelse som er tuftet på humanitet og kulturell tilhørighet. Når elevene åpent erfarer hverandre, omfavner takten det uforventede og overraskende. Man skal være ydmyk, innse det menneskelige endelige og mangelfulle innsikt og åpne opp for den som er potensiell innehaver av sannheten (Gadamer, 2010). Kompetanse som dybdelæring understreker imidlertid problemløsning og bruk av læringsstrategier (2014). Dybdeforståelse er å raskt tolke og trekke slutninger ut fra

ny informasjon og hvor eleven skal kunne analysere og reflektere over egen læring. Dette gjenspeiler utvalgets kvalifiseringsoppdrag, og kan betraktes som et bilde på Gadamer overordnede sivilisasjonskritikk (Marino, 2011). Gjennom skolens rammebetingelser og innsatsfaktorer i retning av målstyring og resultatinformasjon, skal eleven raskt og effektivt kunne løse oppgaver. Takt er ikke en holdning som har planlegging og kontroll som mål og som tilskrives den metodiske og vitenskapelig *forma mentis* (Marino, 2011). I takten ser eleven situasjonen an, utviser skjønn og anvender situasjonen på seg selv. At eleven opparbeider seg en bedre selvforståelse handler om å være i situasjonen og la den andre si en noe. Takt er å gå den andre ydmykt og sensitivt i møte.

Definisjonen av det brede kompetansebegrepet er utarbeidet av OECD- prosjektet DeSeCo. Prosjektet har i utgangspunktet som mål å velge ut, vurdere og måle kompetanser (2014). Strategier og regulerte ferdigheter, problemløsning og effektivitet står sentralt. I likhet med Habermas ser Gadamer dette som å være fanget i en tradisjon av økonomisk maktspråk som har herredømme over vår sosiale praksis (Burman, 2014). At man effektivt og kompetent skal tilpasse seg, viser en rasjonalisering av elevens verden hvor den mister mye av sin frihet og hvor erfaringen reduseres til eksperimentet (Marino, 2011). Mål, resultater og kalkulering blir lett det som bestemmer over elevens liv, og hvor takten som ontologisk grunnelement anses uvesentlig. Taktfølelsen er imidlertid det som gjør ekte erfaringer mulig. Takt og timing er en sontring mellom det passende og det upassende og forutsetter en moralske holdningen.

Utvalget vektlegger at eleven skal kunne ta i bruk kompetanse gjennom hele livet (2014). I likhet med selvregulert læring, skaper denne vektleggingen lett assosiasjoner til hva Aristoteles kaller en *deinos* og som viser til en mann som med uhyggelig sikkerhet vet å dra fordeler og som finner en vei ut av enhver situasjon (Gadamer, 2010). En *deinos* er i stand til alt, utnytter hemningsløst egne evner for å realisere mål og har overhode ingen fornemmelse av at det finnes visse ting man ikke gjør. I Formålsparagrafen bygger opplæringen på *respekt for menneskeverdet, solidaritet og fellesskap* (2014). Enhver iakttagelse innebærer derfor en sontring og en menig om det allmenne. Forståelse blir et spesialtilfelle av å anvende noe allment på en konkret og spesifikk situasjon. Aristoteles etikk angår å gi en riktig vurdering av fornuftens rolle i moralske handlinger og får herunder en spesiell betydning. Fornuften er bestemmende for denne type væren, og han spør således hva som er godt for mennesket selv og for menneskets handlinger (Aristoteles, 1999). Det gode fremtrer alltid i den konkrete og praktiske situasjonen man befinner seg i, og det er gjennom den moralske viten at eleven

forstår hva som kreves. Takt og timing baseres ikke på nøyaktighet, men etterstreber å gjøre tingene synlige i deres omriss.

Kompetanse som praktiske ferdigheter i de estetiske fagene skal bidra til trivsel, samvær og mestring i skolen. I henhold til Formålsparagrafen omhandler dette å *utvikle kunnskap, dugleik og holdningar* (2014). Takt og timing betyr imidlertid en holdning i seg selv og som utfolder seg gjennom praktisering og oppdragelse. Den vedvarende oppgaven er å fastholde denne holdningen i de konkrete livssituasjonene og la den bestå prøven gjennom rett opptreden. Eleven skal umiddelbart føle seg truffet av det den erkjenner og forstås som timingens utlegning. Den skal kjenne seg selv som handlende og ikke bare konstatere hva som finnes. I Formålsparagrafen heter det at eleven skal få *utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng* (2014). Eleven er allerede kastet inn i en eller annen kulturell og lingvistisk horisont, og erfaringen forutsetter at man er åpen for bevegelsen som ligger i tingene selv (Fairfield, 2011). Takt som bevegelig erfaring krever at eleven er oppmerksom på saken selv og ikke på det som bare er av interesse. Den skal være opptatt av det som ikke alltid kan forventes, men som også kan være annerledes. Gjennom takten erkjenner eleven sitt eget i det fremmede og fornyer sin egen selvforståelse.

Takt er ikke å betrakte som en ren evne til å velge de rette midlene eller det rette øyeblikket, men som en moralsk hexis som tar hensyn til målet eleven retter seg mot i sin moralske væren. Utvalgets brede kompetansebegrep omhandler det å gjøre etiske vurderinger og ta hensyn til elevens relasjoner og følelser som forutsetning for et godt læringsmiljø. Likevel forstås begrepet som noe som kan læres og utvikles. Takt og timing som aristoteliske moralske forbilder er ikke gjenstand for en viten som uten videre kan læres, men som fordrer et svar i øyeblikkets krevende situasjon. Takt er å se tingene og den andre ut i fra saken selv, å stå i situasjonen, være åpen og ydmyk, og hvor man er villig til å innrømme at den andre kan ha rett. Takt er en viten om det partikulære som fullender en moralske viten. Når eleven betrakter en situasjon, betyr ikke betraktningen at den iakttar det synlige i situasjonen som sådan, men at den lærer å se situasjonen som en handlingssituasjon og dermed i lys av det rette.

Praktisk klokskap

I likhet med takt og timing er elevens praktiske klokskap en klokskap som ikke kan gripes gjennom metoder. Det er en kunnskap som viser hvordan vi skal leve, hva som er sentralt i livet og hvordan vi kan berike vår egen selvforståelse (Steinsholt, 2011). Gadamer knytter denne formen for kunnskap til Aristoteles forestilling om fronesis og betraktes som menneskets livsvisdom. Fronesis er elevens klokskap som følsomhetens og taktens frie bevegelse i situasjonen. Utvalgets vektlegging av læringsstrategier og hvordan eleven mest effektivt kan løse problemer, kan derfor gi den et mekanisk og livløst preg. Kommunikasjon og samarbeid blir i delutredningen beskrevet av ISTE (*International Society for Technology in Education*) som det å kommunisere informasjon og ideer effektivt til ulike mottagere (2014). Ifølge ISTE's standarder for elever er dette en kompetanse som det forventes at eleven mestrer. Praktisk klokskap krever imidlertid at eleven tar den andre på alvor (Steinsholt, 2006). Eleven skal fritt kunne anvende både intuisjon og kreativitet i selve situasjonen. Pedagogikk som åndsvitenskap er her tett knyttet til den moralske viten og hvor gjenstanden er mennesket og det mennesket vet om seg selv (Gadamer, 2010). Elevens viten om seg selv er ikke ment å effektivt konstatere hva som finnes. Fronesis er en dyd som formes i eleven gjennom relasjonelt virke. Som handlende skal eleven være opptatt av det som ikke alltid er som forventet, men som også kan være annerledes. Praktisk klokskap angår elevens selvviden eller viten-for-seg-selv (Gadamer, 2010). Dette i motsetning til selvregulert læring som utgjør en viktig del av det brede kompetansebegrepet. Selvregulert læring er å styre, bruke strategier og overvåke egen læringsprosess (2014). Elevens praktiske klokskap knyttes imidlertid til det å gjøre moralske slutninger og involverer den andre. Ved å handle moralsk har eleven allerede lært noe og vet i allmennhet hva som er riktig gjennom oppdragelse og herkomst. Den moralske beslutningens oppgave er å treffe det rette i selve øyeblikket. Praktiske klokskap er å få øye på og velge det som er riktig i situasjonen. Eleven skal slå til og velge de rette midlene samtidig som handlingene er styrt av overveielser. Gjennom anvendelsen modifierer eleven sin viten i den konkrete situasjonen. Det er ikke slik at elevens moralske viten mangler et rent partikulært mål, men vedrører derimot det riktige livet som helhet. Dette i motsetning til den tekniske viten som etterstreber den partikulære måloppnåelsen. Elevens moralske viten og målet for det rette livet kan sådan ikke besittes på forhånd slik det er tilfellet med en viten som kan læres.

Kompetanse som dybdelæring omhandler elevens evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring for å konstruere helhetlig og varig forståelse. Elevens forståelse i

hermeneutisk forstand handler imidlertid om at sannhetshendelser bare dukker opp. Plutselig forstår man noe, og det er i denne åpenbaringen at sannheten og de ekte erfaringer finner sted. Praktisk klokskap er derfor ikke gjenstand for en viten som bare kan reflekteres over.

Gjennom praktiske virke strever eleven heller mot det gode (Burman, 2014). Den handlingsbaserte kunnen som utfolder seg i møtet med den andre og i livets mange dilemmaer gjør at vitenskapens metodikk kommer til kort. Det handler om kunnskap om eleven selv og de uendelige situasjonene som utspiller seg i den mellommenneskelige imøtekommenheten.

I delutredningen heter det at eleven skal bruke presise naturfaglige begreper, symboler og argumentasjon (2014). Dette innenfor kompetanse som vitenskapelig tenkemåte. Eleven skal utvikle kritisk evne hvor ekspertise angår. Selv *Forskerspiren* skal stimulere til undring, nysgjerrighet og refleksjon for å ivareta den vitenskapelige metodiske tilnærmingen. Gadamer bedyrer vitenskapen en stor fremtid, men sier samtidig at det ikke er sikkert det vil fortsette uten motstand (Gadamer, 1966). Vektleggingen av metoden gjør nemlig elevens væren til gjenstand for et vitenskapelig administrativt sted. Eleven forholder seg til kompetansemål, nasjonale prøver og internasjonale tester som mål for egen læring. Praktisk klokskap bevarer imidlertid elevens evne til å treffe den rette middeelveien i sin væren og virksomhet, og er den samme viten som angår å finne svar på øyeblikkets krevende situasjon. Det dreier seg ikke om evnerike eller analytiske elever som *aneu aretes* (en som er skrekkelig, en kjeltring med geniale evner), men om å kunne anvende sin viten (Gadamer, 2010). Praktiske klokskap som anvendelse er ikke en metode, men en ferdighet som krever innlevelse og åpenhet for det som kommer en i møte. Det er en kunnskap om elevens individuelle liv i sin menneskelige alminnelighet og som ikke underkaster seg teoretiske perspektiver (Burman, 2014). I delutredningen knyttes det å lykkes i livet til et bredt kompetansebegrep som kan utvikles og læres (2014). Praktisk klokskap på den annen side handler om hvordan livet bør leves, hva som er verdt å leve for, hva vi bør unngå og hva vi bør strebe etter.

I denne sammenhengen omtales praktiske ferdigheter ved at eleven skal få innsikt i mennesket, i både seg selv og andre (2014). De praktiske og estetiske fagene bidrar til positive holdninger og trivsel, samvær og mestring. Det praktiske kobles imidlertid til krav til praktisk utførelse, teoretisk kunnskap og refleksjon. Praktisk klokskap retter seg heller mot eleven i den konkrete situasjonen og dreier seg om å gripe omstendighetene i deres uendelige variasjon. Det er situasjonen selv som skal ha betydning for eleven og ikke de krav som stilles til den praktiske utførelsen som sådan. Eleven skal møte seg selv i det den står i og slik opparbeide seg en bedre selvforståelse. Praktiske ferdigheter sies riktignok å være en

forutsetning for elevens personlige utvikling og muligheter til å delta i et demokratisk samfunn (2014). I delutredningen refereres det imidlertid gjentagende til OECDs regulativer og hvor elevens læring knyttes til ulike tester og kompetansemål. Utvalget refererer også til sentrale nasjonale og internasjonale prosjekter som EUs KeyCoNet, Intel og Microsofts ATC21S og ISTE.

I det amerikanske P21, som er et samarbeid mellom private aktører, utdanningsledere, og nasjonale utdanningsmyndigheter, henviser utvalget til begrepet livsferdigheter (2014). Livsferdigheter angår forståelse av og for andre mennesker, men også elevens tilpasningsevne og produktivitet. Utvalget underbygger kravet om litteracy, herunder forstått som kompetanser, ferdigheter og kunnskaper. Litteracy er elevens evne til å mestre eget liv og navigere riktig i samfunnet (2014). Praktisk klokskap handler derimot om elevens viten om hvordan man skal handle og som stiller det moralske omdømme på prøve nettopp fordi det ikke finnes noen fasit (Burman, 2014). Elevens virke er ikke å mestre kunnskap eller å navigere riktig, men i selve anvendelsen la seg imøtekomme av en verden av nye erfaringer som krever en moralsk bevissthet. Gadamer henviser til Aristoteles som skiller mellom fronesis og sofia, altså mellom den vise og den skolelærde (Gadamer, 2010). Forståelse og moralsk mestring av den konkrete situasjonen krever et formål slik at resultatet blir riktig. Det er ikke snakk om at eleven, som ideell perfeksjonist, skal navigere i en velsmurt administrativt samfunn hvor *techne* elsker *tyche* og *tyche* elsker *techne* (Gadamer, 1966). Praktiske klokskap anerkjenner livets uendelige situasjoner og hvor anvendelsen er til for ens egen del. I dette finnes det ikke rom for et kompetansebegrep forstått som ekspertise eller hvor eleven tar i bruk de rette midlene for å nå fastsatte mål.

Når utvalget omtaler elevens senere arbeidsliv, heter det at det stilles store krav til høyt utviklet kunnskap, kompetanse og omstillingsevne (2014). Kompetanse handler om hvordan eleven handler i ulike situasjoner. Dette forstås imidlertid som strategi og analyse og ikke som et ontologiske utgangspunkt. Praktiske klokskap er en åndelig dyd som ikke bare er en evne, men en bestemt moralsk væren. Eleven skal inneha evnen til å overveie angående det som er godt og tjenlig for en selv (Aristoteles, 1999). Å gjøre det godt er mål i seg selv og er elevens oppfatninger av det som kan etterstrebes i handling. Klokskap er en handlingsorientert holdning med et sant begrep om de menneskelige goder. Det dreier seg om det som kan være annerledes og som eleven får kjennskap til gjennom sin åpenhet for nye erfaringer. Mens naturvitenskapelig metoder og læringsstrategier handler om abstraksjon, har den praktiske klokskapen selve erfaringen som utgangspunkt for forståelse.

Kompetanse som dybdelæring omhandler at eleven utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde (2014). Kunnskapen er gjenstand for måling og hvor eleven skal kunne analysere og løse problemer. Dette for å konstruere en helhetlig og varig forståelse. Elevens væren skapes slik gjennom fleksibilitet, tilpasningsdyktighet og effektive strategier. Gadamer viser her til den moderne naturvitenskapelige metoden som kvantitativ tenking på den ene siden, og til den hermeneutiske forståelse som kvalitativ erfaring på den andre (Marino; 2011). Det ene handler om kontroll, mens det andre handler om å overveie det som passer seg i selve situasjonen. Det er snakk om erfaring som sannhetshendelse. Praktisk klokskap er elevens overveielse av hva som i handling kan gjøres annerledes og står i motsetning til fornuften. Klokskap angår enkelttilfeller og er gjenstand for persepsjon heller enn vitenskapelig forståelse. Å overveie er noe annet enn å analysere og henviser til en bestemt type undersøkelse (Aristoteles, 1999). I en verden som kommer oss i møte skal eleven kunne sondre mellom det som lar seg gjøre og det som ikke lar seg gjøre, altså mellom det passende og det upassende. I denne sammenhengen viser utvalget til at det i større grad enn tidligere er behov for et kompetansebegrep som inneholder verdier og holdninger (2014). Eleven skal utvikle evne til å gjøre etiske vurderinger, ta personlig, sosialt og emosjonelt ansvar og hvor dette begrunnes med at kompetansene er sentrale for å leve et godt liv. Samtidig beskrives kommunikasjon som kompetanse i å argumentere, resonere og å effektiv og strategisk formidle budskap gjennom medier og teknologi (2014). Praktisk klokskap er imidlertid veloverveidhet i selve møtet med den andre og ikke en snarrådighet. Det handler om elevens riktighet i tenkning for å oppnå det gode. Den praktiske handlingen har ikke et mål utenfor eleven, men hvor det å gjøre godt er selve målet. Klokskap gjelder slik eleven og dens selvforståelse i en mellommenneskelig verden.

I delutredningen blir kompetanse som selvregulert læring ansett som en forutsetning for å kunne lære på ulike arenaer gjennom hele livet (2014). Eleven skal effektivt kunne påvirke og styre egne læringsprosesser samtidig som den evner å tilpasse seg. Kunnskap gjennom elevens praktiske klokskap inkluderer den andre. Elevens klokskap formes i møtet med den andre og hvor utgangspunktet er det dialogiske mellomrommet som hermeneutikkens plass og medium. Som Gadamer poengterer, så er praktisk klokskap kunnskap om det gode og hvor elevens individuelle moralske beslutninger alltid vil innbefatte en sosial kontekst (Marino, 2011). I delutredningen belyses derimot samfunnet som individualisert og hvor enkeltindividet i stor grad må konstruere sin identitet på egenhånd (2014). Eleven må være kløktig for å utføre de ting som bidrar til målet. Hvis elevens siktemålet er edelt er denne

evnen rosverdig, men hvis det er slett, er evnen ren sluhet, ifølge Aristoteles (Aristoteles, 1999).

I etiske spørsmål og i elevens egne avgjørelser behøver man kunnskap som *allo eidos gnoseos* og ikke bare som strategi og vitenskapelig tenkemåte. Praktisk klokskap er elevens evne til å møte konkrete situasjoner med lydhørhet og fantasi (Gustavsson, 2007). I en økonomisk dominert verden har man en tendens til å stole på at menneskets eksistens lar seg regulere av en rasjonell verdensøkonomi (Marino, 2011). I så henseende blir det viktig å fremheve elevens kunnskap om livets egne mangfoldige og nære detaljer. Praktisk klokskap oppnås gjennom livet som helhet, i elevenes hengivenhet til hverandre og som har det gode som mål. Dette perspektivet er ikke gjenstand for kompetansemål i en målstyrt skole. Å bevare elevens praktiske klokskap er derfor grunnleggende nødvendig for at elevene skal kunne forholde seg til hverandre, bevare egen selvforståelse og slik være med på å opprettholde felleskapet.

Betydningen av elevens tilhørighet

Sensus communis

Sensus communis henviser til en sans som skaper felleskap (Gadamer, 2010). Det er en evne som er nedlagt i alle mennesker og som ikke handler om fornuftens abstrakte allmennhet, men om den konkrete allmennheten innenfor et folk, en nasjon eller hele menneskeslekten. Sensus communis tilegnes gjennom fellesskapet og bestemmes av livets innretninger og mål. Det er en sans for det rette og det allmenne gode og er slik opphavet til all kunnskap (Gadamer, 2010).

Skolens mål for elevenes kompetanse favner bredere enn det som fanges opp av måleverktøyene som benyttes i skolen i dag (2014). Den tilgjengelige resultatinformasjonen gir et begrenset bilde på kompetansen elevene tilegner seg i henhold til det brede kompetansebegrepet. Som utvalget understreker, så utvikles elevens kompetanse i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen. I Formålsparagrafen heter det at *opplæringa skal i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring* (2014). Sosial og emosjonell kompetanse omhandler både elevens mellommenneskelige holdninger, oppførsel, emosjoner, sosiale ferdigheter og relasjoner. Dette knyttes imidlertid opp til egne, subjektive læringsmål og reduserer slik elevens tilhørighet til det kulturelle fellesskapet. Utvalget ser nødvendigheten av en tilhørende lærerrolle som aktivt støtter og tilrettelegger for eleven, men dette for å stimulere til selvregulering (2014). Den hermeneutiske forståelse begynner derimot med at noe taler til en og som grunner i tradisjoner og i den verden man er kastet inni i (Gadamer, 2010). Erfaringene kommer en i møte og trollbinder enhver som er åpen for det ukjente. Eleven er avhengig av fellesskapet, kulturen og det menneskelige samholdet den vokser opp i (Gustavsson, 2011). Forståelsen er slik underkastet autoritetens makt og vanskelig å frigjøre seg fra uten at verden blir et kaos. Tradisjonen er i oss alle og danner grunnlaget for våre genuine erfaringer. Å danne denne felles sansen, *sensus communis*, har derfor avgjørende betydning for elevens liv.

I delutredningen bygger utvalget sin forståelse av kompetansebegrepet på OECD-prosjektet DeSeCos definisjon. Eleven skal evne å møte og håndtere komplekse utfordringer i en bestemt sammenheng. Å handle kompetent eller effektivt krever en mobilisering av kunnskap, kognitive og praktiske ferdigheter i tillegg til sosiale og atferdsmessige komponenter som

holdninger, emosjoner, verdier og motivasjoner (2014). Indirekte gjenspeiler dette en form for subjektivisme. De sosiale og atferdsmessige komponentene kommer i tillegg og er en mobilisering for at eleven skal kunne handle kompetent. Gadamer argumenterer heller for det intersubjektive og det mellommenneskelige (Burman, 2014). Familien og tilhørigheten til hverandre har en og samme oppgave, nemlig å bekjempe det individuelle til fordel for en fellesskapeleg bevissthet (Gadamer, 2010). Eleven føler seg hjemme i tradisjonen og utfolder seg fritt. Det er den bevegelige spenningen mellom det kjente og det ukjente som gjør forståelsen mulig, og hvor dialektikken uttrykker elevens tilhørighet i verden gjennom bekræftelse og støtte så vel som forvillelse og fremmedgjøring (Wiercinski, 2011).

Kompetanse som dybdeløring beskrives som elevens mulighet til fordypning og refleksjon og hvordan dette har varig og positiv innflytelse på hvordan eleven handler, tenker og føler og ser på seg selv som lærende individer (2014). Forståelse i hermeneutisk forstand skapes imidlertid i møtet med den andre. Eleven skal la seg drive bort fra eget synsfelt, egne følelser og behov og omfavne en forståelse som beriker. Sannheten dukker bare opp, plutselig er den der, men dog alltid gjennom det fremmede, andre tradisjoner og horisonter.

I delutredningen beskrives kompetanse som noe eleven utvikler gjennom hele livet og som forutsetter relevant kunnskap, ferdigheter og holdninger (2014). Skolens moderne metodiske ideal disiplinere eleven gjennom teknologisk progressivisme hvor samfunnet lett kalkuleres av en organisatorisk og administrativ verden. (Misgeld, 1992). Eleven skal utvise fleksibilitet i en stadig foranderlig verden hvor både samfunns- og arbeidsliv stiller krav til kompleks problemløsning. Gadamer bestrider ikke den moderne vitenskapen, men poengterer at den har sine grenser. Tradisjon som normativ virkelighet grunner i tilhørigheten og lever videre uansett hvilke metoder som benyttes for å distansere seg fra den. Metodetroens fornektelse av tradisjonen kan imidlertid føre til en reel deformasjon av erkjennelsen (Gadamer, 2010). Sensus communis på sin side skaper rom for en riktig vurdering av alle tings betydning (Gadamer, 2010). Overleveringens betydningsinnhold avhenger av elevens tilhørighet og kulturelle forankringer. Den vitenskapelige utviklingslov er derimot ikke basert på slike omstendigheter, men på en lovmessighet som ligger i saken selv og som avdekkes gjennom forskningens metodiske arbeid. Det er derfor et berettiget hermeneutisk krav at eleven hensetter seg i den andre. I det dialogiske mellomrommet går man lekent opp i hverandre og lar samtalen føre en av sted.

Elevens evne til kritisk tenkning, samarbeid, kompleks problemløsning og vitenskapelig tenkemåter og metoder og kan ses i tråd med Formålsparagrafen (2014). Kompetansene skal

utvikle hele mennesket og handler om å ta personlig, sosialt og emosjonelt ansvar. Samtidig skal eleven kunne ivareta seg selv, håndtere mere informasjon og fremvise omstillingsdyktighet og endringskompetanse. Å danne *sensus communis* er imidlertid oppdragelsens mål og handler ikke om rasjonell systematisering hvor eleven evner å omstille seg. *Sensus communis* som fellessans formidler en ontologisk og særegen positiv erkjennelse. Å komme til forståelse er ikke et verktøy i ordets egentlige betydning, men en livsprosess hvor livsfellesskapet lever. Elevens tilhørigheten grunner i en samlivets filosofi hvor fellesskapet og sympatien mellom foreldre og barn, unge som gamle naturlig omfavnes (Aristoteles, 1999). I en verden hvor potensielle ulike verdenssyn setter sivilisasjoner opp mot hverandre, er den hermeneutiske åpenheten en forutsetning for en mellommenneskelig forståelse. Gadamer fremmer en felles forståelse og solidaritet for hverandre (Marino, 2011). Solidaritet, tilhørighet og vennskap skaper grunnlaget for et liv i fellesskap. Den hermeneutiske erkjennelsens sannhetskrav underlegges imidlertid metodetenkningens fremmede målestokk og skaper grobunn for menneskelig isolasjon. I Formålsparagrafen heter det at elevene skal *delta i fellesskapet i samfunnet, utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng* (2014). *Sensus communis* er *love of the community or society, natural affection, humanity obligingness* (Gadamer, 2010). Utvalget vektlegger imidlertid elevens regulering og overvåking av egen læring og kan relateres til Theodor Adornos begrep om halvdannelse (Steinsholt, 2011). Halvdannelse innebærer at eleven gjennom læringsstrategier, omstillings- og endringskompetanse alltid vil ha et svar. Kunnskapen forblir imidlertid overflatefenomener som ikke orienteres mot genuine erfaringer. *Sensus communis* er ikke en naturrettslig utrustning, men en sosial dyd som hjertets dyd og inkluderer en forfinet livsform. I den hermeneutiske erfaringen bekrefter og bevarer eleven tilhørigheten til fellesskapet og tradisjonen. *Sensus communis* er en slags genialitet i det praktiske liv som ikke skal betraktes som en gave, men som en vedvarende oppgave (Gadamer, 2010). Elevens *sens social* er ikke gjenstand for vitenskapens dogmatisme, men for det dialogiske hvor eleven bryter 'ordenes is' og dermed avdekke tankens frie strøm.

Ontologisk er elevens væren knytt til følelsen av tilhørighet (*Zugehörigkeit*) (Marino, 2011). Det er ikke snakk om et vitenskapelige ideal om full objektivitet som understrekes i utvalgets fagovergripende kompetanser (2014). Eleven skal evne å tenke kritisk og utvikle vitenskapelige tenkemåter og metoder. Poenget er riktignok ikke å motsette seg vitenskapen som sådan, men å vise at den hermeneutiske forståelsen grunner i relasjoner og ikke i tekniske termer som *mål, regulering og kontroll*. *Sensus communis* er hjertets språk og angår vårt

mellommenneskelige virke som holder et helt samfunn sammen. Det handler ikke om elevens begreplige presisjon, men om den levende erkjennelsen. Sensus communis innehar elevens fornemmelser og tilbøyeligheter og angår relasjonell kjærighet. Det er det motsatte av målstyringens subjektive rasjonalisme og henviser til selve anvendelsen. Erfaringen kommer eleven i møte, tar tak i den og fører den av sted til nye sannhetshendelser.

Gadamer er selv kritisk til hvordan den hermeneutiske erfaringen har blitt gjenstand for en epistemologisk skjematisk som forkrøpler dens opprinnelige mening (Marino, 2011). Elevens læring knyttes til å kunne bruke de rette strategiene og opparbeide seg endringskompetanse (2014). Det egentlige grunnlaget for sensus communis er imidlertid *vita* eller livet selv. I kontrast til eksperimenter og kalkyler forstår Gadamer den naturlige utfoldelsen av det enkle til det mangfoldige som menneskeåndens vekstlov. Sensus communis er opphavet til all kunnskap og bekrefter livets egentlige hemmeligheter (Gadamer, 2010). I Formålsparagrafen heter det at opplæringa skal *byggje på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet* (2014). Det handler om våre nære menneskelige bånd, religionene og moralen (Steinsholt, 2011). Sensus communis som livets guddommelige hemmelighet er slik dets enkelthet. Guds nærvær består i selve livet i form av en indre sinnsbevegelse som retter seg mot elevens instinktive trang til livets sanne lykke. Dette i motsetning til den dominerende rasjonelle metodens ensidighet og som kjennetegnes av en fortrinnsrett, nemlig retten til å ekskludere alt som unnviker dens egen metodologi og prosedyrer (Steinsholt, 2011). Erfaringen gjør heller noe med eleven, tar den av sted til nye horisonter og skaper sann erkjennelse.

Opplæringens allmenne orientering angår elevens utvikling til samarbeidende samfunnsmedlemmer og aktive deltagelse i kulturen og demokratiet (2014). Et tydelig verdigrunnlag gjennom bred kulturforståelse er viktig for et inkluderende sosialt mangfold hvor læringsfellesskapet settes høyt og respekteres. Samtidig understreker utvalget utviklingstrekk som individualisering og hvor effektiv bruk av arbeidskraft og kapital er den viktigste kilden til velstand og velferd over tid. I følge Aristoteles er den isolerte enkeltpersonen en naturstridig enhet (Aristoteles, 1999). Eleven skal føle tilhørighet gjennom sin egen historiske situasjon og hele tiden kunne søke etter nye tolkninger (Wallulis, 1990). Det handler om å forstå seg selv bedre og innse at tradisjon og historie alltid er til stede uansett om man er klar over det eller ikke. Lykke og virksomhet er det som velges for sin egen skyld og ikke blant dem som foretrekkes på grunn av noe annet. Utvalget henviser imidlertid til at eleven skal evne å tilpasse seg og lære gjennom effektivitet (2014). Som

Aristoteles understreker, så må metoden rette seg etter gjenstanden (Aristoteles, 1999). Overflatefenomener som rasjonell systematisering lar seg ikke forene med elevens nedarvede verdier. Lykken mangler ingenting, men er fullendt i seg selv. Den krever anstrengelse og er knytt til det beste i oss som sosiale vesener. Det er en måte å være i verden på hvor man befinner seg i meningsfulle sammenhenger med andre (Svenaeus, 2014). Verden åpner seg og muliggjør elevens livsprosjekt gjennom livets egne uendelige aktiviteter. Det handler ikke om målene, men om det som bidrar til målene. Utgangspunktet er i eleven og tilhørigheten er grunnlaget for det endelige gode. Sensus communis gjør eleven fullstendig som menneske og bør slik være det egentlige mål for elevens handlinger.

Kunst og kultur

Skolen skal utvikle eleven til aktiv deltagelse i kulturen og står for utvalgets dannelsingsoppdrag (2014). Kunstneriske og kulturelle uttrykksformer som billedkunst, musikk, litteratur og dans skaper samhørighet og fortrolighet. Det ivaretar elevens følelse av tilhørighet, beriker sannhetshendelser og gir rom for innlevelse og kreativitet.

I kompetansebegrepets bredde henviser utvalget kort til elevens kreativitet, innovasjon og nysgjerrighet (2014). Formålsparagrafen på sin side fremhever at *opplæringa skal gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring, og utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon* (2014). Kunst og kultur berører livets viktigste spørsmål, nemlig døden, skjønnheten, kjærligheten, lykken og visdommen (Steinsholt, 2009). Det å komme til forståelse utfolder seg i kulturen. Cicero snakker om sjelens kultur, en *cultura sui* som starter med eleven selv. Gjennom kunst og kultur skal eleven kunne dyrke sin egen individualitet hånd i hånd med respekten for fellesskapets behov og velferd (Hohr, 2007). Oppgaven ligger i å kultivere eleven på samme måte som en kultiverer jorden eller vår egen hage. Man pløyer jorden, vender den opp og ned, og rensker den for alt som ligger i veien for en fruktbar vekst. Jo mer vi deler kultur, jo større blir den, og det er slik kulturen som hjelper eleven å vokse og bli et bedre menneske (Fairfield, 2011).

LK06 vektlegger tradisjoner, kulturarv og kulturell identitet i større grad enn tidligere læreplaner (2014). De praktiske og estetiske fagene bidrar til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen. Dette imidlertid samtidig som utvalget fremhever et kompetansebegrepet preget av elevens kontroll av egen adferd (2014). I en

kunsterfaringen veves eleven imidlertid inn i noe den ikke har kontroll over. Eleven faller inn i en lek som overvinner og gjør krav på en. Kunsten bergtar, presser seg på og leker med eleven. Kunstverkets egentlige væren forvandler den som gjør erfaringen (Gadamer, 2010). Man går opp i det kunstneriske spillet og hvor spillets eget alvor lar spillet være et spill. Eleven smelter sammen med tilværelsen, kaster seg mot nye erfaringer, risikerer virvelvinder, opplever umiddelbarheten og øyeblikkets genialitet. Nietzsche fremfor alle manet til et improvisatorisk og lekent liv ved å råde oss til å leve farlig (Steinsholt, 2006). Eleven bevarer spontanitet ved å ta sjanser, sette seg selv på spill og gripe øyeblikket. I sin følelse av tilhørighet åpner den opp for genuine erfaringer som frembringer noe unikt og annerledes til det som allerede foreligger. Den imøtekommer kreativiteten og tar tak i mulighetene. Kunst som provokative kompetanse utfordrer konvensjonelle praksisformer og lar eleven eksperimentere med det ukjente og usikre, gleden så vel frustrasjonen (Steinsholt, 2009).

I Formålsparagrafen heter det at *opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon* (2014). Kunst og kultur representerer på mange måter en religiøs høytid som er ment for alle, som forener og rommer et teologisk spørsmål (Gadamer, 1995). Å kunne delta i høytider gjenspeiler en bestemt måte å være på. Eleven skal ikke nå et bestemt mål eller komme frem til et bestemt sted. Høytidens temporale karakter som kunsterfaring representerer en annen tid enn den man har til rådighet. Det er selve stillheten som åpenbarer seg når man går et kunstverk eller et religiøst monument i møte og som treffer en dypt. Det har et sentrum, likeledes som eleven bærer i seg et sentrum, et *core* som er uavhengig av ytre påvirkning eller hensikter og som eksisterer kun for sin egen livsoppholdelse. Det er en hensiktsmessighet uten hensikt og henviser til kunstens skjønnhet. Høytiden handler om å dvele ved noe som forener og som utfolder seg i sin mangfoldighet jo lenger man dveler. Den gir en overvinnelse av tiden og representerer en unik tilstedeværelse som krever å bli verdsatt. Gadamer viser til vår indre bevissthet og til å kunne beholde vårt eget livstempo i en teknisk- vitenskapelige sivilisasjon (Gadamer, 1995). Kunst og kultur er slik ikke et sted for standarder hvor eleven blir en fastfrosset målestokk for alle ting, men et rom hvor også geniene kan virkeliggjøre sine muligheter. Å skape kunst krever geniet og åndsfriheten (Steinsholt, 2009). Genialitet og riktig praksis må imidlertid gå sammen i ett og samme individ. Eleven skal ikke unngå sitt eget potensielle geni, men være seg selv og fremvise den egentlige forestillingen om verden. Kunstnerisk lek som selv-bevegelse er bevegelse uten hensikt og skal anses som selv-representasjon (Gadamer, 1995). Den kunstneriske eleven skjuler seg ikke bak lånte meninger eller fastsatte mål, men viser at hvert

enkelt menneske er et lite underverk i seg selv. Den drister seg til å vise at mennesket i sin væren er umaskert.

Opplæringen skal fremme både skaperglede og utforskertrang (2014). I prinsipper for opplæringa heter det at *elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både individualitet og fellesskap og som stimulerer kreativitet og dei nyskapande evnene deira* (2014). I kompetansebegrepets bredde fremheves likevel elevens evne til effektivitet og omstillingsevne. Slik sett blir den moderne erfaringen splittet, hjemløs og i konflikt med seg selv. Kunst og kultur rommer en indre og ekte energi og står i motsetning til subjektivismens fremmedgjørende karakter. Eleven som den lekende skal glemme seg selv, la seg gripe av en verden ubeheftet av individuelle formål og slik pleie sine beste egenskaper. Kunstneriske inspirasjon og kreativitet er en lek- bevegelse og viser at meningen med livet er livet. Det handler ikke om desperat kunnskap hvor vitenskapsmannen tørster etter det eksakte og dogmatiske. Den utøvende pedagogikken må romme helheten, som Da Vincis *ingenium* hvor håndverk, mekaniske oppfinnelser og kunstnerisk genialitet smelter sammen. Elevens estetiske sonndring abstraherer og utretter noe som er positivt for en selv. Den lar det rene kunstverket komme til syne og være for seg selv. Betydningsfull kunst i hermeneutisk forstand er derfor å kunne bevare tilknytningspunktet i kunstnerens ånd (Gadamer, 2010). Eleven opplever riktignok ikke kunstverkets egen verden, men en innhyllet erindring om denne virkeligheten. Erfaringen viser seg som noe nytt og annerledes, og det estetiske i dette gir muligheten til å oppdage, utvikle og bevisstgjøre egne emosjoner (Hohr, 2007).

Utvalget beskriver sosial og emosjonell kompetanse som sosiale ferdigheter og samarbeidskompetanse (2014). Det essensielle i kunsten er imidlertid at eleven fritt kan bevege seg innenfor en horisont som både rommer en ugjenkallelig fortid og en åpen fremtid. Man skal kunne se uttrykkets okkasjonalitet, gripe anledningen og bringe kunsterfaringen i tale. Likeledes som skuespillet krever tilskuerens tilstedeværelse og deltagelse. Elevens estetiske sonndring er som festen; en nåtid *sui generis* (Gadamer, 2010). Kunsten drar den beskuende ut av seg selv for slik å miste seg selv (Gallagher, 1992). Eleven er på en måte ute av seg, fanget av det som utspiller seg. Som i dramaet hvor blodet lett fryser til is og hvor eleven overveldes av *ekstasis*. Friheten bestemmes og korrigeres av kunsterfaringen som i leken fremstår som et verk åpent for bedømming. Det handler om å delta i samspillet mellom egen forståelse og imaginasjon og ta inntrykkene inn i sansene som noe sant (*wahrnehmen*).

De fagovergripende kompetansene skal bidra til å gi eleven muligheter til innovasjon og risikovilje (2014). Dette er begreper som knyttes til konkurranse og profittmaksimering. Det

risikofylte i kunsten er at kunsten selv tar over og bestemmer elevens utfoldelser. Å utvikle hele mennesket handler ikke om et subjektivt og kontrollerende prosjekt, men at kunsten forener og gir en erfaring av samhold i enhver tid. Kulturtradisjon overgår all individuell tanke. Ved å gå kunsten dypere i møte, beveger eleven seg utenom seg selv for å forstå språket for både form og innhold (Gadamer, 1995). Den kunstneriske leken som hit og dit bevegelse tar tak i eleven og beriker erfaringen gjennom frihet uten mål.

Sentrale trekk ved dagens samfunnsutviklingen er økt globalisering, individualisering og mer effektiv bruk av arbeidskraft (2014). På det teknologiske området anses IKT-feltet å være drivkraften bak hurtige endringer i betingelsene for samfunnsdeltakelse og et produktivt, innovativt og levedyktig arbeidsliv. Gadamer henviser i stedet til det skjønne som en kunstnerisk livsform som er immun mot så vel politiske som kommersielle strukturer i våre sosiale liv (Gadamer, 1995). Det skjønnes relevans angår hvordan etikken får utspill i alle former for menneskelig fellesskap og gir hver og en mulighet til å erkjenne seg selv i sin egen verden (Gadamer, 1995). Den er selvbestemmende og finner glede ved sin egen selvrepresentasjon. I det skjønne blir elevens begrepsmessig tanke gjort transcendent. Det er en sannhet som kommer til uttrykk gjennom elevens sensuelle kunnskap som *cogitio sensitiva*. Det skjønne er noe strålende og elskelig og som knyttes til ideenes og det nærværendes verden. Det arresterer og får eleven til å dvele ved selve fremtredelsen (Gadamer, 1995). Det er universelt betinget og har ingen hensikt i seg selv. I møte med kunsten overskrider mennesket sine egne begrensninger og minnes på at den burde være annerledes enn den er. Eleven møter en etterligning (mimesis) av noe unikt og fremmed, noe som overgår ens egen tenkning og som ikke kan kontrolleres gjennom begreper. Kunst som lek er en smidig, flytende og sanselig form for tenkning. I henhold til Platons tanker, gir kunsten et glimt av den uendelige himmelske ordenen. Når det skjønne representeres i kunsten, erfarer eleven dette som en lysende åpenbaring av sannhet og harmoni. Skjønnhet er slik fri skjønnhet og skal forstås som frihet fra begreper og begrepsmessig innhold (Gadamer, 1995). Det skjønne åpenbares plutselig og uforventet og forsikrer alltid at sannheten er tilgjengelig. I elevens kunstneriske fordypning fremtrer livets egen sansemessige rikdom, ubegrensede mangfold og foranderlighet.

I et kunnskapssamfunn er mennesket selv den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet (2014). Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping og av stor betydning for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. Kompetanse som selvregulert læring omhandler at eleven setter seg mål for egen læring og

deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon, motivasjon og atferd (2014). Den estetiske erfaringen som kunsterfaring er derimot frihet fra instrumentelle handlinger og gir eleven mulighet til en utvidet og bedre selverkjennelse (Gadamer, 1995). Elevens kunstneriske uttrykk er selv-bevegelse uten rasjonalitet og karakteriseres som det mest fundamentale karakteristika ved mennesket (Aristoteles, 1999). I den kunstneriske leken er kunsten og eleven ett. Gjennom dens transformative egenskaper er eleven bestemt av sin egen temporale tid heller enn av en kvantifiserbar varighet. Som i kairos opplever eleven utsiden av tiden og glemmer seg selv. Kunstnerisk og kulturell tilhørighet gir eleven frihet til å eksperimentere, akkurat som nordlysets ville lek mellom nattehimmelens stjerner. Og dette fordi erfaringen alltid omfavner elevens frie bevegelser.

Betydningen av dialogen

Horisontsammensmeltinger

I henhold til Gadamer er dialogen utgangspunktet for hvordan vi tolker og forstår verden (Gustavsson, 2007). En horisontsammensmelting er en sammensmelting mellom vår forståelse og den andres språklige uttrykk. Mennesket tolker og forstår verden ut ifra sosiale situasjoner og kontekster. Det er dialogen som frembringer mellommenneskelig forståelse og som alltid rommer nye erfaringer. Når ulike horisonter møtes, skjer det slik en horisontsammensmelting hvor ny erkjennelse skapes.

I delrapporten henviser utvalget til nasjonale anbefalinger og innspill angående kompetanse for det 21 århundre (2014). Dette angår anbefalinger fra Kvalitetsutvalget og Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og som grunner i OECD-prosjektet DeSeCo. Sosial kompetanse ses i lys av relasjonell kompetanse, samarbeid og evne til problemløsning. Slik sett blir kompetansen lett en potpurri av forskjellige konseptualiseringer som fokuserer på interaktive prosesser som fører til tilfredsstillende resultater. Sosial og emosjonell kompetanse anses som sosiale ferdigheter (2014). I den hermeneutiske dialogen er eleven derimot som tatt av vinden og hvor ingen vet hvor det bærer hen. En ekte samtale er en samtale som eleven egentlig ikke vil føre, men som den likevel involveres i uten mål og hensikt. Samtalen tar plutselige og uforutsette vendinger og kommer frem til sine egne konklusjoner. Ingen vet hva som kommer ut av en samtale fordi forståelsen rett og slett bare skjer (Gallagher, 1992).

Sosial og emosjonell kompetanse beskrives som en persons mellommenneskelige holdninger, men også som samarbeidskompetanse for å oppnå mål og håndtere egne følelse (2014). Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er i så henseende en konverserende atferd som bestemmes i laboratoriesituasjoner og som har resultater som mål (Steinsholt, 2014). I den genuine dialogen ligger forståelsen imidlertid innenfor en eller annen kontekst og aldri i isolasjon. Forståelse er en umiddelbar delaktighet i livet uten den tankemessige formidlingen gjennom begrepet (Gadamer, 2010). Eleven hensetter seg ikke strategisk, men lar seg oppsluke av den andre som en del av den menneskelige forståelsens natur. Den dialogiske forståelsen dukker plutselig bare opp som en temporal forbedring. Eleven forstår den andre gjennom en uferdig og levende spiralbevegelse mellom det kjente og det ukjente og som hele tiden bringer med seg utforskede horisonter. Dialogen lukkes aldri (Steinsholt, 2014). Den er

transformativ og har en dannende kraft som ikke er avhengig av informasjon, men av elevens spontanitet som forutsetning for en fullbyrdet horisontsammensmeltingen. Elven åpner seg henimot den andre for å projiserer ulike muligheter for mening. Det handler om å gå utenom sin egen familiære kontekst, risikere den og være villig til å la det fremmede inntre.

I lys av at arbeidslivet har blitt mer internasjonalt og oppgavene mer komplekse, vurderes kommunikasjon og samarbeid som viktige kompetanser (2014). Utvalget henviser til at det blir mer vanlig å kunne samarbeide med eksperter fra andre fagfelt. Kommunikasjon beskrives som kompetanse i å argumentere, resonere og å lytte til hva andre har si. Dette for å kunne bruke teknologi effektivt gjennom å vurdere målgruppe og fremstilling knyttet til formidling av budskap (2014). Den hermeneutiske dialogen er imidlertid ikke en kommunikasjonsstrategi for mål og funksjoner, men en hit og dit bevegelse hvor man går opp i hverandre. Man tar den andre på alvor og hvor den estetiske dimensjonen stimulerer både forventninger og vurderinger. Det er ikke snakk om en interaksjonsstyring som defineres ut ifra vellykkede resultater eller ikke (Steinsholt, 2014). Dialogen er en løpende horisontsammensmelting som fører til en dypere og mer gjensidig innsikt (Steinsholt, 2014). I dialogen transformeres eleven inn i et samvirke som den tidligere ikke har vært innenfor. Det er en prosess som er orientert mot sannhet heller en måloppnåelse og som overleveres gjennom kulturell arv og tradisjon.

Delrapporten vektlegger elevens mål for egen læring og er i tråd med moderne systemrasjonalitet. Elevens kommunikative livsverden forvrenges av økonomisk logikk (Fauske, 2011). Eleven skal fleksibelt kunne planlegge strategier for problemløsning, analysere og evaluere informasjon (2014). Det er imidlertid språket som medierer hva livet egentlig består i og som angår å holde av noen. Det dreier seg om hvordan vi føler og oppfører oss mot hverandre og hvordan vi evner å tenke abstrakt. Dialogisk forståelse er en lingvistisk hendelse som involverer møtet med hverandre og som ikke er gjenstand for gjensidig resultatorientering. Språk former hva eleven ser og tenker og hvordan den oppfatter verden og seg selv. Vår væren er en tradisjonshendelse (Steinsholt, 2014). Verden snakker til eleven og hvor mening og forståelse kommer til uttrykk i horisontsammensmeltinger og ikke gjennom fastsatte læringsstrategier.

I dagens kunnskapsintensive samfunn er det viktig at eleven opparbeider seg kompetanse i å lære (2014). Begreper som er knyttet til dette området er livslang læring, tilpasningsevne, evne til å lede og arbeide effektivt. Eleven skal sette seg egne mål, overvåke egen læring og kontrollere egen atferd. Utvalget definerer samtidig dybdelæring som å utvikle forståelse av

begreper og sammenhenger innenfor et fagområde (2014). Forståelse er å lære begreper for å fullt ut kunne forstå det som sies (Gallagher, 1992). I henhold til Gadamer trengs imidlertid en bevisstgjøring rundt begreper og hva som ligger i dem (Gadamer, 1995). I en dialogisk horisontsammensmeltning skjer det en sannhetshendelse hvor ord blir hendelse. Det er ikke elevens *lingua* som gjør at forståelsen åpenbarer seg, men selve hjertets ord som indre ord. Det indre ord viser seg ikke i sin sanne væren gjennom den menneskelige tungen, men gjennom den hermeneutiske erfaringens åpenhet. Det indre ord som hjertets ord innebærer åpenbaring. Ordet tilhører væren selv og hvor språket er midtpunktet for gjensidig forståelse og enighet om saken (Gadamer, 2010). Å eksistere er å være god (Steinsholt, 2012). I Formålsparagrafen heter det at *opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon* (2014). Språket er ikke bare en egenskap ved mennesket, men tvert imot grunnlaget for at mennesket overhodet har en verden. I dette ligger det at eleven forholder seg til verden og inngår i en dialog som allerede er i gang. Elevens horisontsammensmeltning innebærer ikke en fleksibel tilpasning av begreper, men å tilpasse det uforutsette, å hengi seg med den andre og opparbeide seg en bedre selvforståelse. Det handler ikke om å ta til seg en begrepsmessig mening, men at eleven virkelig går opp i noe, bergtas og føres av sted av dialogens egne bevegelser.

Kompetanse som dialogisk fenomen dreier seg også om medborgerskap (2014).

Medborgerskap angår å handle i tråd med rettigheter og plikter og inkluderer kunnskap om demokratiske prosesser, rettferdighet og sivile rettigheter, solidaritet, menneskerettigheter, likestilling og deltakelse i samfunnet (2014). Medborger i hermeneutisk forstand involverer derimot den andre gjennom en lekende hit og dit bevegelse og hvor grunntonen er uformell og sårbar. Struktur forhindrer eleven i å utfolde seg og hemmer den i bedømme, stille spørsmål og tenke utenfor rammen av reglene. Samtalen er fri og åpen for nye vendinger, innfall og finurlige spørsmål. Det handler ikke om å være korrekt, men om å la eleven undre seg, tillate seg å være usikker og åpen for det fremmede. Dialog dreier seg om å være involvert i hverandre og hvor samtalens egen bevegelse kultiverer en følelse av intellektuell dyd for å stille de rette spørsmålene. Den grunner i entusiasme og nysgjerrighet og ikke minst i humor og forståelse av at ideer betyr noe.

I Kompetansebeskrivelsene for grunnskolen blir sosial kompetanse definert som effektiv kommunikasjon hvor den enkelte elev skal ha mulighet til å opptre som informert og aktiv deltaker på flere nivåer (2014). Et høyt sosialt kompetansenivå understrekes som forutsetning for personlige kompetanser som selvtillit, motivasjon utholdenhet og initiativ. Gjennom

effektiv kommunikasjon for måloppnåelse kan skolens rom bli en læremaskin som bevokter, lager hierarkier og utdeler belønninger. Språklig disiplin fabrikkerer eleven som gjenstand og redskap for øvrighetens maktutøvelse (Foucault, 2008). Elevens 'feil' består i manglende ferdighet. Kompetanse som dialogisk fenomen er imidlertid ikke et mekanisk system av begreper som disiplinerer elevens adferdsmønstre gjennom talehandlinger.

Horisontsammensmeltinger er ontologisk forankret og innebærer at eleven tas opp i en forståelse som åpenbarer seg som hendelse. I stedet for å strebe etter en inter-personlig kompetanse som effektivt manipulerer andres gjensvar og som har ønskede resultater for øye, føler eleven seg heller inn i tingene. Eleven betrakter verden ut ifra sin *magister vitae* og hvor tradisjon og kulturell tilhørighet danner grunnlaget for all meningskommunikasjon (Torjussen, 2011). Forståelseshorisonten rommer både dens eget livsløp og selve verdenshistorien, og gjennom den kreative dialogen bringes eleven frem til mening. Forståelsen gjenfødtes og transformeres gjennom hele livet og er aldri fullendt. Dette innebærer at mening og forståelse også fremkommer hvor den ikke er intendert. Dialogisk forståelse er sådan ikke bare et kognitivt fenomen, men et universelt anliggende som rommer all menneskelig aktivitet.

I de fagovergripende kompetansene beskrives sosialt ansvar som at eleven skal utvikle evne til å gjøre etiske vurderinger som forutsetning for et godt liv (2014). Personlig og sosialt ansvar knyttes til elevens evne til lederskap, egen helse og økonomi og å sette seg inn i rettigheter og samfunnskrav. Å kunne ta personlig og sosialt ansvar handler om følelsesmessig selvkontroll og konfliktløsning. Sosialt ansvar som dialogisk fenomen dreier seg derimot om å forstå hverandre og hverandres uttrykk. Det er en dialogisk måte å være på som tilhører den menneskelige eksistens. Elevens kognisjon er ikke en isolert aktivitet, men en grunnleggende struktur ved dens opplevelse av selve livet. Gjennom horisontsammensmeltingen utvikler eleven innlevelsesevne gjennom å imøtekomme ekte menneskelige bånd og samhørighet (Fairfield, 2011). I delrapportens oppsummering av innspill fra norske organisasjoner understreker utvalget at flere av organisasjonene ser skolen som en betydningsfull arena for å utvikle sosial kompetanse (2014). Dette fordi flere yrker innebærer kontakt med andre mennesker gjennom samarbeid og relasjonell kompetanse. Relasjonell kompetanse er å fullende bestemte behov, mål eller funksjoner for de som er involvert (Steinsholt, 2014). I en kommunikasjonsprosess manifesterer den relasjonelle kompetansen seg selv ved å resultere i gjensidig tilfredsstillende resultater for deltagerne. Kommunikasjon er som en kompetent interaksjon. I den hermeneutiske dialogen hengir

eleven seg imidlertid til den andre og stiller seg åpen for at den andre kan ha rett. Det er de mellommenneskelige relasjonene som danner grunnlaget for utvikling av selvet og hvor kompetanse har sitt utgangspunkt i omsorgsfulle relasjoner og ikke i underliggende ferdigheter (Sternberg, 1990). Gjennom språkevnen er mennesket skapt for gjensidighet og fellesskap (Aristoteles, 1999). Kompetanse som dialogisk fenomen er en måte å være på og som innehar en normativ side. I dialogen erfarer eleven den andre som du og hvor den ikke overhører duets krav. Det handler ikke om strategier, men om hvilke verdier og premisser som ligger til grunn for forståelse og hvordan den er mulig å lokke frem (Short, 1984).

Språk og kulturkompetanse vurderes i denne sammenhengen som sentralt i lys av økt globalisering (2014). Samtidig pekes det på at kompetanse innenfor teknologi og IKT vil bli av særlig betydning. Eleven skal effektivt og fleksibelt kunne bruke ulike strategier for å løse problemer. Å være i dialogen er imidlertid ikke å betrakte som en kompetent kommunikasjon hvor egne behov, mål og funksjoner imøtekommes og tilfredsstilles (Steinsholt, 2014). Å komme til forståelse krever intet verktøy i ordets egentlige betydning, men er en livsprosess hvor livsfellesskapet lever (Gadamer, 2010). Samtalen har sin egen sjel og språket som føres bærer sin egen sannhet ved at det tillater noe å tre frem. Det er en frivillig fraskrivelse av kontroll og kan sammenlignes med en aktiv så vel passiv samtale om saken selv. Den hermeneutiske dialogen handler om god vilje, krever åpenhet og evne til å kunne se sin egen uvitenhet.

Eleven lærer gjennom å delta i faglige og sosiale aktiviteter i undervisningen og på andre arenaer. Menneskehjernen er predisponert for samhandling og vil si å søke mening i kommunikasjonen med andre (2014). Læring og refleksjon om egne læringsprosesser blir formet i et sosialt miljø. Utvalget anser derimot kommunikasjon som læringsfremmende gjennom læring av samarbeidsferdigheter, tydelig lederskap og sammenhenger mellom mål, strategier og læringsaktiviteter (2014). Den hermeneutiske samtalen fremkommer imidlertid ikke gjennom en viss teknikk, men gjennom dialogens egne magiske forhold. Det er et moralsk ansvar i det fellesskapelige liv at man skal være grepet og berørt av den andre (Steinsholt, 2006). Eleven vikler seg på mange måter inn i en samtale og hvor et felles språk frembringer forståelsesprosessens fullbyrdelse som horisontsammensmeltning. Eleven føres av sted av språket og hvor ingen på forhånd vet hva som kommer til å skje. Den gjensidige forståelsen er som en hendelse som fullbyrdes i eleven. Samtalen har sin egen ånd hvor både myter, seder og sagn overleveres til eleven. Det er en ontologisk formidling av begreper hvor eleven gjør det sagte til sitt eget. Den aksepterer den andres synspunkter som gyldige og

hensetter seg åpent i en mangfoldig verden. Forståelsens fullbyrdelse innebærer slik elevens relasjon til den andre. Enhver tale forbinder den som taler med den som talen henvender seg til (Gadamer, 2010). Elevens vilje og evne til forståelse overskrider stadig nye utsagn og innebærer en farefull ferd hvor den utsettes for språkets uendelige innspill og trekk. Man dras inn i sannhetshendelser som hele tiden åpenbares. Samtalen er slik uviss, flyktig og usikker og har en viss grad av risiko (Steinsholt, 2009). Den fører noe frem i lyset og danner grunnlaget for så vel frustrasjon som genuin glede.

Livslang læring som selvregulert læring blir i delrapporten beskrevet som å bidra positivt i alle fag og betegner hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å påvirke egne læring (2014). Vi gjør imidlertid ingen erfaring uten å spørre aktivt (Gadamer, 2010). Det å spørre betyr å plassere noe i det åpne som tenkningens kunst. Det dreier seg ikke om en metode eller lærbar ferdighet som eleven kan benytte seg av for å erkjenne sannheten. Dialektikk som spørsmål og svar er ikke å seire i enhver argumentasjon, men å spørre videre. Dialogiske klokskap er å gripe betydningen av det som ligger på utsiden av det selvsagte. Ved hjelp av taktfølelsen aner eleven dialogens flyt og tolker den ut ifra sin egen horisont. Kompetanse som dialogisk fenomen grunner slik ikke i tekniske eller rasjonell kunnskap, men plantes i eleven gjennom tradisjoner, mottatt klokskap og praktisk erfaring. Tankens konsekvens er følgelig intet annet enn kunsten å føre en samtale og fremfor alt å avdekke det inadekvate ved de dominerende oppfatningene gjennom å stille stadig nye spørsmål.

Et fellestrekk ved de fleste kompetansedefinisjonene er at kompetanse handler om personers evne til å ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å løse oppgaver eller møte utfordringer i bestemte sammenhenger (2014). Innen utdanningsfeltet har dette bruksaspektet vært viktig for å understreke at skolen ikke bare skal formidle kunnskap, men at elevene skal kunne bruke det de lærer, både i skolefaglige sammenhenger og på andre arenaer senere i livet.

Konsekvensen er at kompetanse i stor grad handler om kompleks problemløsning og bruk av ulike strategier og metoder. Eleven lærer imidlertid ikke bare ved å tilegne seg ting mekanisk, men ved å undersøke gyldigheten av den andres synspunkter (Steinsholt, 2014). Læring er å erfare nye meningskontekster som gjør det mulig å ta til seg det som ellers vil være uforståelig. Eleven utvider sin egen forståelseshorisont gjennom stadig nye horisontsammensmeltinger. Å føre en samtale krever at samtalepartnerne ikke argumentere hverandre sønder og sammen, men tvert imot virkelig overveier den saklige vekten av den andres oppfatning. Veien til kunnskap går gjennom spørsmålet som et udogmatisk fenomen og bringer sakens natur frem i det åpne (Fairfield, 2011). Samtalen er utprøvingens kunst

gjennom å spørre, avdekke og plassere i det åpne. Eleven forsøker slik ikke å ramme det sagte på det svakeste punktet, men tvert imot fremheve dets sanne styrke. Dialektikk er derfor ikke en argumentasjons- eller talekunst som skal styrke enhver dårlig sak, men en tenkningens kunst som styrker eleven innvendig ut fra saken selv.

Kompetanse er først og fremst noe individer utvikler, men brukes også om grupper eller organisasjoners kapasitet til å nå mål, løse oppgaver og møte utfordringer (2014). Det stilles krav til at den enkelte er i stand til å bruke eller vise kompetansen sin. Kompetansebegrepet er handlingsorientert og beskriver hva en person skal være i stand til å gjøre. Kompetanse utvikles gjennom hele livet og forutsetter at eleven utvikler relevante kunnskaper, ferdigheter og får trening i å bruke dem i varierte situasjoner (2014). Gjennom den hermeneutiske erfaringen settes imidlertid våre forventninger på spill (Steinsholt, 2014). Det er ikke snakk om å oppnå fastsatte læringsmål, men å forplikte seg overfor mellommenneskelige verdier. Kompetanse som dialog er en lek-bevegelse hvor forståelsen er grunnleggende negativ (Steinsholt, 2010). Å oppleve skuffelsen snus til det positive ved at tidligere oppfatninger korrigeres og utvides. Ny innsikt dukker opp idet man åpner seg for det som er annerledes. Elevens meningskommunikasjonen fullbyrdes gjennom spørsmål og svar og ved å gi og ta, og hvor dialogen bygger opp en *sensus communis* tenkning for videre forståelse. Dannethet er således evne til å fastholde et kontinuerlig sosialt interaksjonsprosjekt heller enn å opparbeide seg kompetanse i samarbeid. Samtalen forutsetter både informerte deltakere og en felles orientering mot selve spørsmålene (Fairfield, 2011). Eleven skal la spørsmålene ligge i det åpne og ivaretar på den måten sin forkjærlighet for ideene. Å være i leken er som å være i dialogen (Gallagher, 1992). Leken fornyer og gjentar seg, og ifølge Gadamer bærer den også sitt eget alvor. Å virkelig være i samtale med noen er å være utenfor seg selv, å tenke med den andre og å komme tilbake til seg selv som en annen. Fröbel, Pestalozzi, Rousseau og Comenius til Aristoteles og Platon aksepterer alle dette. Eleven lar seg bergta fordi den vet å komme ut av det som en annen og gjenspeiler sjelens grunnleggende bevegelse. Den transformeres ved å gjenkjenne seg selv i det fremmede. Vi innlater oss med den andre, aksepterer den andres synspunkter som gyldige og hensetter oss i den andre (Gadamer, 2010). Forståelse er ikke en resiprok behovstilfredsstillelse, men en negativ erfaring ved at ting ikke blir som forventet. Eleven har en mulighet til å korrigere seg. Kunsten å utvikle begreper er å holde seg åpen for det som er annerledes og utarbeide det man i fellesskap tilsikter. I en meningskommunikasjon kommer man til enighet med hverandre (Gadamer, 2010). Dette innebærer imidlertid at eleven er bevisst begrepenes innhold for å unngå en falsk bevissthet

(Torjussen, 2011). Falsk bevissthet betyr i denne sammenhengen at eleven blir et menneske uten alternativ og som godtar sosiale situasjoner som gitte og adopterer spillereglene uten evne til å stille spørsmål. I en dialogisk praxis dreier det seg derimot om livsførsel og genuine menneskelige relasjoner. Det handler ikke om å fremstille, skape eller produsere noe og som har sitt utgangspunkt i formålsrasjonalitet. Poenget er det intersubjektive, det dialogiske og medmenneskelige sosiale kontekster hvor målestokken er sannhet og godhet. Den hermeneutiske dialogen er ikke en kartiansk isolert selvbevissthet som står på egne ben, men omfavner elevens bevisstheten om den andre.

Flere av organisasjonene utvalget henviser til, er opptatt av at skolen har et bredt mandat (2014). Elevene skal forberedes til et ukjent samfunns- og arbeidsliv. Skolen skal utvikle hele mennesket og hvor eleven skal forberedes på et liv som samfunnsborgere etter skolen. Samtidig referer utvalget til ISTE's standarder for elever hvor kommunikasjon og samarbeid knyttes til å kommunisere informasjon og ideer effektivt og hvor eleven skal kunne behandle digitale data og rapportere resultater for å sikre informasjonsflyt. Eleven skal kunne evaluere og velge ut informasjonskilder og digitale verktøy tilpasset spesifikke oppgaver (2014). Den hermeneutiske dialogen innebærer derimot elevens involvering og at den speiler seg i den andre. Eleven innlater seg med den andre og aksepterer den andres synspunkter som gyldige. Sammensmeltingen av horisonter som skjer i forståelsen er språkets egentlige verk og hvor saken selv kommer til orde. Dialogen er ikke en forflatningstendens hvor forståelsen tvinges inn i en bestemt instrumentell språkbruk og hvor eleven må forholde seg til fastlagte skjemaer. Å virkelig være i samtale med noen er å være utenfor seg selv, å tenke med den andre og å komme tilbake til seg selv som en annen (Gallagher, 1992). Selve forståelsen rommer slik en uendelighet som overskrider alle grenser og hvor elevens hermeneutiske erfaring unndrar seg det språkliges tvang.

I delrapporten henviser utvalget til globalisering som et dominerende utviklingstrekk (2014). Norsk verdiskaping og velferd er avhengig av omfattende økonomisk, kulturelt og politisk samvirke, regionalt og globalt. ATC21S rammeverk beskriver kompetanser for det 21. århundre å innbefatte både kommunikasjon, samarbeid og medborgerskap som en måte å leve i verden på. Dette parallelt med ISTE's standarder for elever hvor kommunikasjon beskrives som å kommunisere informasjon og ideer effektivt i et digitalt medborgerskap (2014). En hermeneutisk forståelsesprosess sikter heller mot den verden som fremstiller seg for eleven i det felles liv og som omslutter alt. Språket er speil på nasjonens åndelige særpreg og hvor erfaringens språklighet forutsetter at verden selv fremstiller seg i språket. Ordene vi bruker

har en spekulativ karakter som reflekterer noe av de etymologiske horisontene som overskrider deres faktiske bruk (Steinsholt, 2014). I det dialogiske samspillet skal eleven kunne lokke frem det som ikke kan forventes og la seg fasinere av åpenbaringsens egne vendinger.

I litteraturen om kompetanser for det 21. århundre understrekes raskere samfunnsendringer (2014). Begreper som går igjen er elevens evne til omstilling, livslang læring og bevissthet rundt egne læringsstrategier og metoder. Eleven skal kunne arbeide selvstendig, balansere kortsiktige og langsiktige mål og slik utfordre seg selv. I dialogen settes derimot elevens egne antagelser og hverdagshorisonter på prøve og hvor den tvinges til å forholde seg annerledes til seg selv. Dette kan ikke oppnås gjennom metodiske eller regulerende tilnærminger til læring. Den dialogiske erfaringen strekker seg utenfor strukturer og retter seg mot elevens egen mottakelighet og oppmerksomhet. Dialogen er elevens hjemlige sted og et hermeneutisk univers hvor den lever sitt liv. Slik sett er det menneskelige språket en spesiell og enestående livsprosess hvor den språklige forståelsesprosessen gjør verden åpenbar. Alle former for menneskelig livsfellesskap er former for språkfellesskap hvor man allerede er kommet overens. Talens egentlige værensmåte er den manglende språkbevisstheten og hvor ordet blir en ren hendelse. Det er en ontologisk måte å være på hvor elevens dialogiske erfaringen utfolder seg i det værende selv. Den gjensidige forståelsen sikter mot en verden som fremstiller seg for eleven i det felles liv og som omslutter alt. Det handler ikke om disiplinerende begreper, men at det som er gjenstand for elevens erkjennelse allerede er omsluttet av språkets egen dialogiske horisont.

Samarbeidskompetanse inkluderer å ta ulike roller i ulike situasjoner (2014). Dette kan betraktes som ulike underliggende ferdighetskomponenter som former grunnlaget for effektiv og hensiktsmessig interaksjon (Steinsholt, 2014). Det å ta en annens rolle betyr imidlertid ikke å adoptere andres synspunkter. Å forså andre krever innsikt i hvordan den andre ser på seg selv. Ved å ta andres roller erverver eleven seg et mangold av meningshorisonter som gjør at den internaliserer ulike handlingsrepertoar og begrepssystemer. Når eleven trer inn i dialogens meningsrom, forsvinner den inn i et språklig univers og taper på sett og vis seg selv. Å forstå er å sette seg selv på spill og å la seg oppsluke av selve spillet. I den dialogiske leken er det spillet selv som har føringen og hvor språket trekker eleven inn i et meningsunivers. Det er en farefull ferd hvor eleven utsettes for språkets stadige nye innspill og trekk og hvor den dras inn i en sannhetshendelse som hele tiden byr på ny erkjennelse. Å forstå annerledes er når man overhode forstår. En forståelseshorisont er noe eleven selv beveger seg inn i og som

beveger seg sammen med eleven. Ulike horisonter utgjør slik en stor horisont som beveger seg innenfra. Kompetanse som dialogisk fenomen er en bevegelige horisont som det menneskelige livet lever ut ifra, og hvor eleven hensetter seg i og blir klar over den andres annerledeshet.

Begrensninger ved den tekno-vitenskapelige metoden på elevens læring

Forskning og ny kunnskap i naturvitenskap og teknologi har stor betydning for samfunnsutviklingen og for livsmiljøet (2014). Kvalifiseringsorienteringen gjenspeiles i LK06 gjennom naturfagene og eksperimentelt arbeid. Det pekes på at fagene kan bidra til å utvikle kreativitet, kritisk evne og aktiv deltakelse i sammenhenger der naturfaglig kunnskap og ekspertise inngår. Miljøperspektivet, ivaretagelsen av naturen og bærekraftig utvikling står også sentralt. Fagene skal gi et godt grunnlag for yrkesfaglige utdanninger, videre studier og livslang læring. Prosjektet *Forskerspiren* skal herunder stimulere eleven til undring, nysgjerrighet og refleksjon og spiller en viktig rolle i å ivareta den vitenskapelige metodiske tilnærmingen (2014). I Formålsparagrafen heter det at opplæringen skal *fremje vitenskapeleg tenkjemåte, utforskartrøng og det å tenke kritisk* (2014). Eleven skal kunne ta i bruk presise naturfaglige begreper, symboler og argumentasjon. Det fremheves også at eleven skal kunne skrive mer komplekse naturfaglige tekster som bygger på kritisk og variert kildebruk tilpasset formål og mottaker.

Som Aristoteles sier (1999), så ligger den høyeste bruken av menneskelig fornuft i forskningen. Den benytter seg av et guddommelig element i oss og gir et glimt av den overjordiske lykke. Den har sitt eget formål og er en virkeliggjøring av de høyeste menneskelige evner. Gadamer motsetter seg ikke den vitenskapelige metoden som sådan, men er skeptisk til hvordan vitenskap som mål-middel rasjonalitet brukes på samfunnsmessig liv (Gadamer, 1995). Utvalget henviser til at elevvurdering og vurdering på systemnivå må ta utgangspunkt i mål for elevens læring (2014). De ulike dimensjonene ved skolens samfunnsoppdrag (individorientering, arbeidslivsorientering, allmenn orientering og fellesskapsorientering) knyttes opp til ulike kompetansemål og gir en ubalanse mellom svinnende tradisjonelle verdier og en stadig rettferdiggjort tro på den teknologiske vitenskapen. Grunnlaget for elevens utvikling i hermeneutisk forstand er imidlertid dens tilhørighet i verden og åpenhet for det som kan være annerledes. Det handler ikke om fleksibilitet og strategier for måloppnåelse, men om å ha mot til å kunne gi seg hen i en verden av imøtekommende horisonter.

I 2011 gjorde OECD en gjennomgang av vurderings- og evalueringssystemer i Norge (2014). Overordnede tilbakemeldinger fra OECD var at Norge siden 2004 har en god balanse mellom utviklingsformål og kontroll/ansvarliggjøringsformål. Et av OECDs generelle råd til norske

myndigheter var imidlertid å tydeliggjøre mål og kriterier for vurdering og evaluering. På denne måten kan eleven lett bli et objekt som manipuleres av fastsatte mål og som forholder seg strategisk til samtalepartneren gjennom instrumentell fornuft. Hermeneutisk forståelse er derimot en bevegelse fra helheten til delen og tilbake til helheten og hvor eleven er delaktig i en felles mening (Gadamer, 2010).

I delrapporten vurderes kompetanser som kan bidra til at eleven lærer på ulike arenaer gjennom hele livet og hvordan meta-kognisjon og selvregulert læring kan bli gjennomgripende i fremtidens læreplanverk (2014). Læringsresultatene finnes i standpunktkarakterer, internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver. Den hermeneutiske overleveringen betraktes riktig nok ikke i lys av *techne* som fremskrittets utviklingslov og etablerte resultater, men hvor man ser betydningen av den konkrete situasjonen. Å virkelig hense seg i situasjonen er en erfaring som verken kan måles eller erkjennes gjennom vitenskapelig metodikk. Elevens erfaring åpenbarer seg gjennom innlevelse og er slik sett ikke egnet for en metodisk rasjonalitet.

Det utilstrekkelige ved det moderne metodebegrepet som mål-middel rasjonalitet kan knyttes til utvalgets henvisning til OECD-prosjektet DeSeCo. Prosjektet jobber for å utvikle en strategi for å velge ut, vurdere og måle kompetanser og ferdigheter (2014). Det er viktig at eleven evner å løse oppgaver, mestrer komplekse utfordringer og at kompetansen vises i konkrete situasjoner ved bruk av kunnskaper og ferdigheter. Den sanne metoden i hermeneutisk forstand er derimot sakens egen virksomhet (Gadamer, 2010). Saken går sin gang og krever anstrengelse for ikke å gripe fatt i eksisterende forestillinger, men i stedet fastholde tankens konsekvens ved å stille stadig nye spørsmål. Erfaringen er ikke bundet til fastlagte ferdigheter, men er en dialektikk om sakens selv og hvor det skjer noe med eleven når den forstår noe. Den transformerer og gir rom for en bedre selvforståelse. ATC21S-prosjektet henviser til strategier for utvikling av kompetanse og hvor rammeverket er fordelt på ti ferdigheter fordelt på fire hovedkategorier. Dette er måter å tenke på, måter å arbeide på, arbeidsredskaper og hvordan leve i verden. Gadamers hermeneutikk dreier seg imidlertid ikke om å utvikle en forståelsens fremgangsmåte, men om å klargjøre de betingelser som forståelsen finner sted innenfor (Gadamer, 2010). Det handler om elevens tradisjoner og kulturelle tilhørighet og det å bevare erfaringens indre historisitet. Vitenskapens mål er derimot å objektivere erfaringen slik at den ikke rommer historiske momenter. Det naturvitenskapelige eksperimentet sørger for dette gjennom sine metodiske arrangementer (Steinsholt, 2014). Kompetanse som selvregulerende ferdigheter sikrer objektiviteten ved å

gjøre det mulig for enhver elev å gjenta de tilgrunnliggende erfaringene. Kritisk tenkning og beslutningstaking brukes for å planlegge undersøkelser og for å vurdere resultater gjennom ulike prosesser og perspektiver (2014). Det ontologiske ved elevens erfaring er imidlertid det uforutsette, risikoen ved det ukjente og dens negativitet ved at ting ikke alltid blir som forventet.

Det brede kompetansebegrepet skal være med på å forberede eleven på et liv etter skolen og knyttes til det å lykkes i livet (2014). DeSeCo fremhever tre hovedkategorier av kompetanser og angår å handle autonomt og reflektert, å bruke verktøy interaktivt og å delta og fungere i heterogene grupper. I prinsipper for opplæringen understrekes betydningen av et inkluderende sosialt fellesskap hvor det er rom for dialog og meningsbryting (2014). Å handle autonomt og reflektert knyttes imidlertid til å ta vare på egne rettigheter og interesser, skape og følge opp prosjekter og utvikle strategier for å nå egne mål. Å bruke verktøy interaktivt beskrives som ulike ferdigheter, bruk av teknologi og læringsstrategier og som å analysere situasjoner og systemer. Lykke i aristotelisk forstand ligger imidlertid ikke i å få gode resultater, ta eller eie noe bestemt, men i å virke på den rette måten (Aristoteles, 1999). Det handler om et gode som kan virkeliggjøres i handling og som er oppnåelig for mennesket. Et bredt kompetansebegrep bør slik handle om kreativitet og utfoldelse og hvor eleven tørr å sette seg på spill i en polaritet av fortrolighet og fremmedhet. Mens den vitenskapelig forståelsen kan bevises, dreier den hermeneutiske erfaringen seg om ting som kan være annerledes. Vi er endelige vesener fanget i tidens rom og som gjennom vitenskap og kultur, tradisjon og historie har mulighet til å få innblikk i det uendelige og uforanderlige; nemlig de kristelige verdier. I Formålsparagrafen heter det at opplæringen skal bygge på nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet (2014). Den hermeneutiske erfaringen er slik en hendelse som åpenbarer seg i våre mellommenneskelige møter og som ikke sikter mot den aller største nøyaktighet.

En sentral hensikt med læreplanreformen er å forenkle og tydeliggjøre mål og krav til elevenes læring (2014). De nye læreplanene skal utformes etter modell av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket EQF og kompetansemålene skal suppleres med underliggende ferdighetsmål og kunnskapsmål. Elevens elementære sosiale behov, spontane og naturlige, påvirkes slik av sosioøkonomiske og tekno-vitenskapelige interesser som mål-middel rasjonalitet. Eleven skal evne å handle kompetent og effektivt og hvor den i større grad enn tidligere må konstruere sin identitet på egen hånd. (2014). Den hermeneutiske erfaringen finner derimot sted gjennom sedvanens og tradisjonens kontinuitet (Gadamer, 2010).

Forståelse handler om at noe taler til eleven og hvor dialektikken setter mulighetene fri og holder dem åpne.

De ulike kompetansene inkluderer verdier og holdninger og hvor samhold, likeverd og solidaritet trekkes frem (2014). Kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring integreres i begrepets bredde. Teknologisk vitenskap og økonomiske faktorer regulerer imidlertid menneskets virke i generell forstand (Marino, 2011). I de fagovergrepene skal eleven håndtere mer informasjon, utvikle selvkontroll og ha fokus på konfliktløsning (2014). Kompetanse som selvregulert læring er å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon, motivasjon og atferd. Det består en ensidige rasjonalisering og teknologisering av menneskelige anliggende. Grunnbetingelsene for elevens væren ligger derimot i den frie hit- og dit bevegelsen og hvor man trekkes inn i en sannhetshendelse hvor meningen viser seg. Nye former for kommunikasjon, samarbeid og sosial samhandling krever imidlertid at eleven tar i bruk avanserte ferdigheter og kunnskaper i møte med komplekse problemer. I den hermeneutiske forståelsen gjør sannheten derimot selv krav på en og hvor man i situasjonen blir lekt med av lekens eget alvor. Det dialogiske mellom eleven og den andre, maleriet eller musikken handler om å la seg fange av det som utspiller seg og hvor oppmerksomheten ikke ligger på eleven men på erfaringen selv.

Dagens skole er bygget på lange tradisjoner og bærer preg av kontinuitet i struktur og innhold. Idealet om stabilitet og varighet er imidlertid blitt ofret for et velsmurt forbrukersamfunn. Eleven skal kontinuerlig opparbeide seg omstillingsevne og endringskompetanse (2014). Mer effektiv bruk av arbeidskraft og kapital ser ut til å bli den viktigste kilden til velstand og velferd over tid (2014). Læringsstrategier og egenvurdering anses å gjør læringen meningsfull. Menneskets væren i hermeneutisk forstand omhandler derimot dets *etos* som foranderlighet og begrensede regelmessighet. Den er et motsvar til *oikoumene* som standardisert global sivilisasjon (Marino, 2011). Erfaringen kan aldri bli vitenskap som mål-middel rasjonalitet fordi den har et annet ontologisk utgangspunkt. Det handler om grunnbetingelser for vår menneskelige eksistens som utfolder seg i den mellommenneskelige tilhørigheten. Vår væren grunner i praktisk og kulturelt virke. Det dreier seg ikke om å opparbeide seg instrumentelle strategier eller tekniske instruksjoner, men om å gjøre tingene synlige i deres omriss og gjennom dette yte den moralske bevisstheten en viss bistand.

De praktiske og estetiske fagene har et relativt stort omfang i læreplanverkene (2014). Fagene har en allmenndannende funksjon som knyttes til kreativitet, motivasjon og mestring i skolen. Den tekno-vitenskapelige dominans gjør imidlertid at kunst lett produseres og skapes i en

autonomisert verden. Theodor Adorno snakker om kunstens potensielle død i en tidsalder av mekanisk og teknologisk reproduksjon (Burman, 2014). I delrapporten vektlegges elevens musiske og estetiske perspektiver, men hvor det samtidig stilles krav til praktisk utførelse (2014). Den utøvende kompetansen kommer foran selve opplevelses og kunnskapsdimensjonen. Eleven skal evne å fremvise en kompetanse som grunner i regulerende strategier heller enn kreative utfoldelse. Samhandling i musikkfaget er fortsatt sentralt, men hvor det er selve musikkutførelsen i opplæringen som trekkes frem og hvor kommunikasjon blir som gjensidig tilfredsstillende betraktninger. Et vitenskapelig samfunn utvikler slik sine egne regler, sosialiseringprosesser og kommunikasjonsmønstre. (Steinsholt, 2014). I den hermeneutiske erfaringen finnes derimot ingen regler, men hvor selve friheten er grunnlaget for elvens væren i all sin bevegelse.

Det brede kompetansebegrepet blir i delutredningen forstått som kompetanse innenfor ulike handlingsfelt. Kompetanse kan læres og utvikles gjennom strategier og refleksjon. Kompetanse som kommunikasjon blir slik effektiv sosial interaksjon som subjektive mål på selv-verdi ved at aktørene blir tilfredse (Steinsholt, 2014). Det aktuelle området er ikke den pågående interaksjonen, men dens suksess. Kommunikasjon som hermeneutisk fenomen handler derimot om en egenskap ved mennesket hvor selve værensmåten karakteriserer eleven som kompetent eller ikke. Gjennom praktiske klokskap aner eleven samtalens flyt, og den konkrete situasjonen betraktes i lys av det som generelt blir krevd av ham. I en tidsalder av sosial-ingeniørkunst og mangel på genuin mellommenneskelig dialog er det derfor viktig å vise betydningen av ansvar og evne til autonome avgjørelser (Marino, 2011). Kompetanse beskrives imidlertid gjennom tekniske termer som omstilling, effektivitet og overvåking og kan relateres til Habermas' begrep om strategisk handling som er orientert mot konsekvenser og enighet om effektive midler. Den hermeneutiske erfaringen krever derimot at eleven tar den andre på alvor og virkelig hensetter seg i den andre. I dialogen skal eleven komme frem til enighet om saken selv og ikke tilfredsstillende fastsatte mål for egen læring.

Flere av prosjektene utvalget referer til, det være seg P21, KeyCoNet og ATC21S, har forslag til hvordan kompetansene kan få en tydeligere plass i skolen (2014). Sentrale trekk ved samfunnsutviklingen som økt globalisering, individualisering og raske endringer i arbeidsmarkedet, gjør at kompetansene vektlegges sterkere enn før og hvor man blant annet henviser til kompetanse i å lære (2014). Elevene skal sette seg høye og relevante mål, utvikle kompetanse i å styre egne læringsprosesser og bli effektive når de jobber. Hermeneutiske forståelse er derimot knyttet til betydningen av praksis og ikke til instrumentell kunnskap.

Praksis er ikke vitenskapelig anvendelse som teknologi, men et autonomt og universelt aspekt ved elevens eksistens. Erfaring som praktisk klokskap er å handle i henhold til det som er godt for mennesket og har sin egen rasjonalitet. Vitenskap er ikke lenger kunnskap om verden og menneskeheten som helhet, men representerer en annen type kunnskap som mål-middel teknologi (Marino, 2011). Kommunikativ kompetanse som relasjonell kompetanse anses som tilfredsstillende fordi den fullender bestemte behov, mål eller funksjoner for de involverte aktørene. Relasjonell kompetanse manifesterer seg selv i kommunikasjonsprosessen og resulterer i gjensidig tilfredsstillende resultater for deltagerne. Den menneskelige erfaringen er derimot endelig, krever åpenhet og er uforutsigbar. Det handler om overlevering (*Überlieferung*) og intersubjektive relasjoner hvor elevens bevissthet er historisk påvirket. Gjennom dialogen åpnes det opp for en helt ny dimensjon som grunner i tradisjon og kulturell tilhørighet.

Utvalget tar utgangspunkt i ulike internasjonale arbeider knyttet til teknologiske endringer på IKT-feltet og mediasamfunnet for å definere og prioritere sentrale kompetanser for skolen (2014). Den hermeneutiske dimensjonen omhandler imidlertid sannhet som åpenbaring og hvor forståelsen ikke er knytt til instruksjonene som følge av teoretisk eller teknisk-vitenskapelig kunnskap. Elevens forståelse som praktisk klokskap dreier seg om å anvende noe universelt på en særegen situasjon. Kunst, filosofi, språk og religion så vel som våre dagligdagse relasjoner tilhører en form for indre åpenbaring og en intersubjektiv representasjon av vår menneskelige eksistens. I delutredningen begrunner utvalget en bred kompetansedefinisjon med krav til kompleks problemløsning (2014). Den hermeneutiske erfaringen omfavner derimot all menneskelig livsverden som praksisdimensjon og medierer kultur gjennom ulike ikke-vitenskapelige forståelser. Elevens mellommenneskelige virke er antitesen til all vitenskapelig objektivitet og er grunnlaget for all erfaring. Hermeneutikk handler om hvordan forstå hele menneskelivet og er etisk i sin natur (Svenaues, 2014). Den praktiske klokskapen er en handlingsbasert kunnskap som har det gode som mål og som utøves i møte med den andre.

Det brede kompetansebegrepet bygger på DeSeCos definisjon. Definisjonen bærer preg av subjektivisme ved at eleven først og fremst skal handle kompetent og effektivt (2014). Subjektivisme har like fullt en fremmedgjørende karakter og gjør at dialogens betydning bør vektlegges både for den enkelte og for samfunnet som helhet (Burman, 2014). I definisjonen heter det at eleven selv skal evne å møte og håndtere komplekse utfordringer i en bestemt sammenheng (2014). Den hermeneutiske erfaringen er imidlertid ikke en metode for å lære

ulike teorier for å oppnå på forhånd identifiserbare resultater (Svenaesus, 2014). Forståelsen er ikke en subjektiv handling, men en tradisjonshendelse i mellommenneskelige relasjoner. Man skal ikke bare finne seg selv i det fremmede, men forandre seg i møte med en ufullstendig mening (Weigelt, 2014). All forståelse rommer slik en viss grad av anvendelse og innebærer å forstå annerledes. Elevens språk og tradisjoner grunner slik ikke i metoden, men er heller en forutsetning for dens virke.

I delrapporten heter det at læring fremmes ved at elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen (2014). Forskning viser at eleven lærer bedre når den forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Dette forutsetter at det er synlig for eleven hva som er mål og forventninger, at hensikt blir kommunisert og at eleven får mulighet til å relatere målene til egen læringsprosess. I sitt hermeneutiske virke er eleven heller åpen for det ukjente og hvor lek-bevegelsen som rytmisk erfaring bærer selve livet. Det handler om å ha frihet til å ta initiativ, glemme seg selv og livets egne anstrengelser. Skaperglede og utforskertrang fremkommer ikke bare gjennom tekno-vitenskapelige og instrumentelle strategier, men gjennom elevens samklang og meningsmønstre i ulike sosiale praksiser og som gir en følelse av velbehag.

Den sterke tiltroen til metoden står slik i veien for den hermeneutiske erfaringen som sannhet. Dagens livssynsfag RLE skal ivareta den enkeltes elevs identitet ut fra egen kulturell tilhørighet samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur (2014). Mange av kompetansemålene i RLE-planen handler om refleksjon rundt filosofiske, etiske og religiøse spørsmål og relateres i høy grad til elevens erfaringsverden (2014). Grunnbetingelsene for elevens eksistens er ikke tuftet på universell metodikk, men handler om hvordan mennesket forsøker å forstå sine omgivelser og medmennesker. Erfaringen er en særegen innsikt som overskrider det metodiske sannhetsbegrepet (Olsson, 2014). Eleven føler seg inn i tingene og risikerer det uforutsette ved å sette seg selv på spill. Sannhet og forståelse er slik en åpenbarende hendelse og gjør at en ensidig tekno-vitenskapelige metode på elevens læring som sådan alltid vil komme til kort.

Hans Georg Gadamer: et alternativt kunnskapsgrunnlag

Grunnbetingelser for vår eksistens

I boken *Gadamer and the limits of the Modern Techno-Scientific Civilization* av Stefano Marino (2011) stilles det spørsmål ved hvilke rolle vitenskap og teknologi har i å forme vår sivilisasjon. Vår moderne tidsalder er på mange måter preget av en teknovitenskapeliggjøring av vår sosiale praksis som mål middel rasjonalitet. Gadamer selv belyser dette i artikkelen *Notes on planning for the future* (Gadamer, 1966). Den moderne vitenskapen har blitt en dominerende faktor hvor vår sosiale praksis trues av en underliggende vitenskapelig tenkemåte. I delrapporten understrekes et bredt kompetansebegrep gjennom sosial og emosjonell kompetanse, verdier og holdninger og det å gjøre etiske vurderinger. Utvalget knytter imidlertid kompetansebegrepet gjennomgående til mål og strategier for selvregulering og lærbare ferdigheter. Relasjonell kompetanse, analyse og refleksjon er noe som kan læres og utvikles som kompetanse. Våre mellom-menneskelige bånd blir gjort til gjenstand for måling og kontroll og hvor elevens læring knyttes til begreper som endringskompetanse og omstillingsevne m.a.

Hans Georg Gadamers hovedverk *Sannhet og Metode* som kom ut i 1960 betraktes som et oppgjør mot den stadige vitenskapeliggjøringen av vår sosiale praksis (Gadamer, 2010). Gadamer bestrider ikke vitenskapen, men er ute i et helt annet ærend, nemlig å vise til selve grunnbetingelsene for den menneskelige eksistens. Elevens forståelse grunner ikke bare i metoder og strategier for læring, men også gjennom tradisjoner og kulturell arv. Et alternativ kunnskapsgrunnlag handler om selvforståelse gjennom praktisk klokskap, betydningen av tilhørighet og ekte dialog. Gadamer spør seg derfor enkelt hvordan forståelse i det hele tatt er mulig og hva det er som skjer når vi forstår noe. Å belyse disse grunnbetingelser gir en bevissthet rundt hva som er, og hva moderne vitenskap er, og gjør det slik mulig å fastholde friheten til ekte dialog, autonome avgjørelser og solidaritet. Det handler om å ivareta elevens livsverden og bevare dens indre bevissthet hvor de ekte mellommenneskelige erfaringer åpenbarer seg.

Å utvikle egen selvforståelse er sådan ikke en indoktrinering eller å lære seg skikk og bruk, men å akseptere den andre og utveksle ideer som grunnlag for en felles verden. Det handler ikke om et system av regler, men om ulike måter å organisere livene våre på. Den

hermeneutiske erfaringen krever åpenhet og vilje til å sette seg selv på spill når ting ikke blir som forventet. Erfaringen kommer i stand som en hendelse som ingen er herre over. Den er plutselig og uforutsigbar og gyldig frem til det gjøres nye erfaringer. Våre mellommenneskelige bånd er slik avhengig av vår evne til fintfølelse, takt og timing. Praktisk klokskap handler om en særegen ferdighet som krever innlevelse og åpenhet ovenfor det ukjente så vel som det kjente. Når man beskuer et maleri, oppslukes av en tekst eller går i dialog med et annet menneske, trer man på mange måter inn i et felles rom, et møtested for erfaring og meningsdannelse (Gadamer, 2010). Vitenskap som er tuftet på den naturvitenskapelige metoden rommer ikke denne formen for forståelse og hindrer oss i en åpen og udogmatisk tilnærming til hverandre. Metoder og fastlagte prosedyrer avskjærer muligheten for sann innsikt og erkjennelse. Å kunne opparbeide seg en bedre selvforståelse dreier seg om å utvise skjønn og å anvende situasjonen på seg selv. I den hermeneutiske erfaringen finnes ingen planer, skjemaer eller oppskrifter på hvordan man bør handle. Poenget er å kunne handle ut ifra hva situasjonen krever. Selvforståelse dreier seg slik om elevens frie handling som kultur. Den har ikke tekniske mål for øye, men vokser frem av formingens og dannelsens indre prosess og forblir i en tilstand av stadig videreutvikling. Det handler om en kunnskap om hvordan vi skal leve og hvordan uttrykke vår livsvisdom i vårt relasjonelle virke. Selvforståelsen utvikles i møte med nye erfaringer og hvor takten er en situasjonsbetenget adferd som man ikke kan ha kunnskap om ut fra allmenne prinsipper. Den er både en erkjennelsesmåte og en værensmåte. Erfaringen tilkjenner slik sannheter som ikke kan verifiseres med vitenskapens metodiske midler, men som åpenbarer seg og uforventet kommer oss i møte.

Tilhørighet og *sensus communis* er derfor avgjørende viktig i Gadamers praktiske filosofi. Elevens frihet kommer til uttrykk i fellesskapet og i de sosiale praksiser og er en forutsetning for genuine erfaringer. Det er i møte med hverandre at ukjent terreng skal utforskes og ivaretas. Gjennom følelsen av tilhørighet utvikler eleven en holdning i seg selv og hvor oppgaven er å fastholde denne holdningen i de konkrete livssituasjonene. Gjennom sin bevegelse anvender eleven fritt både intuisjon og kreativitet og utforsker slik fremmede horisonter. Det skal være rom for tvil og tvilens overvinnelse og hvor bevegelsen er rettet mot selve livet. Forståelse er slik en umiddelbar delaktighet i livet (Gadamer, 2010). *Sensus communis* skaper fellesskap og innebærer en sans for å gripe omstendighetene i deres uendelige variasjon. Det er en dyd for sosial omgang og som inkluderer en forfinet livsform. Den levende erkjennelsen innehar slik både fornemmelser og tilbøyeligheter og dreier seg om

ting som alle mennesker møter til daglig. Det er slik den konkrete allmennheten som gir retning til elevens vilje og moralske væren. Det er felleskapet som åpner opp for stadige nye og uutforskede erfaringer. Eleven skal kunne gi seg hen under fremmede horisonter og samtidig være trygg på å komme tilbake til seg selv som en annen. Det er denne spenningen mellom fortrolighet og fremmedhet som er hermeneutikkens sanne sted. At hermeneutikken har denne mellomposisjonen innebærer ikke at oppgaven er å utvikle forståelsens fremgangsmåte, men å klargjøre de betingelsene som forståelsen finner sted innenfor. Erfaringen knyttes opp mot det nye som dukker opp, det overraskende, det umiddelbare og det risikofylte (Steinsholt, 2011). Den bygger ikke på ferdigheter eller egnede metoder, men på det å tørre å være nærværende og samtidig gi andre rom. Forståelse handler slik om å være åpen for at den andre vil si en noe.

Friheten til å kunne utvikle oss i møte med hverandre skjer derfor gjennom samtalen og det er den som gjør at vi først og fremst kommer til forståelse med hverandre (Gadamer, 2010). Forståelse er alltid en prosess hvor angivelig selvstendige horisonter smelter sammen. Å komme til forståelse er ingen målrettet handling, men en spesiell og enestående livsprosess hvor felleskapet lever. Den hermeneutiske erfaringen innebærer å virkelig gå opp i noe og la seg bergta. Å erfare er å gripe den iboende sannheten ved det man erfarer; det være seg et menneske, et kunstverk eller klassiske tekster. Den forutsetter åpenhet og evne til innlevelse. Når man trer inn i dialog med et annet menneske så trer man inn i et møtested for meningsdannelse. Man deltar i noe, er engasjert av saken selv og tar stilling til den. Man skal ikke forholde seg strategisk eller objektivt til den andre, men virkelig hense seg i hva den andre har å si. Sannhet og forståelse er det som åpenbarer seg og kommer frem når man tar den andre på alvor. Det er som det går et lys opp for en når man forstår og som gjør noe med en. I en sannhetshendelse trer man inn i en lysning hvor man plutselig kommer til klarhet. Om man vil forstå og vinne innsikt, er man derfor nødt til å sette seg selv på spill i møte med den andre. Man er nødt til å virkelig åpne seg for hva den andre har å si og evne å anerkjenne at den andre kan ha rett. Forståelse er slik ikke en subjektivitetens handling som lærbar ferdighet, men å imøtekomme erfaringen ved å virkelig hense seg i den andre, se hva situasjonen krever og evne å la spørsmål og svar ligge i det åpne.

Konklusjon

Kompetansebegrepet som legges til grunn i NOU: 2014:7 bærer preg av en gjennomgående målorientering på elevens læring. Riktignok inkluderer et utvidet kompetansebegrep både dybdelæring, sosial og emosjonell kompetanse, selvregulert læring, vitenskapelig tenkemåte og fagovergripende kompetanser. Utgangspunktet er imidlertid det epistemologisk og hvor kompetansene relateres til selvregulert måloppnåelse, læringsstrategier og endringskompetanse m.a. Det ontologiske som kultur, tradisjon og mellommenneskelige verdier kommer til kort. Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk er slik med på å bevare disse grunnbetingelsene for den menneskelige væren og gjelder som forutsetninger for elevens læring. I henhold til hans filosofi har utvalgets definisjon av det brede kompetansebegrepet derfor en tendens til å mangle dybde, virke lettvtint og overflatisk og hvor man ikke har grepet fatt i hvilken verdimesig forankring skolen innehar.

Referanseliste

- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens bøker
- Burman, A. (2014). Kampen mot subjektivismen. Gadamers läsningar av Kant och Schleiermacher. I A. Burman (red.). *Hans Georg Gadamer och hermeneutikens aktualität*. Stockholm: InPrint, Lettland
- Fairfield, P. (2011). *Education, dialogue and hermeneutics*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Fauske, H. (2011). Jürgen Habermas, dannelse og demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.). *Dannelse. En introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Foucault, M. (2008). *Michel Foucault. Overvåking og straff*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag
- Gadamer, H. G. (1995). *The relevance of the beautiful*. USA: Cambridge University Press
- Gadamer, H. G. (1966). Planning for the future. *Daedalus*. Vol. 95, No. 2, *Conditions of World Order*. USA: The MIT Press
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. USA: State University of New York Press
- Gustavsson, B. (2007). Hans Georg Gadamer. Att som i leken forstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget

- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Lieber
- Hohr, H. (2004). Om å tenke med hjertet og leke fritt. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole-et kunnskapsgrunnlag*. NOU 2014:7. Oslo: Departementet
- Marino, Stefano (2011). *Gadamer and the limits of the modern techno-scientific civilization*. Sveits: Peter Lang AG, International Academic Publishers
- Misgeld, D. & Nicholson, G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*. Albany: State University of New York Press.
- Olsson, A. (2014). Dröjandets hermeneutik. I A. Burman (red.). *Hans Georg Gadamer och hermeneutikens aktualität*. Stockholm: Inprint, Lettland
- Short, E. C. (1984). *Competence*. USA: University Press of America
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blick på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt, & S. Dobson (red.). *Dannelse. En introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Steinsholt, K. (2006). På andre siden av ingensteds-improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommermo (red.) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Narayana Press

Steinsholt, K & Sommermo, H. (2006). Improvisasjon-det å være til stede når det skjer. I K. Steinsholt & H. Sommermo (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Narayana Press

Steinsholt, K. (2009). *Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk*. Trondheim: Akademika Forlag

Steinsholt, K. (2012). From ethics to justice. Thoughts towards a more hospitable and humble pedagogy I T. Strand & M. Roos (red.) *Education for social justice, Equity and Diversity*. Wien: LiT VERLAG GmbH & Co

Sternberg, R. J. & Kolligian, J. Jr. (1990). *Competance considered*. USA: Vail Ballou Press

Svenaesus, F. (2014). Psykiatriens hermeneutik. Om samtalen möjligheter og och diagnosenes makt. I A. Burman (red.). *Hans Georg Gadamer och hermeneutikens aktualität*. Stockholm: InPrint, Lettland

Torjussen, L.P.S.(2011). Danning, dialektikk, dialog. Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.). *Dannelse. En introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Wallulis, J. (1990). *The hermeneutics of life history. Personal achievement and history in Gadamer, Habermas and Eriksson*. Evanston: North Western University Press

Weigelt, C. (2014). Filosofi som legitimering av fördomer. Hermeneutikens svar på den cartenianska ansatsen. I A. Burman (red.). *Hans Georg Gadamer och hermeneutikens aktualität*. Stockholm: Inprint, Lettland

Wiercinski, A. (2011). Selvføståelse og det å risikere nederlag. I P. Fairfield (red.).
Education, dialogue and hermeneutics. USA: Library of Congress Cataloging-in-
Publication Data

Sitat hentet fra:

[http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/h/hansgeorg309140.html#JDHBxst2PtRrC
Rf0.99](http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/h/hansgeorg309140.html#JDHBxst2PtRrCRf0.99)