

Tänkandets gryning

Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet

Jonna Hjertröm Lappalainen & Eva Schwarz

Ett sätt att svara på frågan om vad bildning är, kunde vara att hänvisa till en bildad människa. Men vad är det då som gör att hon uppfattas som bildad? Även om vi kan rada upp hennes titlar och peka på tyngden och längden av hennes publikationslista så är det inte dessa som faller det slutgiltiga avgörandet. Kvantiteten av det inlärdas har förvisso betydelse, men det avgörande är snarare hur hon förvaltar dessa. Ett gott förvaltande består i att känna till sina kunskaper och vad dessa förmår, men också sina begränsningar. Utan att göra anspråk på att ge en väl avgränsad definition av vari bildning består skulle vi vilja hävda att en väsentlig aspekt i en bildningsprocess är att utveckla en förmåga att reflektera över olika perspektiv – däribland även sitt eget – och kunna jämföra dessa med varandra.

En av dem som är kända för att intressera sig för själva bildningsprocessen snarare än bildningens innehåll är den amerikanske filosofen John Dewey. Hans bidrag till bildningstraditionen brukar oftast karakteriseras genom det välkända framhållandet av *learning by doing*. I denna artikel tar vi utgångspunkt i Deweys utläggning om bildningsprocessen men utifrån en annan aspekt än *görandet*. Vi vill visa att *tänkandet* utgör en lika viktig del i Deweys syn på lärande. Han redogör tämligen utförligt för tänkandets struktur i verket *How We Think* från 1910. I *Democracy and Education* från 1916, som vi kommer att

utgå från i denna artikel, utvecklar han dessa tankar i relation till bildningsprocessen. I detta verk är hans syn på tänkandet dessutom konkretiserat i relation till förverkligandet av ett utbildningsväsen. Denna bok är också den som torde ha varit en av de mest inflytelserika i det svenska skolväsendet (se bl.a. Sundgren 2005).

Deweys förståelse av reflektion utmärker sig gentemot traditionen genom att ifrågasätta den dualistiska synen på erfarenhet och tänkande. Detta gör att hans förståelse blir intressant för oss som arbetar med forskning och undervisning på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Vi studerar det kunnande som traditionellt inte har ingått i den teoretiska kunskapen: den praktiska. Den praktiska kunskapen förknippas oftast med erfarenhet, till exempel ett säkert handlag eller en kunskap som sitter i kroppen. Man kan även beskriva den som en färdighet, som inte behöver vara medveten eller möjlig att uttrycka i språket. Denna kunskap finner man inte enbart hos utövare av renodlat praktiska yrken. Även personer med en lång formell utbildning såsom läkare eller jurister besitter en praktisk kunskap som är minst lika viktig för yrkesrollen som den formella. Ett tydligt exempel som visar vilken vikt som vanligtvis tillskrivs den praktiska kunskapen är att de flesta människor låter sig opereras av en erfaren kirurg hellre än av en nyutexaminerad.

En människa som har erfarenhet inom sitt yrke har en mängd förmågor som han eller hon inte har reflekterat över. På Centrum för praktisk kunskap intresserar vi oss för den bildningsprocess som äger rum när människor med en gedigen yrkeserfarenhet aktivt börjar reflektera över denna erfarenhet som kunskap. Gemensamt för våra utbildningar är att vi riktar oss till yrkesverksamma och strävar efter att få kursdeltagarna att medvetandegöra och i viss mån kunna formulera sitt praktiska, oformulerade och ofta omedvetna kunnande.¹ Utbildningen syftar till att

¹ Denna bildningsprocess kan även ske på andra sätt, till exempel genom att en sjuksköterska vidareutbildar sig till läkare. I detta fall kan studiet av praktikens teoretiska ramverk ge nya perspektiv på den praktiska kunskap som han eller hon besitter eller saknar.

de skall lära sig ett reflekterande perspektiv på sitt handlande. Det betyder bland annat att de kan lära sig att uppmärksamma sitt kunnande som kunskap, lära sig formulera vari denna kunskap består, men också att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt betrakta sin verksamhet utifrån. Detta för att den yrkesverksamme skall bli medveten om varför hon löser en uppgift på ett visst sätt, till exempel för att det alltid har varit så, för att det var så hon lärde sig, eller för att det är det sätt hon trivs mest med att arbeta på och som ger bäst resultat. Tanken är inte att personen endast skall bli en mer effektiv arbetare. Hon skall inte bara anpassa sig till praktiken, utan hon skall upptäcka och utforska den i syfte att därmed även kunna ifrågasätta den. Slutligen är det ett mål att våra studenter skall lära sig betrakta sin yrkespraktik i ett större perspektiv, och därmed kanske kunna upptäcka eventuella motsägelser eller problem i sitt yrke. I målet att bli till exempel en bra lärare så kan det också leda till att en person inser att hon inte kan förlika sig med yrkets aktuella förutsättningar eller att hon inte anser sig passa för det.

Inledningsvis kommer vi att titta närmare på hur Dewey kopplar samman reflektion och erfarenhet i *Democracy and Education*. Vidare kommer vi att visa hur detta kan användas för att beskriva det medvetandegörande av praktisk kunskap som vi arbetar med vid Södertörns högskola.² Därefter tar vi upp Deweys pragmatiska utgångspunkt som vi menar är otillräcklig, eftersom han inte utvecklar en förståelse av reflektion som överskrider den enskilda praktiken. Vi argumenterar för att man i de flesta undervisningssituationer bör sträva efter att föra reflektionen till ytterligare en nivå.

Deweys syn på erfarenhet och tänkande

I *Democracy and Education* visar Dewey att han betraktar erfarenhet och tänkande som intimt sammankopplade. Han

² Denna forskning och utbildning bedrivs sedan 2001 på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. För en introduktion till Centrums verksamhet, se Bornemark & Svenaeus 2009.

skriver: ”Ingen meningsfull erfarenhet är möjlig helt utan tänkande” (Dewey 2009, s. 189). För Dewey är tänkandet den intellektuella beståndsdelen i erfarenheten, och den är också det som gör erfarenheten tydlig. Det är genom tänkande som vi kan betrakta vår erfarenhet, och på så vis utvecklas av den.

Erfarenhet blir erfarenhet – och inte bara en händelse som drabbar en människa – genom tänkandet. Dewey beskriver denna skillnad genom att hävda att erfarenheten innehåller både ett aktivt och ett passivt moment. Han skriver:

Erfarenhetens karaktär kan bara förstås om man tar i beaktande att den omfattar ett aktivt och ett passivt element som är kombinerade på ett särskilt sätt. Beträffande den aktiva delen går erfarenheten ut på att pröva på och försöka, man *gör* erfarenheter – en betydelse som blir tydlig i den besläktade termen experiment. Den passiva sidan präglas av att man utstår och finner sig i, *går igenom* något. (Dewey 2009, s. 183)

Deweys utläggning visar att han har en särskild förståelse av erfarenhet, han rör sig bort från erfarenhet förstådd som ren perception. Att erfara är visserligen att *passivt* mottaga ett intryck men det är dessutom att *aktivt* förbinda intrycket med en omgivande värld. Ett barn som sticker in fingret i en ljuslåga gör inte per automatik en erfarenhet. Det är först när barnet börjar förknippa händelsen med dess följder – den brännande smärtan – som det blir en erfarenhet. Dewey är kritisk till den skarpa distinktion mellan kropp och själ som har präglat den västerländska förståelsen av tänkandet. Han betonar att tänkandet och medvetandet alltid är kroppsliga eftersom varje tänkande eller medvetandeakt om ett visst föremål sker genom kroppen. Dewey framhåller att sinnesorganen är ”delar i den process av görande som resulterar i mening”. En pojke som flyger en drake måste hålla ett öga på draken, och han måste, med handen, känna variationerna av snörets ryckningar för att lära sig drakflygandets konst. Dewey skriver att pojkens sinnen är vägar för kunskap, ”inte för att yttre fakta på något sätt ’förmedlas’ till hjärnan utan

för att de *används* för att göra något med ett syfte” (Dewey 2009, s. 186).

Tänkande som *trial and error*-metod

Deweys poäng är att tänkandet springer ur erfarenheten och han visar hur detta sker. Han noterar att alla våra erfarenheter har en fas av prövande i sig och menar att det är denna fas som tänkandet reser sig ur. Han skriver: ”Vi gör helt enkelt något och om det misslyckas gör vi något annat och så håller vi på tills vi träffar på något som fungerar” (Dewey 2009, s. 189). Utifrån detta prövande kan vi sedan skaffa oss en ”metod”. Detta är enligt Dewey den första formen av tänkande och han kallar den ”*trial and error*”. Denna form är primitiv: vi finner den hos mullvaden som gräver gångar där det går att gräva, hos kon som kan lära sig känna igen olika grästyper som mer eller mindre goda. Den finns även hos små barn. Man kan se ett krypande barn ägna enorma mängder tid åt att komma på hur det skall forcera ett hinder, till exempel en tröskel. När barnet lärt sig forcera tröskeln har det en metod i Deweys mening. Barnet kan nu forcera tröskeln och intresserar sig därefter för något annat. Detta prövande menar Dewey alltså vara en form av tänkande: ”Vi inser att ett visst sätt *att* handla och en viss konsekvens hör ihop, men vi ser inte *hur*. Vi förstår inte sambandets detaljer; kopplingarna saknas” (Dewey 2009, s. 189). Det är ett tänkande eftersom vi ser att det finns ett sammanhang mellan vår handling och dess konsekvenser, även om vi inte vet hur detta sammanhang ser ut.

Denna allra enklaste form av tänkande kan utvecklas vilket Dewey beskriver som en stegrande förmåga att förutse konsekvenserna. Han skriver:

Vi analyserar just för att förstå vad som binder samman orsak och verkan, handling och konsekvens. När insikten växer blir förutseendet mer exakt och uttömmande. Den handling som stöder sig helt på *trial and error*-metoden är utlämnad åt omständigheterna, och de kan förändras så att det man gör inte får

den verkan man har önskat sig. Men om vi i detalj vet vad resultatet beror på kan vi undersöka om de villkor som erfordras föreligger. Metoden utökar vår praktiska kontroll. (Dewey 2009, s. 189)

Det praktiska provandet är tänkandets utgångspunkt och när detta provande utvecklas leder det till en ökad *praktisk* kontroll. Men denna ökade praktiska kontroll korresponderar med ett alltmer sofistikerat tänkande. Deweys beskrivning visar inte bara tänkandets utveckling utan dessutom att och hur en människas tänkande verkar på olika nivåer samtidigt.³ Tänkande är inte bara medvetandets riktade verksamhet.

En yrkespraktiker arbetar ofta omedvetet på ett sätt som påminner om det Dewey beskriver som reflektionens lägsta nivå. Det som är utmärkande för Dewey är att han poängterar att det är ett tänkande. Enligt honom innehåller en arbetsuppgift som kan göras på rutin nämligen ett aktivt moment och därför är det trots allt en form av tänkande. Ett exempel på en handling som oftast sker på rutin är en lärares förmåga att nå fram till ett barn. Detta sker dagligen och oupphörligen på flera nivåer i lärarens yrkesverksamhet. Även om uppgiften utförs utan ett uns av eftertanke så har den vuxit fram ur ett praktiskt provande som är ett aktivt formande av skeendet, alltså ett tänkande.

I vissa fall blir lärarens uppgift lite mer komplex än att bara fånga barnens uppmärksamhet, till exempel om han eller hon träffar på ett barn som det är svårt att få kontakt med på grund av tidigare erfarenheter av våld. Huruvida en viss lärare lyckas etablera kontakt med detta barn eller inte, beror inte uteslutande på formellt inhämtad kunskap. Man är nästan böjd att hävda motsatsen. Istället gäller att även en person som helt saknar formell utbildning om barn eller psykologi kan vara mycket skicklig på att etablera kontakt med ett sådant barn. De formella kunskaperna är dock inte utan betydelse i denna situation. Framför

³ Detta utvecklar Dewey, på en filosofiskt djupare nivå, i *Logic: The Theory of Inquiry*, i sin beskrivning av hur tänkandet går från tvivel till hävdande och sedan slutligen omdöme. Se Dewey 1986.

allt tänker vi oss att en psykologisk utbildning om hur misshandlade barn kan reagera stärker och fördjupar en sådan skicklighet. Men det är inte bara traditionell ämnesutbildning som leder till en fördjupad förståelse. Även en möjlighet att reflektera över sitt handlande kan fördjupa denna skicklighet. Med hjälp av Deweys framställning kan det mer konkret förklaras varför och på vilket sätt erfarenhet är betydelsefull och effektivitetsskapande. Även om läraren inte har vetenskapliga begrepp för, eller överhuvudtaget kan sätta ord på, vilka reaktioner som en viss handling förutspås leda till hos barnet, så kan han eller hon ändå utifrån sin erfarenhet besitta kunskap om detta. Genom att betrakta förmågan att etablera kontakt som successivt framspringande ur tidigare erfarenheter av möten och kontaktsökande kan läraren reflektera över konkreta faktorerens betydelse: exempelvis kroppspråkets och tonlägets betydelse för att kontakt skall uppstå.

Tänkande som reflektion *par excellence*

När tänkandet utvecklas blir det så småningom det som kallas "reflektion". I den filosofiska traditionen har man framförallt betonat reflektion som en relation av distans. Reflektionen har förståtts som att gå från den praktiska verksamheten till teorin. Reflektionen har också ofta kontrasterats mot förnimmelsen, som betraktats som omedveten eller omedelbar – ögat förnimmer ljus, örat förnimmer ljud, fingertopparna yta och temperatur. Förnimmelsen har sagts vara densamma hos människor och djur medan reflektionen är det som skiljer människan från djuren. Även om vi ovan har visat på vilket sätt Dewey kritiserar denna tradition så är han också en del av den. Han håller nämligen med om att det i reflektionen finns en medvetenhet om själva relationen: istället för att bara förnimma ytan under fingertopparna reflekterar jag över den. Vidare håller han med om att det i reflektionen finns en medvetenhet om att det är ett subjekt som reflekterar över ett objekt. Dewey betraktar reflektionen som väsentligen distans och han talar om dess framträdande som en kvalitativ förändring av tänkandet:

När vi upptäcker de detaljerade sambanden mellan våra aktiviteter och deras följder blir det tankeinhåll tydligt, som ligger i de erfarenheter som samlats genom *trial and error*-metoden. Dess kvantitet ökar så att dess proportionella värde blir mycket annorlunda. Därför förändras erfarenhetens kvalitet och förändringens kvalitet är så betydelsefull att vi kan kalla denna typ av erfarenhet reflekterande – det vill säga reflekterande *par excellence*. (Dewey 2009, s. 189)

Men han skiljer sig också från traditionen genom att mena att reflektionen är djupt förankrad i den kroppsliga förmågan. Genom att visa på vilket sätt reflektionen är förankrad framgår att reflektionen väsentligen är någonting mer än distans. Den förutsätter en form av närhet och omedelbar kännedom om världen.

En annan av Deweys iakttagelser är att övergången till reflektion alltid motiveras av något. Han skriver:

Vi önskar att slutresultatet skall bli det ena eller det andra. Den som är totalt likgiltig för resultatet följer eller tänker inte alls på det som hander. (Dewey 2009, s. 191)

Hans exempel på en individ som är i högsta grad motiverad att reflektera över sina handlingar och deras konsekvenser är en officer i fält under brinnande krig. Officeren är motiverad av fruktan men också av en vilja att han själv och hans soldater skall ta sig levande ur situationen. Det som är intressant är att Dewey hävdar att det krävs ett visst personligt engagemang för att motivera reflektionen. Vägen till opartiskhet går alltså genom ett visst personligt intresse, det vill säga partiskhet. Man kan också notera att han inte menar att detta engagemang måste vara personligt såtillvida att man själv upplevt problematiken. Identifikationen kan också ske med hjälp av föreställningsförmågan: reflektion implicerar ett intresse av en händelses utgång, en viss, som Dewey skriver, ”väl villig identifikation – om så bara i fantasin – mellan vårt eget öde och händelseförloppet” (Dewey 2009, s. 191).

Detta personliga engagemang kan dock även hindra en människa från att nå fram till nivån av reflekterande distans, och vara

det som sätter henne ur stånd att reflektera. Officeren kan även förlamas av fruktan och bli oförmögen att betrakta situationen med distans. Dewey lyfter alltså fram att det finns en tvetydighet här. Han skriver: ”Från detta tankeaktens beroende av en känsla av delaktighet i följderna av det som händer härrör en av tänkandets huvudparadoxer” (Dewey 2009, s. 191).

Genom att framhålla vikten av motivation och knyta denna till den praktiska situationen kan Dewey användas för att belysa ett tillvägagångssätt i medvetandegörandet av praktisk kunskap. För att komma åt momentet av reflektion i yrkespraktiken är det av stor betydelse att man utgår från en situation som motiverar till reflektion. Istället för att starta utforskandet av sin yrkesverksamhet utifrån en situation där den flyter på som bäst bör utgångspunkten vara en situation som idealt hade kunnat vara bättre. En av våra studenter skildrar i en text om hur hon i sin yrkesverksamhet som lärare hamnade i en situation där hon hade svårt att respektera ett föräldrars livsval och syn på barnuppfostran. Föräldrarna var djupt religiösa och förbjöd barnet att vara med i varje form av dans eller musik. Läraren led av att följa deras uppmaning eftersom hon ansåg att de hade fel och att de fräntog barnet dess rätt till musik, dans och estetiska upplevelser (Sandgren 2010, s. 5f). Här är läraren i en situation där hon likt officeren är motiverad att tänka vidare. Hennes uppgift är att tillgodose barnets intressen, men hon är dessutom förbunden att tillmötesgå föräldrarnas önskemål. I denna situation har hon svårt att göra båda. Därmed befinner hon sig i en situation som hon önskar såg annorlunda ut: hon är motiverad att börja reflektera. Men dessutom framgår ambivalensen mellan partiskhet och opartiskhet mycket tydligt. I detta fall är det tydligt att läraren, för att överhuvudtaget kunna uppnå det moment av opartiskhet som reflektionen efterfrågar, måste ta sin egen partiskhet i beaktande. Den eftersträvande opartiskheten i det här fallet kan bara uppnås genom att hon blir medveten om att hennes förmåga att handla och resonera kan påverkas av hennes

känslor. På det sättet är hennes förmåga till opartiskhet beroende av hennes partiskhet.

Dewey's fokus på det partikulära som motiverande reflektionen leder till en syn på kunskap som skiljer sig från ett mer traditionellt kunskapsbegrepp. Traditionellt har man förstått kunskapsbildning som utgående från det allmänna. Tanken är att man vet vad ett föremål är genom att veta dess begrepp: man vet att något är en stol när man vet att föremålet uppfyller kriterierna för vad en stol är; man vet att något är en psykos när kriterierna för en psykos är uppfyllda. De första som talar om kunskapsbestämning utifrån allmänna begrepp är Sokrates och Platon. Dewey riktar också kritik mot Platon. Han ifrågasätter Platons frågeställning i dialogen *Menon*. I denna dialog behandlas frågan om hur man överhuvudtaget kan få kunskap om någonting nytt: antingen så kände man redan till det – och då har man ju inte lärt sig något nytt – eller så kände man inte till det och då vet man ju inte ifall man funnit det man sökte (Platon 2001, s. 13). Platon slutsats är att man aldrig kan lära sig något nytt. Dewey avfärdar denna problematik och säger att Platon gör en alltför skarp distinktion mellan kunskap och okunskap. Dewey vill alltså inte acceptera Platons utgångspunkt – att det kunskaps-teoretiska problemet handlar om hur man kommer från tro till vetande. För Dewey handlar det inte om att antingen ha kunskap eller inte. Istället handlar det om att se att kunskapen alltid uppstår i en situation, då man redan gör (och kan) något.

Dewey's kritik går alltså ut på att han vill visa att kunskap kan bestämmas på ett annat sätt än utifrån allmänbegrepp – nämligen utifrån den partikulära situationen. Medan Platon går uppifrån och ned – från allmänbegreppen till det enskilda – så går Dewey i motsatt riktning: han visar att kunskap kan bestämmas genom att gå nerifrån den konkreta enskilda situationen till ett allmänbegrepp. Dewey fokuserar på lärandet, på processen, och visar att det finns andra sätt att få kunskap. Han är inte den förste att hävda detta. Redan Platons elev Aristoteles talade om skillnaden mellan hur man erhöll praktisk och teoretisk kun-

skap.⁴ Deweys förtjänst är dock att han så konkret visar hur den praktiska kunskapen blir till. Detta innebär inte att han vill upplösa skillnaden mellan kunskap och okunskap. Det finns en övergång mellan att inte kunna cykla och att slutligen kunna det, men det som Dewey vill belysa är denna övergång som en process. Det är just processen av lärande som tycks obegriplig; vi är inte medvetna om det moment då vi plötsligt kan cykla och vi förstår inte heller hur det gick till. Det som Dewey visar är hur vi i efterhand kan analysera och förstå denna process. Men då måste vi också se lärandets särskilda existensform – den som Dewey beskriver som att stå i ”a twilight zone of inquiry, of thinking” (Dewey 2008, s.132; Dewey 2009, 193). Det är i detta gränsland som tänkandet tar form och uppträder, här är tänkandets gryning.

Reflektionens kännetecken

Utifrån sin förståelse av tänkandet som springande ur en erfarenhet som är både kroppslig och själslig och som motiverad av egenintressen kan Dewey beskriva reflektionens roll i bildningsprocessen mer detaljerat. Detta gör han i fem steg. Dessa är inte kronologiska, inte heller är det möjligt att tydligt särskilja dem från varandra. Han presenterar dem samtidigt och utan att egentligen göra några tydliga distinktioner mellan dem. I det följande tänkte vi gå igenom dessa kännetecken och med hjälp av exempel på reflektionsprocesser hos yrkesutövare relatera dem till praktisk kunskap.

Perplexitet

Ett av dessa kännetecken är perplexitet. Ovan tog vi upp att reflektionen kräver att subjektet är motiverat att uppfatta situationen bortom ett praktiskt prövande. I handlandet, det tänkande erfandet, uppstår emellanåt ett *brott*. Till exempel när det vanliga handlandet inte fungerar eller när något går fel. I dessa lägen

⁴ I bok VI i *Den nikomachiska etiken* utvecklar Aristoteles en rad kunskapsformer och kopplar dem till olika verksamheter.

blir vi medvetna om situationen på ett nytt sätt. Vi blir perplexa och börjar reflektera. Dewey skriver att tänkande är att söka efter något som inte är till hands. Han säger också att ”allt tänkande innebär ett risktagande. Visshet kan inte garanteras i förväg. Att tränga in i det okända är ett äventyr” (Dewey 2009, s. 192). Här framgår skillnaden mot det rena praktiska provandet. Det strävar enbart efter att försöka ”stänga” detta brott. Att börja reflektera innebär däremot att låta brottet förflytta tänkandet till en annan nivå. I stället för att enbart hantera problemet så betraktar man situationen och sig själv.⁵

Vår student från exemplet ovan berättade att svårigheten med föräldrarnas religiösa levnadssätt var att hon inte kunde respektera det (Sandgren 2010, s. 3). Hennes grundprincip hade alltid varit att respektera alla människors religion och livsval. I den uppkomna situationen kan hon inte längre göra detta. Hon står alltså i en situation där en av hennes grundprinciper har blivit problematisk. Detta innebär ett brott. Hon kan inte längre handla som hon brukar och hon blir perplex. Perplexiteten kan leda antingen till att hon nöjer sig med att avfärda föräldrarna som fanatiska och olämpliga, eller förflytta sitt tänkande till en annan nivå. Då börjar hon reflektera över sitt sätt att handla, sina motiv och på en djupare nivå kanske till och med sina utgångspunkter. Detta innebär att hon blir förmögen att reflektera över varför hon gjorde som hon gjorde. I stället för att försöka lösa situationen så reflekterar hon och sätter sitt handlande i relation till andra möjliga handlingar.

Förmågan till förutseende

Ett andra kännetecken i den reflekterande verksamheten är att det uppstår en viss distans till nuet. Reflektion uppstår i, och ut-

⁵ Detta är något som man inom den fenomenologiska traditionen kallar ”subjektivitetens paradox”: att man kan se sig själv som både subjekt och objekt, som del av världen och som den som konstituerar världen. Båda perspektiven på subjektet ingår i bildningsprocessen. Se vidare Schwarz 2010.

går från, en förväntan om ett visst resultat: ”Så snart ett barn *förväntar* sig något, börjar det använda det som pågår som ett tecken för något som följer” (Dewey 2009, s. 190). Genom att få en relation till något förväntat i framtiden öppnas den distans till nuet som gör att reflektion kommer till stånd. Genom att man uppfattar något som ett tecken för något annat så har man redan upprättat en viss distans till detta. Det har inte längre mening i sig själv men får sin betydelse genom något som inte ens har hänt. Ett barn som ser sin mamma ta på sig ytterkläderna kan tolka detta som ett tecken för att hon skall gå iväg. Här har barnet redan börjat förhålla sig till nuet med en viss distans. Denna distans kan uppstå dels genom en längtan eller en vision efter något bättre, dels utifrån en fruktan eller oro. I båda fallen leder själva förmågan till förutseende att barnet har höjt blicken bortom nuets flöde.⁶

Även detta särdrag kan belysas utifrån det tidigare exemplet med vår lärare. En lärare som har erfarenhet av liknande situationer kan på ett helt annat sätt än en oerfaren förutse en mängd faktorer och konsekvenser. Hon kan placera in sitt handlande i ett temporalt förlopp. Hon kan redan i förväg föreställa sig vissa känslomässiga reaktioner, från föräldrarna, från sig själv och från barnen. Hon kan förutse sin egen eventuella nervositet inför att konfrontera föräldrarna, samt sin oro för vad som kan hända med barnet. Hon kan också, till skillnad från mer oerfarna kollegor, ha en vision av att situationen faktiskt också går att påverka till det bättre. Skillnaden mellan den erfarne och den oerfarne består i förmågan att sätta situationen i ett visst perspektiv.

Här måste man dock se skillnaden mellan att endast ha varit i en sådan situation tidigare och förmågan att använda sin erfarenhet. Det är nämligen inte bara den erfarne som kan bygga upp förväntningar, även den mest oerfarne kan med hjälp av visioner höja blicken över nuets flöde. Dessutom följer det inte

⁶ Förväntans eller framtidens betydelse för subjektets medvetenhet om sig självt har utförligt diskuterats av Søren Kierkegaard i *Begrebet Angst*. För en utveckling av Kierkegaards syn på detta se Hjertström Lappalainen 2009.

av det faktum att en människa har erfarenhet att hon tänker distanserat. Tvärtom kan den erfarna vägra eller vara oförmögen att höja blicken bortom nuets rutinbeteende. Den erfarna yrkespraktikern har en större arsenal av möjligheter att ösa ur samtidigt som han eller hon också lider större risk att fastna i rutin och misströstan.

Granskning, bearbetning, handlingsplan

Själva förmågan att temporalt uppfatta sig själv som en del av situationen är en väsentlig aspekt av de tre resterande kännetecknen för reflektion. Dessa kallar Dewey noggrann granskning, konsekvent bearbetning och handlingsplan. *Noggrann granskning* är en av de väsentliga skillnaderna mellan reflektion och praktiskt prövande. I det sistnämnda agerar man främst utifrån de möjligheter som är för handen, medan man i reflektionen söker efter nya möjligheter, även sådana som man kanske inte lägger märke till först, det vill säga möjligheter som inte omedelbart ligger för handen. Om man återgår till exemplet med läraren som hade svårt att respektera föräldrarnas krav på restriktioner för barnet så handlar det här om hennes förmåga att se möjligheter i, eller snarare utöver, situationen. Det handlar då inte bara om att se de möjligheter hon själv ansåg sig stå inför i situationen, utan om hon reflekterar över situationen så försöker hon nu upptäcka samtliga möjligheter, även dem hon inte såg omedelbart utifrån sitt yrkeskunnande. Ovan nämndes att Dewey talar om en *twilight zone of inquiry*, han talar alltså om tänkandet såsom ett utforskande som också tar hjälp av fantasin. Detta är vad Dewey menar när han skriver att tänkandet är ett äventyr. Här ser man tydligt hur de olika nivåerna av tänkande skiljer sig åt. Medan den som prövar sig fram i det praktiska strävar efter att få saker och ting att fungera, att flyta på, så söker den som reflekterar sig bort från rutinen, bort från de möjligheter som ligger närmast. Att i denna mening reflektera betyder att söka nya, oupptäckta möjligheter. Det som tydliggörs härmed är att reflektionen inte bara är ett speglande eller ett återkastan-

de, utan också något kreativt; reflektionen är också upptäckande och framåtblickande.

Den noggranna granskningen av möjligheter beledsagas av att dessa *bearbetas*. Dessa två punkter hos Dewey – granskningen och bearbetningen – glider ihop. Bearbetning torde förstås som att det önskade målet eller slutsatsen jämkas i relation till den faktiska situationen. I vårt exempel handlar det om att läraren tar till sig de möjligheter hon först inte såg och försöker förstå dem som konkreta handlingsalternativ i sin egen situation. Att verkligen utvecklas i sin bildningsprocess är att nå det steg i reflektionen då de nyupptäckta handlingsmöjligheterna sätts i konkret samband med den egna situationen. Att söka nya möjligheter och verkligen pröva dem i sin egen situation är att öppna sig för möjligheten att själv förändras.

Reflektionens femte och sista moment är upprättandet av en *handlingsplan*. Detta kan man förstå dels som en specifik handlingsplan i den aktuella situationen, dels satt i ett större bildningsperspektiv. I det senare handlar det om, som Dewey skriver, att skapa goda tankevanor:

Undervisningsprocesserna blir till en helhet i den mån som de koncentrerar sig på att åstadkomma goda tankevanor. Vi kan med rätta tala om 'tankemetoden'; men det är viktigare att ha i åtanke att tänkande är den bildande erfarenhetens metod. (Dewey 2009, s. 208)

Dewey ägnar ett helt kapitel åt frågan om hur tänkande skall stimuleras och utvecklas i undervisningen. Här betonar han vikten av att utgå från studenternas egna erfarenheter och framförallt låta tänkandet motiveras av problem som eleverna ställer själva eller åtminstone upplever som relevanta. Han är starkt kritisk till en skola som inte utgår från material och sysselsättningar som är "vardagslivets" eller studentens egna (Dewey 2009, s. 200 f.).

De tre kännetecken som Dewey anser vara utmärkande för reflektionen finner vi i olika former i utforskandet av den prak-

tiska kunskapen, och med hjälp av Deweys indelning kan vi utförligare redogöra för vad det är som sker i denna bildningsprocess. I undervisningen på Centrum för praktisk kunskap försöker vi medvetandegöra kunskapen bland annat genom att kontrastera den egna verksamheten mot andra verksamheter. Utifrån Dewey kan vi nu försöka utveckla varför detta förfarande leder till reflektion. En anledning är att konfrontationen öppnar upp för andra möjliga sätt att handla i situationen som från början inte var för handen. Om yrkesverksamheten kontrasteras mot liknande eller snarlika verksamheter så kan det leda till att även de värderingar och uppfattningar som ligger bakom praktiken tydliggörs. Grundläggande värderingar och uppfattningar formar i allra högsta grad vilka möjligheter som föreligger i en situation.

I fallet med läraren skulle detta kunna vara om till exempel en affärsman eller en konsult från näringslivet frågar henne varför hon inte bjudit hem föräldrarna på middag, eller kanske en lärare från en annan skola frågar ifall hon bjudit in föräldrarna att delta i musikövningarna. Poängen är att synliggöra de egna förutsättningarna genom kontraster: till exempel hur man hanterar mobbning i en storstadsskola med 1 000 elever jämfört med en byskola med sammanlagt 14 elever; eller kanske genom att kontrastera privata verksamheter mot offentliga. Även om dessa exempel ter sig främmande kanske de ändå kan få läraren att betrakta situationen på ett nytt sätt. Hon kan förmås att se vilka regler och uppfattningar hon betraktar som orubbliga och vilka strategier hon omedvetet utgår från. På så vis kan hon även få upp ögonen för alternativa uppfattningar och strategier. Det som Dewey kallar bearbetning skulle i vårt exempel kunna illustreras med att läraren funderar över hur det skulle vara att handla utifrån någon av de alternativa möjligheter hon konfronterats med. Vad skulle det innebära att bjuda in föräldrarna? Om hon inte kan bjuda dem på middag eller få dem att delta i övningar – kan hon på något annat sätt närma sig dem och söka ett möte bortom de konventionella träffarna där de inte når varandra?

Att reflektera över sig själv och sin verksamhet ur ett övergripande perspektiv

I denna artikel har vi visat hur Dewey i *Democracy and Education* betraktar tänkandet som en nödvändig del i bildningsprocessen, samt att man måste förstå detta tänkande som dynamiskt och verksamt i flera moment under själva läroprocessen. Detta har vi försökt konkretisera utifrån exempel på undervisningssituationer i ämnet praktisk kunskap.

Deweys beskrivning av tänkandet möjliggör en konkret beskrivning av den tämligen svårfångade läroprocessen när en yrkespraktiker undervisas i ämnet praktisk kunskap. I vår undervisning kan vi på nära håll studera processen när en människa börjar reflektera över sin yrkesverksamhet på ett nytt sätt. Utgångspunkten är alltid att kursdeltagarna presenterar en egenupplevd situation. Detta är ett sätt att få fram motivation till att reflektera över situationen. Därefter använder vi seminarieformen för att utmana deras perspektiv och förhoppningsvis förmå dem att börja betrakta sig själva och situationen med viss distans. Nästa steg är att de omformulerar den egenupplevda situationen. Ytterligare ett sätt att stimulera dem att reflektera är att utmana deras perspektiv med hjälp av teoretiska och etiska frågeställningar. Denna undervisningsgång kan beskrivas som en pendelrörelse: att gå från det egenupplevda och praktiskt motiverade till en blick utifrån och därefter tillbaka till det egenupplevda. Idealt sker denna rörelse flera gånger. Vi ser hur denna process leder till att deras möjligheter att handla blir fler och förändras. Det är inte bara situationen som förändras, vi ser även att människorna förändras. Vårt mål är också att utbildningen och medvetandegörandet av den egna praktiska kunskapen skall leda till att personen blir bättre på att komma fram till en handlingsdisposition som är grundad på reflektion i Deweys utvecklade mening.

Deweys pragmatiska pedagogik visar hur reflektion uppstår och hur den kan stimuleras. Det som den däremot inte riktigt kan redogöra för, vilket nämndes inledningsvis, är förmågan att reflektera över sin yrkespraktik ur ett större perspektiv. Detta

innebär mer konkret att en människa skall kunna se eventuella motsägelser och problem i sitt yrkes förutsättningar. Till exempel kan en vårdare inom demensvården uppfatta att det finns en motsättning mellan hennes uppgift att stärka patientens autonomi och hennes uppgift att ge henne omsorg. Ett annat exempel är vår lärare som genom att reflektera över sitt dilemma inser att det råder en motsättning mellan läroplanens krav på att respektera alla föräldrar och barns religiösa tillhörighet och dess krav på att föra över vissa värderingar.⁷

Om man vill betona förmågan till reflektion som en del av bildningsprocessen så måste man också eftersträva en nivå av reflektion där människan inte bara reflekterar över sig själv och sitt handlande, utan även över sin situation och sig själv *inplacerad i ett större sammanhang*. I slutänden kan det leda till att den yrkesverksamme ifrågasätter yrkesrollen överhuvudtaget. Denna sista punkt når Dewey inte riktigt fram till. Han kan visa hur en officer under brinnande krig är motiverad att reflektera. Han kan däremot inte visa hur samma officer skulle kunna reflektera över sin situation utifrån ett större perspektiv: över sina arbetsförhållanden, över huruvida han följer de etiska grundprinciper som ligger bakom ett visst yrkesmässigt handlande eller över huruvida han ansåg att det var rätt av landets regering att gå ut i krig eller inte. Han är i fel situation för att reflektera över grundläggande värderingar som ligger till grund för hans yrkesverksamhet. Och han är i fel situation för att reflektera över det riktiga i krigets vara. Men i en annan situation skulle han kunna göra det, om han bara uppnådde ytterligare en nivå av distans till situationen. Även om det knappast är möjligt att reflektera över detta mitt i skottlinjen så är också dessa frågor en väsentlig del av en utvecklad reflektionsprocess. Ibland är frågan ”hur man har tänkt” själva problemet. Dewey tar upp denna

⁷ I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står att undervisningen skall ske i ”överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket 1994, s. 5).

aspekt när han skriver att tänkandet är en erfarenhet: han påpekar nämligen att förfiningen av det prövande tänkandets fas till reflektion ”gör tänkandet till en särskild erfarenhet” (Dewey 2009, s. 189). Därmed öppnar han upp för att tala om reflektion över det reflekterande.

Även om han talar om tänkande som erfarenhet så glömmer han att tankar, såsom varande erfarenhet, därmed kan vara föremål för reflektion. I exemplet med officeren skulle en sådan reflektion kunna handla om det berättigade i krigets vara. I vårt exempel med läraren så handlar det om att hon kommer till en punkt där hon reflekterar över läraryrkets förutsättningar och däribland även läroplanen. Hennes problem som ursprungligen handlar om vems intressen hon skall tjäna flyttas till en mer abstrakt nivå – i vilken utsträckning hon bör arbeta för att uppfylla läroplanen. Hon får syn på möjligheten att hennes uppfattning av vad en god pedagog är inte alltid helt överensstämmer med läroplanens direktiv. Detta betyder inte bara att tänka över sina handlingar och sin praktik utan också över normer och värderingar. I exemplet med både officeren och läraren skulle ett sådant ifrågasättande kunna leda till att han eller hon inte längre kan utöva sitt yrke.

Om reflektion förstås som en viktig del av bildningsprocessen bör denna ytterligare nivå av reflektion ingå. Den pendelrörelse som beskrevs ovan garanterar inte att den reflekterande kommer till denna nivå. Det är ett mål som ständigt måste eftersträvas och omformuleras för att inte endast bli en dekorativ utsmyckning i kursplanen.

Referenser

- Aristoteles 1967: *Den nikomachiska etiken*, övers. Mårten Ringbom. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bornemark, Jonna & Fredrik Svenaeus (red.) 2009: *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge: Södertörn högskola.
- Dewey, John 1978: *How We Think. The Later Works 1925–1954*, Vol. 12. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John 1986: *Logic: The theory of Inquiry. The Middle Works 1899–1924*, Vol. 6. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John 2003: ”Mitt pedagogiska credo”, övers. Ros Mari Hartman & Sven G. Hartman, i Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 379-388.
- Dewey, John 2008: *Democracy and Education*. Radford: Wilder.
- Dewey, John 2009: *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjöden. Göteborg: Daidalos.
- Hjertström Lappalainen, Jonna 2009: ”I begynnelsen var fantasin. Om den reflekterande människan”, i Kristina Fjelkestam (red.), *Reflektionens gestalt*. Södertörn Studies in Practical Knowledge 3. Huddinge: Södertörn högskola.
- Platon 2001: *Skrifter. Bok 2*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Sandgren, Anni 2010: ”Dilemma med blått bord”, studentuppsats från VT 2010, lärarutbildning mot förskola, kombinationsutbildning, Södertörns högskola.
- Schwarz, Eva 2010: ”Bildung und die Perspektive der Person. Ein phänomenologischer Ansatz”, i Anja Kraus (red.), *Körperlichkeit in der Schule*. Athena: Oberhausen.
- Skolverket 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) [www.skolverket.se].
- Sundgren, Gunnar 2005: ”John Dewey – reformpedagog för vår tid?”, i Anna Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber, s. 78-107.