

# Konsten att lära av erfarenheten

*Jonna Hjertröm Lappalainen & Eva Schwarz*

**E**rfarenhet och tänkande ses traditionellt som kommande från två helt olika delar av livet och förstås därmed som väsensskilda och drivna av olika syften. Detta visar sig inte minst i det högre utbildningsväsendet: erfarenhet förknippas med praktik medan tänkande eller reflektion förknippas med teori. Även om det finns flera utbildningar som innehåller både teori och praktik, och även om dessa i många fall kommit att närma sig varandra, så ligger tanken på teori och praktik som två skilda utgångspunkter ofta förutsatt. Inläringen tenderar därför att behandla teorin som handlande om mental inläring och mentala övningar medan praktiken då handlar om tillämpning och kroppslig träning. En filosof som helt frångår denna dikotomi är John Dewey. För honom springer erfarenhet och tänkande ur samma livssfär, de har delvis samma syften och de förutsätter varandra. Han hävdar uttryckligen att erfarenhet gör en människa till en bättre tänkare. I det som han betraktar som det sofistikerade tänkandet, reflektionen, är den tänkande personens erfarenhet en väsentlig del.

I den reviderade versionen av *How We Think* från 1933 visar Dewey hur den tänkare som har erfarenhet i många fall reflekterar bättre och åtminstone principiellt är bättre rustad för avancerat tänkande än den oerfarne.<sup>1</sup> I sin noggranna genomgång av

---

<sup>1</sup> John Dewey, *How We Think*, i *The Later Works*, vol. 8: 1933 (Carbondale, IL: Southern Illinois Press, 2008), s. 102-352.

hur tänkandet uppstår visar han var, och på vilket sätt, en människas erfarenhet är betydelsefull i reflektionsprocessen.<sup>2</sup> Vi vill lyfta fram detta och visa att en människas erfarenhet, dels från tidigare yrkesverksamhet, dels från praktikperioder under utbildningen, kan vara en verksam del av undervisningen. Det handlar om att mer systematiskt låta studenternas tidigare erfarenheter bli en del av undervisningen, både genom att låta undervisningen utgå från en lämplig erfarenhetsnivå och genom att aktivt söka upp och använda studenternas kompetens i undervisningen. Dessutom kan Deweys noggranna genomgång användas till att uppmärksamma på vilket sätt en människa med erfarenhet som träder in i rollen som högskole- eller universitetsstudent kanske bör utmanas på andra sätt och undervisas annorlunda än en människa som kliver in i studentrollen som en direkt fortsättning på elevrollen.

Vi ska konkretisera Deweys framställning genom att diskutera den i relation till en studentuppsats från en av våra erfarenhetsbaserade utbildningar på Södertörns högskolas lärarutbildning. Dessa uppsatser utgår från ett egenupplevt dilemma som studenterna med hjälp av teoretisk litteratur fördjupar sig i och reflekterar över. Vi har valt ett exempel från en studentuppsats av Cecilia Holmberg där hon skildrar en dag på förskolan när en av pojarna kommer klädd i kjol. Holmbergs text handlar om hur hon ska hantera denna händelse på förskolan: hur hon ska förhålla sig till reaktioner och diskussioner bland både barn och personal. I vår text kommer vi i ett första steg att diskutera hur tänkandet beskrivs i *How We Think* och koppla detta till studentens sätt att beskriva denna problematiska situation i hennes yrkesutövande. I ett andra steg ska vi resonera kring erfarenhetens betydelse för reflektion, men också hur den kan leda till andra pedagogiska utmaningar.

---

<sup>2</sup> Dewey, *How We Think*, s. 196-209.

## Hur tänkandet beskrivs i *How We Think*

Enligt Dewey uppstår tänkandet ur en handlingssituation och en vilja att lösa ett uppdykande problem. Tänkandet uppstår när problemlösningen leder till perplexitet. Dewey betonar att ett problem inte behöver leda till reflektion; en människa kan följa första bästa utväg ur problemet utan att kritiskt värdera några argument eller fakta. Reflektionen uppstår först när den tänkande kan förhålla sig avvaktande till ett av de lösningsförslag som dyker upp.<sup>3</sup> När det uppstår en situation som innehåller en svårighet eller något förvirrande kan man bete sig på många olika sätt. Man kan undvika situationen, avsluta den aktivitet som ledde fram till den och ägna sig åt något annat. Eller så kan man ge sig i kast med situationen. I det senare fallet börjar man reflektera.<sup>4</sup>

Utifrån denna beskrivning delar Dewey in tänkandet i fem faser: (1) förslag, (2) intellektualisering, (3) hypotes, (4) resonerande och (5) test och handling. Låt oss kort säga något om dessa punkter innan vi går in på hur han i detta sammanhang lyfter fram erfarenhetens betydelse.

### Förslag eller möjligheter

När vi hamnar i en problematisk situation dyker det upp förslag på vad vi ska göra. Om jag promenerar i skogen och stöter på ett dike så kan jag inte bara fortsätta gå. Jag måste ta mig över det. Omedelbart kommer troligen förslag på hur jag ska ta mig över att ”poppa upp”.<sup>5</sup> Om det bara är ett förslag som framträder så kommer jag troligtvis att följa det. Men om det är flera förslag, till exempel att hoppa över trots att det är i bredaste laget, eller att gå 15 meter till höger och gå över på en stock, som visserligen ser lite hal ut och som någon har lagt som en språng över diket, så startar ett betraktande förhållande till förslagen och nya frågor

<sup>3</sup> Dewey, *How We Think*, s. 123f.

<sup>4</sup> Dewey, *How We Think*, s. 196.

<sup>5</sup> ”It springs up; it ‘pops [---] into the mind’”. Dewey, *How We Think*, s. 202.

uppstår. Det uppstår en perplexitet och här menar Dewey att det finns ett tänkande. I denna mening är tänkande något tämligen enkelt, en sökande verksamhet utifrån en perplexitet.

Detta kan belysas utifrån vår studentuppsats. Författaren har valt att skildra en situation där det uppstår en perplexitet:

Utanför gården en bit längre bort ser jag Martin och hans mamma komma gående. De går i långsam takt på väg mot grunden. Jag ser att Martin har en kjol på sig. Den är blå och släpar lite i marken. Martin ser glad ut när han slänger med benen framför sig för varje steg han tar. Jag tänker direkt för mig själv att detta kommer att bli ett samtalsämne och att jag måste agera professionellt. När de kommer fram till mig hälsar jag och ler stort. Jag försöker att inte utstråla någon osäkerhet.<sup>6</sup>

Det faktum att hon tänker att hon måste agera professionellt visar att situationen gör henne perplex. Det är inte en vanlig morgonsituation där hon handlar av vana, tvärtom måste hon här fatta ett beslut. Just genom att formulera tanken att hon i situationen måste agera professionellt visar hon att hon, utan att egentligen ha varit medveten om det, redan på en nivå hunnit reflektera över situationen, dess konsekvenser och hur hon ska hantera den. I sin perplexitet griper hon snabbt tag i förslaget att le och visa sig välvillig.

## Intellektualisering

Dewey betonar att vi inte startar i ett färdigt problem. Vi startar i en problematisk situation där vi ofta inte är klara över vad problemet är. Till exempel kan det ibland vara oklart vad det är som gör att man inte förstår en text eller förstå vad det är som är problematiskt i oförmågan att möta en annan människa. Dewey skriver att vi oftast inte vet exakt vad ett problem består i förrän i

---

<sup>6</sup> Cecilia Holmberg, "Får man klä sig hur man vill?", B-uppsats, Interkulturell lärarutbildning med inriktning mot förskola, kombinationsutbildning, Södertörns högskola, HT 2011.

det ögonblick då vi har dess lösning. I konfrontationen med diket är det inte bara diket – det är bredden på det, markens stabilitet runt det. I fallet med diket kanske begreppen problem och intellektualisering kan uppfattas som alltför teoretiska, men Deweys poäng är att varje situation först präglas av känslor som måste intellektualiseras. I de enklare fallen sker detta omedelbart, men i mer komplexa, till exempel i fallet med varför det är svårt att mötas, så inser man att man inte når fram till personen, eller att man inte förstår. Därefter börjar man fundera över varför man inte når fram eller inte förstår och så vidare. I en del fall kan man säga att den största delen av reflektionsprocessen består just i själva intellektualiseringen – i att förstå vari problemet består. Ett exempel på detta skulle kunna vara en situation där man reflekterar över varför ens studenter inte når kunskapsmålen. När man förstår varför de inte gör det, har man ofta kommit fram till hur man skulle kunna göra för att angripa problemet.

Även intellektualisering kan belysas med Holmbergs uppsats:

Jag känner mig väldigt osäker och förstår inte riktigt varför. Jag har absolut inga problem med att en pojke bär kjol. Det jag vet är att mina kollegor kommer att prata om det. Kanske är det därför jag blir osäker och vill rädda situationen. Och barnen, vad kommer de att säga? Dessutom har vi haft långa och svåra samtal med mamman tidigare så jag vill inte att detta ska bli ytterligare något hon blir missnöjd över. Jag vill som pedagog bemöta mammans önskemål och förväntningar på oss. Hon har tidigare uttryckt missnöje med vårt arbetssätt och förhållnings-sätt till barnen, främst vad gäller arbetet kring genus och jämställdhet på förskolan.<sup>7</sup>

Här uttrycker författaren sin osäkerhet inför problemet och visar hur reflektionsprocessen framskrider just som ett exempel på intellektualisering i Deweys mening; hon vill formulera vad problemet kan vara.

---

<sup>7</sup> Holmberg, ”Får man klä sig hur man vill?”

## Hypotesen

Dewey menar att förslagen framträder spontant, de poppar upp. Idén bara kommer eller kommer inte – utan någon intellektuell verksamhet. Det intellektuella består, enligt honom, i vad vi gör med det. Det är också i det intellektuella som han menar att erfarenheten är betydelsefull. Det är med hjälp av erfarenhet och observationer en människa tar ställning till huruvida ett förslag är användbart eller inte. Här är det värt att notera att Dewey i sin beskrivning av förslagen som framträdande spontant och bortom den intellektuella verksamhetens kontroll inte beaktar att vilka förslag som framträder (eller inte) är beroende av vilken förståelse och vilken erfarenhet en människa har. Dewey medger visserligen längre fram i texten att de förslag som poppar upp springer ur en människas erfarenheter och hennes intellektuella liv, ur en historia av tänkande,<sup>8</sup> men han tillskriver det inte någon större betydelse. Vi menar dock att eftersom varje individs historia påverkar vad hon observerar i en situation och i en mening även vad det är som gör henne perplex, kan detta vara intressant att diskutera i relation till hur undervisningen ska anpassas efter studenternas erfarenheter. Vi kommer att ta upp denna problematik senare i texten.

Det intellektuella momentet innebär alltså att förhålla sig till förslaget utifrån observationer och data men även utifrån metod och erfarenhet. Samma förslag som poppar upp hos två läkare som försöker ställa en diagnos, den ena oerfaren och den andra erfaren, kan leda till olika hypoteser.

---

<sup>8</sup> ”Lika viktigt i det reflekterande tänkande är hänvisningen till det förflutna. Naturligtvis är de antaganden man gör i många fall beroende av ens tidigare erfarenheter – de uppkommer ju inte ur tomma intet.” Dewey, *How We Think*, s. 208; ”En analys av det reflekterande tänkande”, övers. Sten Andersson, i Christer Brusling & Göran Strömqvist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrke* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s. 25.

## Resonerande

Ju mer kunskap jag har om problemet eller problemsituationen desto bättre kommer jag att knyta in mina förslag i en helhet och en lösning. Om jag har kunskap om dikesgrävning eller erfarenhet av hur man förflyttar sig i eländig terräng kommer jag att kunna komma fram till lösningsförslag som beaktar situationens komplexitet i dess helhet. Erfarenhet och kunskap förbättrar mina möjligheter att faktiskt värdera hypotesen genom att placera den i ett större sammanhang. Vilka konsekvenser medför denna hypotes, vilka fakta vilar denna hypotes på? Genom att definiera svårigheten utifrån data så kan vi komma till en punkt där vi omformulerar det ursprungliga förslaget. Den erfarna läkaren kan gå från det första uppdykande förslaget till en hypotes som vid resonerandet kan visa sig leda till en ny hypotes.

Låt oss än en gång använda vår studentuppsats för att belysa Deweys punkter. Uppsatsförfattaren visar att hennes reflektion startade i samma ögonblick hon fick syn på pojkens kjol. Förslaget som poppade upp var att visa sig välvillig vilket hon genast gjorde. Situationen är komplex och kan beskrivas på olika sätt. Men en slutsats som hon kan sägas ha dragit är att det var viktigt att bemöta mamman och pojken på ett sätt som visar upp en medvetenhet om genusproblematik. När hon sedan i sin uppsats, i efterhand, reflekterar över denna händelse börjar hon resonera. Hon ser att hennes snabba handlingar och hypotesbildning kan förstås i ett större sammanhang där det fanns vissa outtalade oklarheter i förskolans förhållningssätt till genus, och hon ser också att hon i berättelsen förhåller sig till frågan om genus med en viss osäkerhet och rädsla utan att hon var riktigt medveten om det då. I sin text förhåller hon sig mer avvaktande till lösningsförslagen än vad hon gjorde vid det faktiska tillfället. I sin uppsats visar författaren att hon på plats under själva händelsen var stressad och snabbt famlade efter lösningar. Detta är intressant inte bara som ett exempel på skillnaden mellan hypotesbildning och resonemang utan även som en påminnelse om att

erfarenhet, resonemang och professionalitet är avhängiga av omständigheter och kan begränsas av dåliga arbetsvillkor.

## Testande av hypotesen och handling

Dewey vill lyfta in testandet av hypotesen och handlandet som en del av reflektionsprocessen. Inom vetenskaplig praktik är detta okontroversiellt. I synnerhet inom naturkunskapen betraktas hypotesernas prövande som en del av den reflekterande och kunskapsökande processen: en medicin måste testas innan den kan betraktas som ett botemedel. Dewey menar dock att även i mer vardagliga situationer där ett prövande av hypotesen inte endast handlar om att öka kunskap, utan också om att i det faktiska livet lösa något, kan det vara bra att använda vetenskapens kunskapsökande förhållande till problemlösningar som testandet av hypoteser. Dewey skriver att en eftertänksam person behandlar sina handlingar som experimentella, samt att ingenting avslöjar en tänkare bättre än det sätt han eller hon drar nytta av sina brister och misstag.<sup>9</sup> Även om han eller hon inte kan få dem ogjorda och måste stå för deras konsekvenser så kan han eller hon förstå vad de kan lära om beteende.

I vår studentuppsats kan man se att Holmberg faktiskt kom till den punkt där hon betraktade sin handling som en prövning av en hypotes. Här skriver hon om ett samtal med ett av barnen som retar Martin för att han har kjol:

- Vet du vad Omar, det är inte snällt att retas, man kan bli ledsen, säger jag och böjer mig ner på huk framför honom. Varför säger du så till Martin?
- Men, men jag bara skojar, han ser ut som en tjej, det är roligt, svarar han och har gått från att skratta högt till att le lite smått.
- Ok, du tycker han ser ut som en tjej. Varför tycker du det? Frågar jag.

---

<sup>9</sup> Dewey, *How We Think*, s. 206.



– Fööör han har en... en kjol, svarar han nu lite osäkert. Det känns som att han tycker att jag borde förstå det.

– Ja han har en kjol och den tycker han om, det betyder inte att du får reta honom. Har inte du valt dina kläder idag Omar?

– Jo, svarar Omar! Jag har Spiderman! Han visar tröjan och ler nu större.

– Precis, man får välja vilka kläder man vill ha på sig och ingen ska reta någon för det, eller hur? Hur skulle du känna om någon retade dig för dina kläder idag?

– Jag skulle bli ledsen... och arg också. I det här läget förstår Omar att han har gjort Martin arg och säger förlåt innan han springer iväg.<sup>10</sup>

I styckets sista mening reflekterar hon över huruvida hennes dialog med Omar lyckas skapa en förståelse för Martin. Här visar hon att samtalet fördes för att hon ville skapa en förståelse hos Omar genom att tala om vikten av att själv få välja kläder samt att hon lyckades. Hon vill skapa förståelse genom att hänvisa till den egna viljan att välja kläder i stället för att tala specifikt om genus. Hon prövar hypotesen genom att tala med Omar och reflekterar sedan över huruvida det lyckades.

## Erfarenhetens betydelse

I *How We Think* betonar Dewey erfarenhetens betydelse för hypotesbildning och resonerandet. Han framhåller att den otränade bildar hypoteser nästan som gissningar. Dewey skriver:

Han prövar en viss medicin som fungerat tidigare eller som en granne rekommenderat. Eller så pillar han på och mixtrar med maskinen, rotar lite här och bankar lite där i tron att han av en slump ska göra den korrekta handlingen.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Holmberg, "Får man klä sig hur man vill?"

<sup>11</sup> Dewey, *How We Think*, s. 202; "En analys av det reflekterande tänkande", s. 19.

Den som är tränad framskrider på ett annat sätt; undersöker noggrant och använder sig av de metoder och erfarenheter inom läkekonst och mekanik som har fungerat tidigare. Idén kontrolleras och betraktas. Den tränade förhåller sig till idén eller förslaget som en vägledande idé. Det som är intressant här är att Dewey skriver ”tränad” (*trained*) och ”otränad” (*untrained*), inte ”utbildad” och ”outbildad” som det lite olyckligt står i den svenska översättningen.<sup>12</sup> Med tanke på Deweys ständiga betonande av erfarenhetens betydelse är det klart att han inte menar utbildad. Han skiljer inte riktigt mellan erfarenhet och kunskap här. I exemplet är de likvärdiga.

I nästa steg – resonandet – är erfarenhetens roll tydlig. Dewey skriver att ett erfaret och välinformerat medvetande kan vidareutveckla ett fruktbart förslag till en helt annan idé än den ursprungliga. Här tar han upp vikten av både rätt information och erfarenhet. En av de saker som skiljer den erfarna från den oerfarna är förmågan att resonera över ett förslags konsekvenser. Den erfarna läkaren ser omedelbart en hel uppsättning konsekvenser av en hypotes. Om hon funderar på att testa en medicin utan att vara helt säker så ser hon omedelbart vad som kan hända om det inte fungerar: patientens besvikelse, kollegernas och de anhörigas motvilja mot att experimentera, möjligheten av oförutsedda biverkningar. Sådant ser hon för att hon har erfarenhet av det.

En av Deweys stora förtjänster är att han så enkelt, tydligt och konkret visar hur erfarenheten spelar in i reflektionsprocessen. Denna konkretion visar också på vilka punkter lärarna i sitt praktiska utövande kan ta tag i studenternas erfarenheter. Om erfarenheten är en avgörande del i inläringen och kunskapens formande ska dessa ingå i utformningen av utbildningarna. Deweys indelning av reflektionsprocessen visar att studenterna borde vara hjälpta av att läraren uppmärksammar deras hypotesformuleringar och resonemang. Lärarstudenter säger ofta att de

---

<sup>12</sup> Dewey, *How We Think*, s. 202; ”En analys av det reflekterande tänkande”, s. 19.

upplever ett stort avstånd mellan undervisningen på universitetet och den verksamhetsförlagda undervisningen (vfu), deras praktik. De säger att det är svårt att ta med sig teorin in i den dagliga och numera ofta krävande situationen i skolor och förskolor. Ett sätt att få teori och praktik att mötas är att uppmuntra studenterna att redan från den första vfu-perioden diskutera sina erfarenheter från praktiken i termer av teori såsom hypotesbildning och resonemang. Genom att uppmärksamma reflektionsprocessen får studenten större kapacitet att förhålla sig reflekterande och teoretiskt till sin faktiska yrkesutövning. På samma sätt kan studenter som har med sig en gedigen erfarenhet in i campusundervisningen tränas i att beskriva tidigare reflektionsprocesser i termer av hypotesbildning och resonemang. På detta vis flyttar man in erfarenheten i klassrummen och gör den till en väsentlig del i lärprocessen.

## Erfarenhetens betydelse bortom det kontrollerade tänkandet

Ovan nämndes att Dewey betraktar de förslag som poppar upp som någonting bortom vår kontroll. Även om han troligen har rätt i att förslagets framträdande inte kan sägas ligga inom ramen för vårt medvetna tänkande skulle vi ändå vilja betona att de förslag som dyker upp hos de enskilda individerna torde vara något som förändras av erfarenhet. För en van bilförare borde det i kritiska lägen poppa upp bättre förslag än vad det gör för en oerfaren. För en lärare som undervisat i många år framträder troligtvis förslagen för hur hon ska hantera den bångstyriga klassen snabbare än för den oerfarna. Dessutom kan ju de förslag som poppar upp redan från början vara mer bearbetade och prövade än då hon stod i en liknande situation första gången.

Även i intellektualiseringen är erfarenheten av betydelse. Förmågan att formulera svårigheter påverkas naturligtvis av tidigare erfarenheter. När en erfaren barnskötare känner obehag inför ett barns gnälliga beteende kanske han eller hon tänker att

obehaget vittnar om en aning om bakomliggande orsaker. En erfaren barnskötare vet att problematiska hemsituationer ofta kan yttra sig i beteenden som upplevs som påfrestande av omgivningen. En erfaren barnskötare har alltså andra utgångspunkter, inte bara i resonerandet kring ett förslag utan redan i intellektualiseringen av en svårighet. Om man beaktar erfarenhetens betydelse redan i problemformuleringen kan man också här skapa en mer dynamisk lärandeprocess. Om studenterna tvingas utgå från sina vfu-erfarenheter eller yrkeserfarenheter även inledningsvis i studiet av teoribildning skapas en möjlighet för studenterna själva att söka teoriernas användningsområde inom praktiken. Ett exempel på detta skulle vara att man i samband med studiet av läroplanen ger studenterna i uppgift att koppla samman denna med dels en praktisk förståelse av hur den är implementerad i vfu-platsens verksamhet, dels en teoretisk förståelse av hur läroplanen kan förstås som historiskt förankrad i en ideologisk tradition. Det kan göras genom att studenterna får i uppgift att undersöka hur läroplanen har styrt utformningen av vfu-platsens egna styrdokument och hur dessa används i verksamheten, samtidigt som de ska redogöra för hur till exempel Deweys tankar kan återfinnas både i läroplanen och i de lokala styrdokument.

## Erfarenhet som försvårande reflektionsprocessen

Även om Dewey i sin pragmatism ständigt lyfter fram vikten av erfarenhet och erfarenhetens väsentliga del i allt tänkande så har han också ett kritiskt perspektiv. Dewey skriver att de flesta av våra slutledningar är empiriska och att det är viktigt att se begränsningen med dessa slutledningar. Empiriska slutledningar bygger på likformigheter i det förflutna. Detta betyder att de kan vara oanvändbara när något avviker mycket från tidigare erfarenheter. Här kan en människa som är säker i sin erfarenhet och betraktar den som en tillgång alltså vara sämre på att hantera en oväntad situation. Den erfarna människan kan genom sin erfarenhet bortse från det unika i den nya situationen för att i stället

tvunga in den i någon av de kategorier han eller hon redan känner till. I vissa lägen kan det vara den unga nyutexaminerade kollegan som bäst kan möta helt nya oväntade konstellationer och situationer, just genom att inte förlita sig på erfarenhet och rutin.

Dewey skriver också att denna tillit till sin erfarenhet i vissa fall kan leda till en motvilja mot förändringar och nymodigheter. Då kan det praktiska framhåvas som sunt förnuft och som en realitet, som platsen för var livet levs och där det avgörande sker, medan teoretiska resonemang avfärdas som abstrakta, teoretiska och intellektuella, som något som inte rör verkligheten. Detta är olyckligt och kan skapa en blindhet och en ovilja att se bortom sin egen horisont. Lika viktigt som erfarenhet är visioner, fantasi och intresse för tänkande. I Holmbergs uppsats skildras en konflikt mellan en förälder och flera i personalen, en konflikt som rör förskolans sätt att befatta sig med genusfrågor. I personalgruppen tolkas det faktum att pojken bär kjol som ett medel för mamman att kritisera förskolans genusverksamhet. I Holmbergs skildring finns det ingen som bemöter situationen som annorlunda eller ny, inte heller finns det någon vilja att ta tillfället i akt att levandegöra den genusteori som man säger sig arbeta med. I Holmbergs text blir det tydligt att praktiken och erfarenheten betraktas som mer relevanta och reella medan teorin ses som abstrakt. Detta är olyckligt eftersom situationen egentligen är en skildring av ett ypperligt tillfälle för teori och praktik att mötas. Vår poäng är att här har högskolelärarna ett ansvar att träna studenterna i att reflektera över hur de bemöter nya situationer. Genom att aktivt arbeta med att medvetandegöra praktikens reflektionsprocesser skapar vi bättre tänkare och därigenom även bättre praktiker.

## Att låta erfarenhet utgöra en väsentlig del av undervisningen

Genom att visa på vilket sätt erfarenheten utgör en väsentlig och konkret del av varje reflektionsprocess visar Dewey även hur

erfarenheten på ett självklart sätt kan ingå i undervisningssituationer. Det enklaste tipset är egentligen samma som Comenius hävdade redan på 1600-talet: att utgå från den kännedom studenterna har om tingen för att sedan gå vidare.<sup>13</sup> Genom att låta undervisningen utgå från det som studenten har och återkommande aktivera detta så kommer erfarenheten att ges en större plats och därigenom överbryggas den uppkomna klyftan mellan teori och praktik. I stället för att inleda undervisningen med att presentera generella slutsatser och forskningsrön, kan läraren utgå från den kunskap som finns i klassrummet. Till exempel kan en lärare i stället för att föreläsa om hur barn påverkas negativt av upprepade separationer och hänvisa till olika forskningsteorier, låta studenterna intellektualisera, precisera och formulera den kunskap som finns i klassrummet om hur man kan arbeta för att få barn att känna sig trygga för att sedan gå över till att föreläsa om teoribildningen. Detta förfaringsätt blir effektivare ju mer erfarna studenterna är. De studenter som har stor erfarenhet av barn kan ha starka övertygelser och tendenser att omedelbart bilda hypoteser. Att de kan framlägga hypoteser betyder inte att de behöver vara tränande i att formulera sina uppfattningar. Tvärtom kan de ofta ha svårt att argumentera för sina hypoteser. I synnerhet dessa studenter skulle vara hjälpta av att börja utifrån vad de vet. Om deras erfarenhetsbaserade hypoteser redan inledningsvis behandlas som kunskap kan detta bli en öppning till att förstå teorin i stället för en oartikulerad erfarenhet. Och genom att lyfta fram deras erfarenhet som en väsentlig kunskap kan läraren också visa att det är en kunskap som går att problematisera och kontrastera mot den teoretiska.

Då erfarenheten betraktas som en självklar del av tänkandet och som något konkret och gripbart blir det tydligt att erfarenhe-

---

<sup>13</sup> Comenius skriver i *Didactica Magna* kap. 18 § 23: "Lärarna har inte vant eleverna att likt unga telningar utveckla sig från egna rötter. Snarare har man lärt dem att hänga på sig annorstädes plockade grenar och så lysa med lånta fjädrar" i stället för att "borra sig fram till kunskapsförmågans dolda källsprång". Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 129.

ten inte främst bör betraktas som ett verktyg, utan snarare en resurs. Erfarenhet är något som en människa måste förhålla sig till. Det är inte självklart att erfarenheten är den bästa rådgivaren. Ibland kan eftertänksamhet eller fakta förbättra de förslag som dyker upp även för en människa med lång erfarenhet. Dewey säger att den som förhåller sig alltför empiriskt eller induktivt riskerar att motverka det nya och hamna i passivitet och konservatism.

När man släpper in och arbetar med studenternas erfarenhet måste man också vara medveten om faran med erfarenhet. Dewey rekommenderar, vilket nästan kan framstå som lite paradoxalt, att man tränar studenterna, främst dem med erfarenhet, i att *inte* fälla omdömen:

För att kunna tänka i verklig mening måste vi vara beredda att dröja kvar i och upprätthålla det tillstånd av tvivel som motiverar varje omsorgsfull undersökning och som hindrar oss från att acceptera en idé eller bekräfta en trosuppfattning innan den har rättfärdigats.<sup>14</sup>

Dewey skriver alltså att reflektionen förutsätter att en person är villig att dröja i ovetenhet för att överväga vilken möjlighet som är den bästa. Praktikern måste avstå från att handla för att se om det handlande han eller hon använder faktiskt är det mest lämpliga. Det är en utmaning för läraren att se till att eleven slutar tänka lösningsinriktat och i stället sjunker in i reflektionsprocessens olika faser. När Dewey lyfter upp erfarenheten som betydelsefull så säger han samtidigt att vi inte ska blanda ihop den med kunskap. Erfarenhet, liksom fakta, är en avgörande del i reflektionsprocessen. Men det är också något som en människa måste lära sig att förhålla sig till och använda, på samma sätt som hon måste lära sig att förhålla sig till och använda fakta. Erfarenhet är inte något vi bara får eller har, det är något vi måste tillägna oss för att därefter lära oss dra slutsatser om den.

---

<sup>14</sup> Dewey, *How We Think*, s. 124.