

John Dewey som inspirationskilde for aktionslæring, rev. udgave

Arbejdsnotat af Benedicte Madsen

April 2012

Indhold:

1. John Dewey som pædagogisk filosof
2. Praxisprimatet
3. Det fremadrettede blik og det instrumentelle grundsyn
4. Kontinuitet og dialektik
5. Interaktion, transaktion og kommunikation
6. Hvor har vi subjektet? Kritik af nyere Dewey-læsning
7. Erfaringsbegrebet
8. Fuldbyrdede erfaringer
9. Læring
10. Learning-by-doing
11. Vaner – deres funktioner og begrænsninger
12. Ubestemte situationer, undersøgelse og refleksion

Referencer

John Deweys princip om learning-by-doing forekommer centralt som pædagogisk baggrundsforståelse for aktionslæring. DNA-bogen (Madsen et al. 2010, se pp.55-57) forholdt sig til, hvor sparsomt Deweys læringsteori ikke desto mindre indgår i litteraturen om AL, herunder i tekster af aktionslæringens founding father, Reg Revans. Da jeg efter bogens udgivelse satte mig for at studere Dewey nærmere, med henblik på en indkredsning af learning-by-doing, fandt jeg aldrig en eksplicit formulering af selve princippet fra hans egen hånd. Men der viste sig til gengæld at være langt mere gods og guldgrube hos Dewey end som så – teoretiske forståelser og begreber, der dels underbygger learning-by-doing princippet, dels giver mening til mange andre aspekter af aktionslæring. Relevansen for AL vedrører frem for alt Deweys sammenkædning af begreber som

handling, interaktion, erfaringsprocesser og -produkter, fuldbyrdede erfaringer, læring, vanedannelse, undersøgelse og refleksion.

Arbejdsnotatet er en gennemarbejdning og videreudvikling af et tilsvarende notat fra august 2011. Jeg bygger dels på nogle af Deweys egne værker: *Democracy and education* (1916/2007), *Art as experience* (1934/2005) og *Experience and education* (1938/1997)¹ – de to første er kommet til siden 2011-udgaven af notatet. Og dels på de introduktioner til Deweys tænkning, som gives af Bente Elkjær (2005) og Svend Brinkmann (2006), og som jeg i øvrigt stiller mig kritisk overfor på visse punkter. I særskilte kommentarer kæder jeg Deweys forståelse sammen med andre teoretikere, som gennem årene har været vigtige for mit videnskabelige og professionelle virke. Løbende delafsnit forholder sig desuden til ”Relevansen for aktionslæring”.²

Det skal tilføjes, at bogen *Art as experience* ikke handler om pædagogik og heller ikke eksplicit om læring. Men i forsøget på at forstå erfaringer med kunst indkredser Dewey det helt almene begreb ’experience’, som også optræder i hans tidligere værker, i den hensigt at genskabe kontinuiteten mellem æstetik og mere generelle livsprocesser. Dette erfaringsbegreb er centralt for hans læringsforståelse. Store dele af Deweys tankesæt kan forstås som erfaringspædagogik og teori om erfaringslæring. Og hvad er en mere rammende betegnelse for aktionslæring end: en erfaringspædagogisk metode.

1. John Dewey som pædagogisk filosof

Amerikaneren John Dewey blev født 1859 og døde 1952. *Pragmatismen* var den filosofiske retning, han bekendte sig til, og videreudviklede. Han omtalte også sin forståelse som *instrumentalisme*, *eksperimentalisme* og *funktionalisme*, og senere er han blevet set som repræsentant for *interaktionismen*; forklaringer på alle disse -ismer følger. Man kan tillige kalde ham pædagogisk filosof, og det er den mest relevante etiket i nærværende sammenhæng.

Hvad det pædagogiske område angår, taler han om ’education’ i bredest tænkelig betydning, det omfatter ikke kun uddannelse, men også socialisering og opdragelse (se f.eks. Dewey 1916, 1938). Hans Dorf (1999) oversætter f.eks. konsekvent ’education’ til opdragelse, og Brinkmann (2006) tolker Deweys ud-dannelsesbegreb som beslægtet med det, vi på dansk kalder dannelse. Deweys pædagogiske hovedinteresse vedrørte undervisning og læring i skolesystemet, men han betragtede

¹ I notatet nævnes årstallene for originaludgivelserne, men sidehenvisningerne refererer til de anførte nyudgivelser. Af og til citerer jeg Dewey via sekundærkilder, og sideangivelserne i disse stammer fra andre udgivelser end mine egne. De mange sidehenvisninger vil nok synes overdrevne, men er fastholdt for min egen skyld, eftersom notatet er et arbejdspapir beregnet til en eller anden senere publikation – forhåbentlig.

² Ved en senere lejlighed skal jeg indarbejde to yderligere temaer. Det ene vedrører en udvidelse af Deweys læringsbegreb til organisatorisk læring, dette med inspiration fra Elkjær 2005. Det andet tema er demokratisk rammesætning, hvor jeg hidtil har været inspireret af Kurt Lewin og regner med, at Deweys demokrati-forståelse kan bidrage yderligere.

skolen som blot en fase i den livslange udfoldelse af potentialer, hvor hvert skridt er en forberedelse til det næste (Elkjær 2005:88), og hans tænkning er fuldt ud så relevant for voksenundervisning og voksenpædagogik.

2. Praksisprimatet

Handling er primær – praksisprimatet er dén grundlæggende antagelse, der giver næsten alt andet i Deweys filosofi, psykologi og pædagogik mening, siger Brinkmann, og ”i dagligdags begreber betyder tesen blot, at *hvad vi gør* er mere fundamentalt end *hvad vi tænker om det, vi gør*” (2006:40). At vide er at gøre noget, dét er pragmatikken i en nøddeskal (ibid.). ”Den eneste adgang, vi har til virkeligheden, er gennem vores praktiske, *aktive* deltagelse i den”, hedder det også (ibid.:84).

Selv vil jeg i pagt med Dewey gøre tolkningen lidt mindre absolut ved at sige, at praksis er den vigtigste og i sidste ende eneste adgang til erkendelse, men undervejs i livsprocessen udnytter vi flittigt *andres* erkendelser og erfaringer, dels gennem direkte møder med f.eks. forældre, lærere, venner og kolleger. Og dels formidlet af diverse medier. Vi er desuden i stand til at reflektere på distance af tænkningens objekt, i fællesskab eller i enrum. Den vigtigste pointe med praksisprimatet er, at mennesket er *deltager*, et aktivt handlende væsen, der bevæger sig rundt i verden, undersøger den og manipulerer den (ibid. 191).

Dewey taler ikke i termer af praksis, men bruger andre begreber, ikke mindst ’action’, på dansk: handling. Der er uklart for mig, hvor bredt hans handlebegreb afgrænses. Helt sikkert omfatter det sproglige ytringer, jf. det som andre har kaldt talehandlinger. Nogle gange får man fornemmelsen af, at handling også omfatter tænkning og eftertanke=refleksion, men i så fald udvandes praksisprimatet. Laver man en principiel sondring mellem handling og adfærd, som det sker hos Katzenelson (2000a), inkluderer Deweys handling også adfærd; Katzenelson lader i øvrigt ’praktikker’ være overbegreb for adfærd og handling og tilslutter sig eksplicit aktivt princippet om praksisprimatet. Jeg bruger for nærværende det brede handlingsbegreb, svarende til det engelske ’action’ + ’behaviour’. Det indebærer, at ikke alle handlinger er foregribet af mål eller intentioner.

Relevans for aktionslæring

Aktionslæring er måske dén pædagogisk tilrettelagte læringsform, som mest konsekvent virkeliggør praksisprimatet.

Når man oversætter det engelske action learning til aktionslæring, kommer det til at lyde lovligt aktionistisk; men ’action’ er som sagt blot den engelske term for handling³. Aktionslæring er en aktivitet, hvor der skabes en indre forbindelse mellem handling og læring, både i marken og i læringsgruppen, det sidste på en langt mere systematisk måde. AL som metode lægger dermed et

³ Samme pointe gælder aktionsforskning. Forresten tager også aktionsforskning praksisprimatet alvorligt, idet antagelsen går ud på, at forskeren først for alvor kan forstå sit objekt ved at *handle* i forhold til det, og forandre det, og ikke ved at nøjes med at *observere* det.

lag oven på den primære erfaringsdannelse, Revans taler om ”Action Learning of the second order” (se Madsen et al. 2010:22). Jeg vender tilbage til erfaringsbegrebet i afsnit 7 og 8.

Langt fra alle de projekthandlinger, som undersøges i en LG, har været foregribet af en bevidst intention. Men når man sidst i den primære samtale laver en *handleplan* for de kommende skridt, så *har* det karakter af en hensigt. Ligesom ved andre planer og for-handlinger er det imidlertid ikke sikkert, at de faktiske handlinger fuldt og helt svarer til det, man forlods havde til hensigt.

Noget af det, der kan ske i løbet af en primær samtale, er at aktøren opdager, at han faktisk havde en fornuftig intention med sine projekthandlinger, selv om han ikke var bevidst om det i øjeblikket. Det kan sammenlignes med Schön (1987), der påviser, at praktikere som regel handler spontant og alligevel reflekteret, noget han kalder *refleksion-i-handling*. Når man så stopper op og praktiserer *refleksion-om-handling*, sådan som man bl.a. gør det i aktionslæring, kan det føre til øget selvforståelse og styrket faglighed.

Omvendt må aktøren i AL evt. sande, at de intentioner, der styrede en given projekthandling, burde have set anderledes ud. Også dét kan styrke den faglige selvforståelse, skønt det ofte er lidt sværere at ”sluge” og måske skal fordøjes langsomt.

3. Det fremadrettede blik og det instrumentelle grundsyn

Elkjær (2005:69) taler om pragmatismens fremadrettede blik, dvs. menneskets rettedhed mod den endnu åbne og ukendte fremtid, mod det midlertidige, det emergerende. Det illustreres i flg. Dewey-citat fra en 1917-artikel:

”Fordi vi lever forlæns, fordi vi lever i en verden af forandring, af ændringer, som betyder vores medgang eller modgang, eftersom hver af vores handlinger modificerer disse ændringer og derfor er ladet med løfter, eller fyldt med negative energier – hvad skulle erfaring være bortset fra en fremtid indeholdt i en nutid. Tilpasning er ikke et tidløst stadium, det er en kontinuerlig proces”. (iflg. Elkjær:97f)

Bemærk tilpasningsbegrebet, Deweys tænkning er gennemsyret af den grundlæggende udfordring, det er for mennesket at fungere funktionelt (*funktionalisme*) og at tilpasse sig omgivelserne – passivt såvel som aktivt ændrende. Det fremgår i øvrigt ikke, om han med citatet refererer til Søren Kierkegaard (det gør han dog næppe), der som bekendt har mindet os om, at vi lever livet forlæns, men forstår det baglæns. Eksempler på fremadrettede aktiviteter er eksperimenter (*eksperimentalisme*). Det er selvsagt betydningsfuldt, hvorvidt fremtiden opleves som positiv eller negativ, og her er der individuelle forskelle, som ikke kun handler om forskelle i objektive vilkår. Ifølge Dewey er oplevelsen af en løfterig fremtid kendetegnende for en fuldt fungerende væren: ”To the being fully alive, the future is not ominous but a promise; it surrounds the present as a halo” (Dewey 1934:17). Her foregriber han humanistiske psykologer som Maslow og Rogers.

I forhold til et fremtidsperspektiv vil enhver handlings konsekvenser være interessante, jf. den gængse opfattelse af, at pragmatiske mennesker agerer ud fra nytte- og resultathensyn. Også sprog

og tænkning, kategoriseringer og ideer, begreber og teorier har fremadgribende kvaliteter, for ifølge pragmatismen tjener de som redskaber, der forbereder os på at forstå og mestre verden. De er med andre ord instrumenter for praksis (Brinkmann 2006:69ff), derfor betegnelserne *pragmatisme* og *instrumentalisme*.

Eller som Brinkmann tolker Deweys verdens- og menneskebillede (ibid.:13+53): Verden er et sted uden fast fundament, under stadig forandring og udvikling, i flux (vi skal se i afsnit 8, at denne tolkning ikke svarer til Deweys forståelse af livsrytmer). Mennesket formår da at bruge sine redskaber til at deltage i disse processer på funktionel og meningsskabende vis. En tilsvarende instrumentalistisk pointe findes hos Elkjær (2005:115): ”Sprogets primære funktion er slet ikke at udtrykke indre tanker. I stedet er sproget et redskab, det tjener til at etablere sammenhæng og udvikling i det sociale liv”. Jeg vil tilføje: og til at forstå sammenhænge i *naturens* verden. Desuden er sammenhænge i ens eget *mentale indre* også vigtige, jf. afsnit 6, og med denne tilføjelse opbløder jeg atter en mere radikal Dewey-læsning.

Fremadrettetheden udelukker ikke en medrefleksion af fortiden, noget sådant er tvært imod afgørende for erfaringsdannelse og tænkning, som vi skal se i afsnit 7 og 12.

Relevans for aktionslæring

Iflg. DNA-bogen (s.121-2) anbefales det i en del sammenhænge, at AL-projekter er afprøvende, eksplorativ og eksperimenterende, idet det samtidig pointeres, at VIA-modellen ikke går så vidt som til at sætte et nødvendigt lighedstegn mellem projekter og eksperimenter. Tager man Dewey på ordet, er dette at eksperimenterer ikke noget ganske særligt, men tvært imod en almenmenneskelig praksisform. Med denne helt brede betydning er AL altid eksperimentel, det gælder også VIA-modellen. I aktionslæring sættes den eksperimenterende tilværelsesmodus blot mere i system, end det typisk gælder hverdagslivet.

I AL-sammenhæng bliver sprogets og begrebernes redskabskarakter meget tydelig, når man i en læringsgruppe leder efter den mest rammende italesættelse af aktørens erfaringer. Ifølge VIA-modellen gælder dette både for aktøren selv og for samtalekonsulenten og det reflekterende team.

En læringsgruppe arbejder både bagudrettet (Hvad skete der?, Hvordan oplevede du det? etc.) og fremadrettet (Hvad er dine næste skridt?, Hvordan vil du omsætte den indsigt, du her har fået? etc.). Det bidrager til at skabe kontinuitet, et fænomen vi nu skal stifte bekendtskab med.

4. Kontinuitet og dialektik

Dewey opponerede mod den fremherskende dualisme i forståelsen af forholdet mellem ’mind’ og ’body’ (se f.eks. 1916:108+215). Ifølge Elkjær og Brinkmann var hans vigtigste inspirationskilde Hegel. Herfra havde han sin overbevisning om al tings sammenhæng og kontinuitet: materie og ånd, subjekt og objekt, følelser og intellekt. Med et begreb, som stammer fra Hegel, eller i hvert fald

tillægges Hegel, kan man sige, at der antages at eksistere *indre dialektiske relationer* mellem sådanne størrelse. De kan godt adskilles rent analytisk og er på sin vis hinandens *modsatninger*, men de er også hinandens *forudsætninger*, for den ene kan ikke forekomme uden den anden, de eksisterer samtidigt – Elkjær taler om en *samtidighedstænkning* (2005:131). Dette forhindrer selvsagt ikke en tidsdimension, hvor konkrete situationer eller begivenheder optræder før eller efter hinanden.

Det er uklart for mig, om Dewey selv bruger begrebet dialektik. Elkjær gør det ikke. Brinkmann siger, at Dewey i Hegeliansk forstand forstår menneske og omverden som dialektisk forbundne og i gensidig udvikling (s.23), men er det Brinkmanns tolkning?

Også David Kolb tolker Deweys læringsmodel dialektisk (se f.eks. 1984:22). Kolbs teori om erfaringslæring bygger på Dewey, Lewin og Piaget, og man skulle have troet, at jeg kunne anvende ham som vigtig kilde i dette notat om Dewey, men reelt har jeg ikke kunnet finde inspiration, der rækker ud over mine øvrige kilder.

Kommentar vedr. dialektikbegrebet, via Dag Østerberg

I sit lille metasociologiske essay skelner Dag Østerberg (1971) mellem to slags forhold, relationer eller sammenhænge. Den ene kalder han *ydre* eller udvendig, den anden *indre* eller indvendig. Ved en ydre relation mellem A og B består der et tilfældigt forhold mellem de to, men de kan så at sige støde sammen, så A påvirker B rent kausalt, eller der sker en gensidig kausal påvirkning. Den indre relation kalder han dialektisk, her er A og B en del af samme enhed, de eksisterer i og ved hinanden. Han pointerer endvidere, at et i grunden indre forhold kan mis-opfattes som et ydre forhold, og ofte bliver det – også inden for videnskaberne.

Man kan som sagt tolke Deweys grundforståelse som dialektisk: Virkeligheden anskues som et sammenhængende og kontinuerligt kompleks af en nærmest uendelig mængde indre relation, herunder ikke mindst indre forhold mellem subjekt og objekt. Eller mentale og ikke-mentale fænomener, dette sidste kan diskuteres, og bliver det i afsnit 6.

5. Interaktion, transaktion og kommunikation

Elkjær benytter figuren 'subjekt-verden-relationen' til at præsentere Deweys grundsyn. Det berøres kortfattet i hans 116-værk, kap.22, p.215f. – og muligvis andre steder, som jeg ikke kender til. Dewey taler lige så tit om 'environment' som om 'world', og jeg fastholder betegnelsen om-verden, fordi subjektet selv er en del af verden. Når begrebet subjekt vælges, er det for at understrege, at vi har at gøre med en følende, oplevende, reflekterende, erkendende og aktivt handlende part. Den anden side af relationen: omverdenen, kan være både fysisk og social, både nær og fjern. Omverden svarer til objektet, vel at mærke anskuet fra subjektets perspektiv – den sociale omverden er jo spækket med andre subjekter.

Der foregår noget mellem subjekt og omverden. Indtil sine sene skrifter bruger Dewey begrebet interaktion, og så skifter han tilsyneladende til 'transaktion', som ifølge Elkær (2005:92) er valgt med omhu, hvorfor det også er dét ord, hun selv bruger. Transaktion skal signalere noget mindre deterministisk, og termen bruges for at markere, at der ikke blot interageres i gængs forstand, men at både subjektet og omverdenen går ændret ud af processen: Omverdenen dannes og formes, samtidig med at subjektet dannes og formes, i en kontinuerlig proces. Jeg fastholder dog interaktionsbegrebet.

Interaktion er ikke bare en proces, men det samtidige og kumulative *dobbeltprodukt* af processen. Denne opfattelse begrundes, at Dewey får prædikatet interaktionist af f.eks. Henrik Skovlund (2011), der i sit kapitel om *interaktionisme* nævner Dewey, men dog kun gennemgår "de andre store": William James (som Dewey var meget inspireret af), George Cooley og George Herbert Mead.

Dewey synes at sondre mellem på den ene side alle former for interaktion og på den anden side kommunikation, forstået som en socialt deltagende og (tror jeg han mener) sprogliggjort interaktionsform: "Experience is the result, the sign, and the reward of that *interaction* of organism and environment which, when it is carried to the full, is a *transformation* of interaction into *participation* and *communication*" (1934:22, mine fremhævelser). Menneskeligt fællesskab bygger på fælles ting og fælles kommunikation, siger han, og i kommunikation påvirkes begge parter.

"Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. ... Nor is the one who communicates left unaffected". (Dewey 1916:9)

Vi ser her et eksempel på dobbeltproduktet. I nogle former for erfaringsdannelse er subjektet i interaktion med den fysiske eller upersonlige verden, som ændres parallelt med at subjektet selv ændres. I kommunikation er det de andre mennesker og det sociale fællesskab, som ændres.

Kommentar vedr. interaktionsbegrebet, via Paul Watzlawick et al.

Elkjær lægger som sagt afstand til interaktionsbegrebet ved at foretrække transaktion, og samme valg forekommer hyppigt inden for f.eks. organisationspsykologien. Men ikke alle interaktionsforståelser ser bort fra det gensidigt dannende aspekt. En af de vigtige undtagelse udgøres af Paul Watzlawick, Janet Beavin & Don Jacksons banebrydende værk *Pragmatics of Human communication*, hvor kommunikation sidestilles med interaktion. "We want to suggest that the study of human communication can be subdivided into the three areas of syntactics, semantics, and pragmatics. ... Communication affects behavior, and this is its *pragmatic* aspect" (Watzlawick et al., 1967:21f). Det ville være interessant at sammenligne deres lingvistisk inspirerede pragmatismebegreb med den filosofiske pragmatisme, men selv har de ingen referencer til sidstnævnte.

Inden for denne tradition sættes der som sagt lighedstegn mellem kommunikation og (social) interaktion, dvs. samhandling. Det skyldes deres aksiom om, at al adfærd og alle handlinger er kommunikative, således at man ikke kan ikke-kommunikere (ibid.). Inden for denne tradition afgrænser man kommunikation bredere end Dewey og de fleste andre gør. Når jeg i øvrigt understreger det sociale i interaktionen, er det fordi interaktionsbegrebet også anvendes om samvariationen jf. den såkaldte interaktionseffekt mellem uafhængige variable i et kontrolleret eksperiment.

Kommentar vedr. begrebet dobbeltprodukt

Selve udtrykket 'dobbeltprodukt' er mit eget. Det henviser til den pointe, at både subjekt og omverden dannes og formes som det stadige resultat eller produkt af interaktionsprocesserne. Jeg vil understrege, at der med produkt ikke menes noget i retning af et slutprodukt. Processen afsætter kontinuerlige og kumulative spor i "begge lejre". På den måde er proces og produkt to sider af samme sag, de er dialektisk forbundne.

Deweys tankegang minder ikke så lidt om Berger & Luckmanns (1966) dialektiske grundskema, hvor bevægelsen fra individ til omverden kaldes eksternalisering hhv. institutionalisering, og den modsatte bevægelse kaldes internalisering hhv. socialisering, mens sporene af denne interaktion kaldes objektivering. Der er to sider af objektiveringerne, dels det individ-bundne socialiseringsresultat, dels de sociale institutioner og almene betydningsstrukturer i samfundet. Altså også her et dobbeltprodukt. Berger & Luckmann henviser ikke til Dewey, men til et væld af andre klassikere, heriblandt George Herbert Meads teori om de (socialiserings)processer, der fører til dannelsen af selvet og 'den generaliserede anden'. Dewey og Mead var nære venner.

Aktionslæring

Uden at jeg/vi dengang var klar over det, afspejler pointen med interaktionens og erfaringsdannelsens dobbeltprodukt sig i DNA-bogens udvidelse af Deweys learning-by-doing (se afsnit 10 i det følgende) til også at handle om doing-by-learning. I et givet tidsrum er AL-deltageren engageret i bestemte projekthandlinger, og når han dernæst udspørges og reflekterer i sin læringsgruppen, tjener disse processer som brændstof for hans refleksive læring – altså learning-by-doing. Denne læring har i næste omgang mulighed for at virke berigende tilbage på kommende handlinger uden for læringsgruppen, hvilket vi sidestiller med doing-by-learning. (Madsen et al. 2010:56). Altså endnu et eksempel på dobbeltproduktet af interaktionen mellem subjekt og omverden.

6. Hvor har vi subjektet? Kritik af nyere Dewey-læsning

Tilbage til relationen mellem subjekt og omverden, hvor vi ramler ind i en sær skævhed hos mine to sekundærkilder og tilsyneladende også hos mange af deres sekundærkilder. Man læser Dewey

sådan, at det er uden mening at tale om noget indre, noget mentalt. I sit kapitel 3 om organisatorisk læring kritiserer Elkjær f.eks. de teoretikere, der antager eksistensen af indre mentale fænomener, og hun spiller så trumfen ud: ”Dewey ville naturligvis aldrig som Argyris og Schön operere med individers handlingsteorier som ’mentale modeller’ for handling” (2005:39). Brinkmann citerer en kender, der karakteriserer Deweys syn som ”a world without a within” (2006:67), og han selv konkluderer: ”Alt i alt kan vi sige, at for Dewey er tænkning er ikke noget, der foregår ’inde i hovedet’” (ibid.:124).

Jeg må lægge afstand til denne tolkning, af flere grunde. Den vigtigste er, at jeg ikke kan læse en sådan radikalitet ud af Deweys skrifter. Her en illustration, hvor der i øvrigt henvises til det, jeg kalder dobbeltproduktet:

“Experience does not go on simply *inside* the person. *It does go on there*, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had”. (Dewey 1938:39, mine fremhævelser)

Lidt senere i *Experience and education* skelner han mellem ”objective and internal conditions” (1938:42). Og i 1916-værket taler han om dannelsen af mentale og moralske dispositioner foruden indre kontrol (Dewey 1916:30+34). Vi ser altså, at Dewey ikke har noget problem med at operere med intrapersonelle processer. Hvad han opponerer imod, er at anskue ’mind’ og bevidsthed som helt isolerede og private størrelser uden indre forbindelse til de sociale sammenhænge og i det hele taget omverdenen.

En anden grund er, at jeg finder en del modsigelser og selektive læsninger i de nævnte Dewey-tolkninger. Måske handler det om, at Deweys (og Hegels) dialektiske grundsyn mistolkes. Tag flg. passage fra Brinkmann (hvor Deweys ’mind’ oversættes med ’sind’, og hvor den sidste sætning er et indbygget citat fra en 1929-tekst af Dewey):

”Sindet står altså ikke udenfor eller over for naturen, men er selv en del af naturens begivenheder, når det har nået et niveau af kompleksitet, hvor naturen bliver i stand til at dirigere og stabilisere sig selv med bestemte meningsfulde mål for øje. ... Det er naturen, der realiserer sine egne muligheder til gavn for et mere indholdsrigt og frugtbart udfald af begivenheder”. (Brinkmann: 63)

Ja! Subjektet (eller sindet, eller det mentale) er en del af verden, jf. Hegels helhedstænkning. Og sondringen mellem subjekt og omverden er rent analytisk, i den forstand at hvad der er subjekt for den ene part, er omverden for den anden. At forholdet mellem subjekt og omverden er dialektisk, betyder ikke, at man ikke kan skelne, tvært imod. Subjektet er på én og samme gang være en del af verden og noget for sig selv, endda noget der er placeret ”within”, samtidig med at det er i-relation. Det er ikke et spørgsmål om enten-eller, men både-og. Og subjektet kan godt samtidig forholde sig til verden, inkl. sig selv, hvilket ikke ændrer denne grundforståelse, men naturligvis siger noget om en af menneskets helt unikke egenskaber.

Brinkmann (2006:90) konkluderer, at der i Deweys psykologi er plads til både det fysiologiske og det sociale, men ikke til noget derimellem; og at det mentale i Deweys psykologi er handleprocesser og ikke statiske, mentale strukturer. Det vil jeg godt modificere, idet jeg fortsat mener at være Dewey-tro: Tænkning og følelser er processer af mental art, men via subjektets interaktion med omverdenen afsætter de sig som spor i indre såvel som ydre strukturer, jf. dobbeltproduktet. Præcist hvor "statiske" produkterne viser sig at blive, afhænger af mangt og meget.

Tanker og følelser retter sig typisk sig ud mod verden, og hvad sidstnævnte angår, siger Dewey, at "emotions are attached to events and objects in their movement. They are not, save in pathological instances, private" (1934:43). Her må jeg insistere på, at både følelser og tanker kan rette sig mod personen selv, dvs. at vedkommende kan tage sig selv som genstand, uden at dette er tegn på patologi – om det så kan kaldes "privat", er en smagssag, det kan jo f.eks. god ske eksplicit i en social sammenhæng som f.eks. aktionslæring.

Kommentar til dialektikken mellem indre og ydre, via Boje Katzenelson

Det nævnte skisma er relevant for, hvordan man forstår Deweys erfarings- og læringsbegreber. Min Dewey-læsning er i overensstemmelse med antropologiske psykologi, som handler om "sindet pilotering" (Katzenelson 2011:369). Katzenelson opfatter psyken som et organ på linje med kroppens øvrige naturgivne organer, eller rettere som værende "et sæt af både strukturelt og funktionelt adskilte og specialiserede mentale organer" (s.358). Den antropologiske psykologi antager, at mentale processer og adfærd/handling udspringer af såvel natur som kultur, for de evolutionært givne mekanismer (natur) udvikler sig i interaktion med omgivelserne (kultur) (ibid:361). Psyken er en del af den store naturelle og kulturelle sammenhæng, jf. Hegel; se også Katzenelson 1989 med titlen *Psykens verden, i verden*.

7. Erfaringsbegrebet

'Experience' spiller en stor rolle i Deweys tænkning og hænger intimt sammen med hans læringsforståelse. Men hvordan oversætte til dansk, hvor det både kan betyde oplevelse og erfaring? Dewey anvender jævnligt ordet perception, som for det meste er ensbetydende med oplevelse. På den anden side rummer hans 'experience' ofte en oplevelsesdimension. Hvorom alting er, så vælger jeg at oversætte 'experience' til erfaring, på linie med almindelig dansk praksis.

Dewey udpeger nogle processer, som kun repræsenterer erfaring af navn, men ikke af gavn. Erfaringsdannelse kræver en oplevelse og forståelse af *sammenhænge og konsekvenser*. Derfor er selve dette, at et barn brænder sig ved at stikke fingeren i ilden, endnu ikke en erfaring, det er det ikke før barnet forstår sammenhængen mellem ilden og kroppens bevægelse og forstår konsekvenserne i form af smerte. Først da kan man tale om "cumulative growth" (1916:107).

Han skelner desuden mellem erfaring som et kontinuerligt fænomen, og *en* erfaring, eksempelvis en æstetisk erfaring (eller oplevelse!). *En* erfaring (*an* experience, Dewey 1934:36ff) er afgrænset, den

har en enhedskvalitet, er emotionelt farvet og præget af en særlig dynamisk struktur, som han udtrykker det.

Deweys erfaringsbegreb er bredere end det gængse, der svarer til ”lagret bevidsthed på grundlag af tidligere tiders oplevelser og handlinger” (Elkjær 2005:91), og det er det af fire grunde. For det første fordi termen både står for en proces og for produktet/resultatet af processen, jf. dialektikken mellem proces og produkt i afsnit 5. For det andet fordi Deweys erfaringsbegreb ikke kun er bagudrettet, men også fremadrettet (afsnit 3). For det tredje anvender Dewey erfaring som den almene betegnelse for de ”processer, hvor vi aktivt griber ind i naturen (og kulturen må jeg tilføje!) og mærker konsekvenserne af vores indgriben” (Brinkmann 2006:82).

Den fjerde og vigtigste grund er, at ”lagringen” ikke blot sker i subjektet, men også i omverdenen, jf. interaktionsbegrebet og pointen vedr. dobbeltproduktet. Erfaring, i betydningen produkt, er det der til enhver tid kommer ud af interaktionsprocessen. Derfor er erfaring også det samme som kultur, citerer Elkjær (2005:92) Dewey for at sige. I overensstemmelse med min insisteren på et indre mentalt aspekt af den menneskelige verden vil jeg så sondre mellem *indre og ydre kultur*, hvor den indre kultur er det stadige internaliserede produkt af erfaring, læring, socialisering, opdragelse, uddannelse etc. Altså dobbeltproduktet endnu engang.

Dette med indre kultur kan underbygges med flg. citat: ”Culture is also something personal; it is cultivation with respect to appreciation of ideas and art and broad human interest” (Dewey 1916:93; i samme åndedrag taler han om “complete development of personality”). Denne forståelse svarer til en kombination af socialisering (samfundsmæssiggørelse) og dannelse, hvis man forstår sådanne processer som livslange anliggender.

Erfaringsprocesserne er *kumulative*, jf. kontinuitetsprincippet i afsnit 3, og undervejs sker der en stadig bearbejdning, hvilket kan illustreres med dette citat:

“Each resting place in experience is an undergoing in which is absorbed and taken home the consequences of prior doing, and unless the doing is that of utter caprice or sheer routine, each doing carries in itself meaning that has been extracted and conserved”. (Dewey 1934, iflg. Kolb 1984:132)

På denne måde lærer man af sine erfaringer, ”to ’learn from experience’ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence” (Dewey 1916:107ff).

Erfaringer har *forskellig kvalitet*, de er ikke lige gyldige, hvilket har betydning for pædagogiske indsatser (Brinkmann 2006:175). Iflg. Dewey (1938:25f) bygger al uddannelse på erfaring, men ikke alle erfaringer er lige ’educative’, faktisk kan de være ’mis-educative’⁴. En erfaring der umiddelbart er underholdende, kan f.eks. føre til ”the formation of a careless and slack attitude”. Det sker især, hvis erfaringen er ”disconnected” – uden sammenhæng med tidligere, samtidige og fremtidige erfaringer. Sidstnævnte er i forgrunden hos Dewey, for enhver erfaring øver indflydelse på kommende erfaringer. Dét er deres kumulative natur, hvorfor ”anti-pædagogiske” erfaringer principielt set får negativ indflydelse på kommende erfaringsdannelse og læring. Kunsten er at

⁴ I deres bog om aktionslæring refererer O,Neil & Marsick (2007) samme pointe.

udvælge og facilitere de rette erfaringer, og inden for uddannelsessystemet er dette primært den pædagogiske parts ansvar.

Relevans for aktionslæring

Aktionslæring bygger på aktiv erfaringsdannelse. Her er det ikke en pædagogisk part, der sikrer, at erfaringerne har høj kvalitet, men i langt overvejende grad aktøren selv. Rammesætningen kan dog bidrage, bl.a. ved at opstille kriterier for AL-projekternes nærmere karakter og i ganske særlig grad ved at sikre, at man i læringsgruppen forholder sig systematisk til erfaringsopsamlinger. Bl.a. er det vigtigt, at der arbejdes bagud- såvel som fremadrettet med aktørens projekter.

Deweys interaktions- og erfaringsbegreber indebærer, at der både afsættes spor i subjektet og i omverdenen. Aktionslæring er sammensat af aktion og læring. Læringen svarer til de spor i subjektet, som arbejdet med projekthandlinger samt processerne i læringsgruppen som sådan afføder. I aktionslæring, til forskel fra de fleste andre pædagogiske metoder, er det desuden *meningen*, at der *også* skal afsættes spor i omverdenen, nemlig som resultat af aktørens aktion, hans projekthandlinger. Et løbende og optimalt dobbeltprodukt kan siges at være ALs hele mission. Deweys interaktionistiske og dialektiske tankesæt peger på den indre sammenhæng mellem aktion og læring, mellem spor i subjektet og spor i omverdenen.

8. Fuldbyrdede erfaringer

En speciel kvalitet knytter sig til det, som Dewey kalder 'consummatory experiences' – af og til 'complete experiences' eller autentiske erfaringer. Brinkmann oversætter til fuldendte erfaringer, men jeg foretrækker fuldbyrdede erfaringer, fordi 'fuldendt' giver associationer til noget blot og bart ideelt, eller til noget definitivt afsluttet, mens 'fuldbyrdet' i højere grad viser hen til en indfrielse eller indløsning. Fænomenet behandles i bogen *Art as Experience*, men for Dewey er det vigtigt, at oplevelsen af fuldbyrkelse ikke kun vedrører kunst og æstetik, den kan gælde en hvilken som helst aktivitet, eller som Brinkmann siger, "når vi har gjort et godt stykke arbejde færdigt, løst et problem eller haft en god samtale" (2006:164). I den fuldbyrdede erfaring er der tale om 'closure', hvilket ikke skal forstås som stilstand, men som en midlertidig afslutning, der samtidig er en ny begyndelse (1934:42). Fuldbyrkelsen er et vellykket produkt som resultat af en vellykket, skønt ofte besværlig og smertefuld proces. I det gode liv er der mange sådanne processer og resulterende øjeblikke.

Fuldbyrkelse er forbundet med Deweys begreb om *rytme*. Rytme er succession af ubalance og balance, uligevægt og ligevægt, forstyrrelse og harmoni. "There is in nature, and even below the level of life, something more than mere flux and chance. Form is arrived at whenever a stable, even though moving, equilibrium is reached" (ibid.:13). Som universelt fænomen er rytme en forudsætning for "order in change" (ibid.:156) og dermed en forudsætning for alt liv. Rytme genfindes i flod og ebbe, årstidernes og døgnets skiften, åndedræt og puls, vågen tilstand vs. søvn, ønsker vs. deres opfyldelse, brud vs. heling, internalisering vs. eksternalisering, tabt vs. genvunden integration med omverdenen, osv. Og det er et centralt aspekt af fuldbyrdede erfaringer.

”Experience like breathing is a rythm af intaking and outgivings. Their succession is punctuated and made a rythm by the existence of intervals. ... The series of doings in the rhythm of experience give variety and movement; they save the work from monotony and useless repetition”. (Dewey 1934:58)

Som jeg læser Dewey, optræder der *følelser* på tre forskellige måder i relation til fuldbyrdede erfaringsprocesser. Én slags melder sig ved brud på en ligevægt og under den efterfølgende ubalancerede periode, hvor der arbejdes frem mod et mål. Her gælder det om at give plads til refleksion og om at omsætte følelserne til en drivkraft frem mod den fuldbyrdede erfaring.

”Emotion is the conscious sign of a break, actual or impending. This discord is the occasion for reflection. Desire for restoration of the union converts mere emotion into interest in objects as conditions of realization of harmony” (1934:14). Man kunne sige, at følelsen omsættes til konstruktiv motivation. Når balancen er opnået, indfinder lykken og nydelsen sig, så flygtig denne følelse end kan være. Allermest intenst føles selve skiftet fra forstyrrelse til harmoni, påpeger Dewey (ibid.:16), og det er den tredje emotionelle modus.

Processen frem mod en fuldbyrdet erfaring forudsætter, at man accepterer en vis *modstand*, det må ikke være for let, ikke gå for glat. Hvis den følelsesmæssige udladning i mødet med modstanden – f.eks. frustration og opgivenhed - udsættes, kan følelserne samarbejde med vores handlinger i processen frem mod fuldbyrdelsen. ”Emotional energy continues to work but now does the real work” (ibid.162). Det må tilføjes, at ’modstand’ refererer til alle de former for træghed, som den fysiske og sociale omverden møder subjektets handlinger med. Det man kalder modstand mod forandring fra andre subjekter i den sociale verden udgør kun en lille afdeling af Deweys ’modstand’; det samme gælder den indre modstand, man evt. møder hos sig selv.

Relevans for aktionslæring

For mig har begrebet ’fuldbyrdede erfaringer’ været lidt af en åbenbaring, fordi det sætter ord og teori på en velkendt og vigtig proces, som også er væsentlig inden for aktionslæring⁵.

Aktøren i AL vil kunne opleve fuldbyrdede erfaringer i marken, men min erfaring (!) siger mig, at det sidste skub i denne retning ofte sker, når erfaringerne gøres til genstand for nysgerrig undersøgelse, udforskning og refleksion i læringsgruppen. Da kan man opleve disse øjeblikke, hvor alt falder på plads, hvilket ikke blot giver en harmonisk lykkefølelse, men i næste øjeblik energi til at komme videre. Ofte er det ikke kun aktøren, der får sådanne følelser, de andre i gruppen medføler empatisk.

⁵ Jeg tror, at man med denne Deweyske forståels kan kritisere eller i hvert fald supplere Csikszentmihalyis flow-begreb (1999), men det skal jeg i givet fald studere nærmere. En anden ting: Kirsten Bro har gjort mig opmærksom på, at tankegangen med ’closure’ (den gode gestalt), energi og modstand kan genfindes hos gestaltterapeuterne – det må jeg se at få fat i.

Også selve samtalen og i det hele taget processerne i læringsgruppen og måske endda i storgruppen vil kunne få karakter af fuldbyrdede erfaringer.

Via Dewey får vi i tilgift en forklaring på Revans' understregning af, at et AL-projekt ikke må være for let, det skal kunne fejle, samt på at arbejdet i læringsgruppen meget gerne må være udfordrende (se DNA-bogen). Oversat til Deweysk: Der må være en vis modstand, hvis en fuldbyrdet erfaring skal kunne indfinde sig.

I relation til det fuldbyrdede produkt inden for kunstens verden fremfører Dewey, at det nok kan *nydes* af udenforstående, men ikke *forstås* uden kendskab til den proces og de 'causal conditions', der førte frem til det, "and these conditions are the conditions and factors that make an ordinary experience complete" (1934:17). I en læringsgruppe lægges der vægt på en sådan forståelse af processen, f.eks.: Hvorfor mislykkedes dette, og hvorfor lykkedes hint i aktørens projektforsøg? Hvilket bidrager til en fælles oplevelse af en fuldbyrdet erfaring.

9. Læring

Jeg sætter nu fokus på læringsbegrebet, og i næste afsnit på princippet om learning-by-doing. Men straks støder man på en tvetydighed hos Dewey: Det ene øjeblik er læring det samme som erfaring, og det næste øjeblik er det en mere eksklusiv udgave af erfaring – det jeg nedenfor kalder *reflekteret læring*. For så vidt læring forstås i den mere eksklusive forstand, handler det om sprogliggørelse, rekonstruktion og integration af erfaringer. Elkjær taler da også om *refleksive erfaringer* (2005:103). Uanset hvad, så er læring både proces og produkt.

Hvis handlinger skal blive til "lærings erfaringer", siger Elkjær (ibid.), må de "ud af handlingens og det nondiskursive felt og ind i det erkendte og bevidste erfaringsfelt". Det nondiskursive kalder hun også non-kognitivt eller rent emotionelt, mens det diskursive aspekt, som jeg forstår det, vedrører tænkning og refleksion, italesættelse og samtale⁶. Aktiviteter af denne art forudsætter sprog og sprogliggørelse, de bygger bro og skaber kontinuitet i erfaringerne.

Gennem en sådan bearbejdning lades de oprindelige erfaringer langt fra uberørte. Læring kan forstås som *rekonstruktion af erfaring*, påpeger Elkjær, og som belæg citerer hun fra *Democracy and Education*, hvor læring defineres som "den rekonstruktion eller reorganisering af erfaring, der tilfører betydning til erfaring, og som øger evnen til at styre kursen for de efterfølgende erfaringer" (iflg. Elkjær 2005:88)⁷. I forlængelse heraf siger Dewey også, at "the reconstruction of experience may be social as well as personal" (1916:62). Denne definition er i pagt med selve erfaringsbegrebet, og den står i stærk kontrast til uddannelses- og læringsopfattelser, hvor det mest handler om "at fylde på" – ligeledes en Dewey-pointe.

⁶ Diskurs er Elkjærs begreb, ikke Deweys. Hvad Elkjær kalder det diskursive felt, svarer til mit eget begreb om dialogisk rum, idet jeg skelner mellem empatisk og diskursiv dialog (se Madsen 1996 foruden Notat 1912-3).

⁷ Samme passage citeres af Brinkmann 2006:198. I min udgave af 1916-værket findes passagen s.61, og for nu at være nøjagtig, så går definitionen på 'education', ikke på 'learning'.

Der er altså en intim forbindelse mellem erfaring og læring: (erfarings) læring er ensbetydende med erfaringsdannelse (mens andre, og det er min tilføjelse, bygger på *andre* menneskers erfaringer, måske endda erfaringer indhøstet for hundreder af år siden). Og ligesom man kan skelne mellem erfaring generelt og reflekteret erfaring, må man skelne mellem læring generelt og reflekteret læring. Det må fastholdes, at langt fra alle former for læring er diskursive eller reflekterede. Der er brug for det brede læringsbegreb, for hvordan skulle sprogløse dyr og spædbørn ellers kunne lære noget som helst? Læring involverer da også først og fremmest etablering af bestemte vaner (Brinkmann 2006:209). Jeg vender tilbage til vanebegrebet i afsnit 11.

Læring på alle niveauer forudsætter *integration af erfaringer*. I følgende lange Dewey-citat genfindes mange af de tidligere introducerede begreber og principper, som led i hans argumentation for vigtigheden af en sådan integration:

”Different situations succeed one another. But because of *the principle of continuity* something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his *world*, his *environment*, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in different parts or aspects of one and the same world. What he has *learned* in the way of knowledge and skill in one situation becomes an *instrument* in understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on *as long as life and learning continues*. Otherwise *the course of experience* is disorderly, since the individual factor that enters into making an experience is split. A divided world, a world whose parts and aspects do not hang together, is at once *a sign and a cause of a divided personality*. When the splitting-up reaches a certain point, we call the person insane. *A fully integrated personality*, on the other hand, exists only when successive experiences are integrated with one another. It can be built up only as a world of related objects is *constructed*”.
(Dewey 1938:44, mine fremhævelser)

Subjektets læringshistorie afsætter sig som bestemte holdninger eller indstillinger til dette at lære⁸. ”The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning”, siger Dewey (1938:48). Modstykket er, at ”the individual loses his own soul” (ibid.). Sådanne holdningsmæssige spor i subjektet kan betragtes som sidegevinster ved f.eks. formaliseret uddannelse, eller som omkostninger hvis de udebliver. Dorf (1999:97) oversætter det til medlæring, et begreb som er gængs sprogbrug inden for dansk pædagogik, mens jeg hidtil har foretrukket *metalæring*, inspireret af Lewin-traditionen (se f.eks. Madsen 2001; Madsen et al. 2010:23-24).

Et afgørende spørgsmål inden for pædagogik er, i hvilken forstand læring opnået i én situation kan generaliseres eller overføres til en anden og fremtidig situation; det kaldes også *læringstransfer*. Brinkmann fremhæver Deweys temmelig begrænsede tiltro til muligheden for læringstransfer (2006:194). Og med reference til bl.a. Lave & Wengers teori om situeret praksislæring pointerer Elkjær, at ”lang tid forud for praksislæringens påpegning af, at læring er situeret, hævdede Dewey, at en automatisk overførsel af læringsudbytte ikke eksisterer” (2005:89).

⁸ Dewey bruger ofte begrebet ’attitude’. Her skal vi huske på, at det mentale indstillings- eller holdningsbegreb er afledt af kroppens – ja netop holdning, måden man holder og ind-stiller kroppen. Selv opfatter jeg holdninger/indstillinger som mentale, men kropsligt forankrede vaner, der disponerer for, eller motiverer til adfærd/handling.

Nej, måske ikke ”automatisk”, men hvis transfer var en u-mulighed, kunne man lige så godt nedlægge hele uddannelsessystemet, og fortsat menneskeliv ville blive en kort affære. Og se på denne bid fra ovenstående Dewey-citat: ”What he has learned in the way of knowledge and skill *in one situation* becomes an instrument in understanding and dealing effectively with *the situations which follow*” (mine fremhævelser). Det viser, at kontinuitetsprincippet kombineret med den instrumentelle tankegang er ensbetydende med en principiel accept af fænomenet læringstransfer fra Deweys side.

Kommentar vedr. reflekteret læring

Der er som sagt brug for det brede læringsbegreb, og jeg har foreslået *reflekteret læring* som betegnelse for den mere avancerede form, der omtales ovenfor, altså en underafdeling af det brede læringsbegreb. Betegnelsen er også valgt i DNA-bogen, hvor aktionslæring karakteriseres som reflekteret læring, og hvor et af punkterne i bogens læringsdefinition slår følgende fast:

”En given læring kan være mere eller mindre reflekteret. Hovedparten af al læring sker kontinuert, tavst og kropsligt, ikke-bevidst og helt ureflekteret, uden brug af sproget, og uden at der sker en eksplicitering, endsige bevidstgørelse. Men mennesket har en enestående mulighed for bevidstgørelse og refleksion. Action Learning er bevidst læring gennem handling ... og sigter netop mod reflekteret læring. Dette løft forudsætter sprogliggørelse, f.eks. ved at man sætter ord på erfaringerne og læringen, i fællesskab med andre. I AL stopper man op og reflekterer over sine handlinger og bryder derved for en stund kontinuiteten”. (Madsen et al. 2010:22)

Med tiden stabiliserer en sådan reflekteret læring sig som kropslige eller mentale vaner, den automatiseres, den sidder på ryggraden og mister sin umiddelbare reflekterede karakter, men ikke den middelbare. En sådan forståelse kan genfindes, jf. Schöns sondring mellem refleksion-i og refleksion-om-handling (Schön 1987). Se også afsnit 11 vedr. vaner.

Kommentar vedr. mental rekonstruktion, via Kurt Lewin

Vi så ovenfor, hvor stor vægt Dewey lægger på læring, forstået som rekonstruktion af erfaringer. Jeg har tidligere, men med reference til Kurt Lewin og dengang helt uden kendskab til Dewey, peget på vigtigheden af mental rekonstruktion, som her i en tekst om konsultativt arbejde: ”*Omstrukturering* udgør én af mange bevægelsesformer, og jeg argumenterer for at netop omstrukturering er specielt interessant for den forståelsesorienterede hjælper. Omstrukturering kan vedrøre kognitive såvel som motivationelle strukturer” (Madsen 2006:10). Pointen findes også i DNA-bogen, hvor det om begrebet læringstilvækst fremgår, at den godt kan bestå i en reorganisering, omstrukturering eller omfortolkning af eksisterende viden – eller omlæring (Madsen et al. 2010:20). Mere generelt tilslutter denne bog sig et kvalitativt læringsbegreb ved at antage, at der kun er tale om læring, for så vidt den stedfundne ændring repræsenterer en eller anden form for forbedring, f.eks. ”udvidet viden, bedre forståelse, ny erkendelse, dybere indsigt, styrket færdighed, øget parathed til at handle adækvat i bestemte fremtidige situationer, eller større evne til at raffinere

praksis” (ibid.:21). Hvis ikke Dewey et eller andet sted ytrer noget tilsvarende, er det i hvert fald helt i hans ånd.

Relevans for aktionslæring

Den form for læring, som foregår i et AL-program, er altovervejende erfaringslæring. I AL er det som før nævnt ikke en lærer, men deltageren selv, der helt eller delvist udvælger de erfaringer, dvs. projekter og projekthandlinger, som skal gives opmærksomhed og føre til reflekteret læring. Dette er med til at sikre, at erfaringerne får høj kvalitet og i bedste fald fuldbyrdes (afsnit 8). Selve rammesætningen kan yderligere bidrage til kvalitetssikring.

At erfaringerne bringes ind i det diskursive felt eller dialogiske rum mhp. reflekteret læring, svarer til, at de italesættes og udveksles. Deweys læringsteori indeholder argumenter for vigtigheden af den type samtale, som foregår i AL og i særdeleshed inden for VIA-modellen. Som følge af samtalens og refleksionernes støttende og udfordrende karakter er der grobund for, at aktøren kan rekonstruere hidtidige erfaringer og ny-integrere dem. Begrebet ”den primære samtale” omfatter vel at mærke input fra det reflekterende team, og disse input er ofte afgørende for aktørens opdagelse af værdien af en rekonstruktion.

Sprogliggørelsen optræder yderligere, hvor der er indbygget ”tilpasset, planlagt undervisning” i AL-programmet (AL-formlens P). Her kan der bygges bro og skabes kontinuitet mellem det teoretiske stof og praksis i læringsgrupperne og i AL-projekterne. Derved optimeres desuden mulighederne for læringstransfer.

Til slut en bemærkning i relation til Deweys påpegning af vigtigheden af at fastholde den lærendes motivation til fortsat at lære: En sådan med- eller metalæring kan meget let være en sidegevinst ved aktionslæring.

10. Learning-by-doing

Det læringsprincip, som Dewey er mest kendt for, hedder learning-by-doing – naturligt nok, når man ihukommer praksisprimatet og den store vægt på erfaringsdannelse. Så meget mere bemærkelsesværdigt er det, at jeg intetsteds har kunnet finde et citat eller et sted i min egen Dewey-læsning, som viser, at Dewey selv udmøntede vendingen. Måske er det eftertidens tolkning?

Elkjær nævner, at ”Deweys læringsbegreb ofte sammenfattes i kort form som ’learning by doing’” (2005:81). Og Brinkmann siger, at der går en lige linie fra alt det andet, han har gennemgået, til dette ”berømte Dewey-slogan” (2016:197). Han henviser til Dewey 1916:184, så måske er det Deweys egen vending, men jeg har ikke kunnet finde stedet, da Brinkmanns udgave af 1934-værket er en anden end min egen, med andre sidetal.

Mest nærliggende er det at gå til kapitel 15 i Dewey 1916, der handler om ”Play and work in the curriculum”. Her kredser Dewey om inddragelse af leg og arbejde i skolen, og om forskelle og ikke mindst ligheder mellem disse to slags aktiviteter. Han analyserer heldige og mindre heldige måder

at gøre det på og kommer med et veritabelt katalog over alle de former for praktiske aktiviteter, der med fordel kan inddragelse i undervisningen. Det er vigtigt for ham, at aktiviteterne på den ene side ligner noget af det, der foregår i hverdagen og arbejdslivet, og på den anden side er ”subordinated education” (1916:148), dvs. tænkes ind i en pædagogisk målsætning: ”Play and work shall be conducted with reference to facilitating desirable mental and moral growth” (ibid.). Ift. ’doing’ bruger Dewey bl.a. ordet ’occupation’, som Brinkmann (2006) meget rammende oversætter til gøremål – han taler endda om *gøremåls*læring.

Som vi så tidligere, styrkes erfaringsdannelsen og læringen gennem kommunikation, hos Dewey i betydningen fælles sprogliggørelse (desuden er refleksion vigtig, emnet uddybes nedenfor i afsnit 12). Som jeg forstår Dewey, egner deltagelse i praktiske aktiviteter sig bedre end noget andet til at skabe sociale fællesskaber, ligesom sociale enheder bindes sammen af fælles gøremål og af kommunikation herom; ’sharing’ og ’participation’ er nøgleord i 1916-værket.

Han kan imidlertid ikke tages til indtægt for en pædagogik, som alene bygger oven på praktiske erfaringer opnået her-og-nu, idet han lægger vægt på, at man i uddannelsesmæssige sammenhænge skal bevare og generations-overføre det bedste af vores kulturelle arv og hele tiden bygge videre på de meningsstrukturer, som er skabt op igennem historien (Brinkmann 2006:194). Desuden så vi i afsnit 7 og 8, at erfaringerne skal have pædagogisk kvalitet for ikke at ende med at blive ’mis-educative’. Bl.a. skal der skabes sammenhæng med tidligere og fremtidige erfaringer. Dette er vigtigt, hvis gøremålene skal resultere i reflekteret læring.

Kommentar vedr. praktisk opgaveløsning, via Bion og Tavistock-traditionen

Den psykodynamiske socialpsykolog Wilfred Bion (1961) anskuede gruppen ud fra et flerlags-perspektiv. Det ene niveau udgøres af arbejdsgruppe-aspektet; her er medlemmerne optaget af at løse den opgave, som er gruppens raison d’être. Grundantagelsesaspektet er det underliggende og irrationelle niveau. Hvis gruppens medlemmer mister den fælles opgave af syne, dumper de ’under strengen’ og ’i kælderens’, som jeg har udtrykt det (Madsen 2008), og opsluges af irrationelle processer. På dette niveau hersker der ’a hatred of learning’, siger Bion også. Pointen i nærværende sammenhæng er, at samarbejde og organisering omkring en opgave øger en gruppes muligheder for avanceret kommunikation, udvikling og læring, dvs. processer ’over strengen’.

En fælles opgave kan være af praktisk såvel som immateriel eller intellektuel art, men der er grund til at tro, at praktiske opgaver (’doing’) er særligt velegnede til at sikre, at en gruppe forbliver ’over strengen’. Det er min egen erfaring fra universitetspædagogik, hvor jeg i mange år har indbygget praktiske og højst virkelighedsnære opgaver i min seminarundervisning. Det har bidraget til at indfri et pædagogisk princip, som stammer fra Tavistock-traditionen (de bygger videre på Bion): Et undervisningsforløb kan anskues og tilrettelægges som en *midlertidig læringsorganisation*, hvor lærerparten er at sammenligne med ledelsen og elevparten med medarbejderstaben, og hvor disse to parter tilsammen producerer læring (Madsen 2001; Miles 1964; Miller 1990).

Med andre argumenter end Deweys egne ser vi her nogle gode grunde til at organisere pædagogiske processer i overensstemmelse med princippet om learning-by-doing.

Relevans for aktionslæring⁹

Engagement og deltagelse i praktiske aktiviteter afføder vigtige former for erfaringer og læring. Erfaringslæringen kan optimeres, hvis aktiviteterne udvælges med omtanke og suppleres med sprogliggørelse og refleksion. Det er den tankegang, der ligger bag learning-by-doing. Som det fremgår af DNA-bogen, hævdede også Revans et praksisprimat, om end med reference til Aristoteles og ikke Dewey; Revans sagde f.eks. at “there can be no learning without action, and no (sober and deliberate) action without learning” (iflg. Madsen et al. 2010:55).

AL er pædagogik for voksne, og her er der ikke behov for at finde på aktiviteter, der ligner livet uden for uddannelsessystemet – AL-projekterne har *a priori* karakter af ”real time real world”. Aktionsdelen eller AL-projekterne eller A’et i AL svarer til ’doing’. Denne del foregår typisk i deltagerens hjemorganisation - i hvert fald uden for AL-programmet som sådan. Et AL-projekt må ikke underordnes aktørens egne udviklings- eller læringsmål, men skal være styret af målsætninger rettet mod en given målgruppe. De pædagogiske hensyn, set fra aktørens perspektiv, kommer til gengæld i forgrunden, når der arbejdes i læringsgruppen, for her handler det om at lære (L) af A, og dernæst om at berige fremtidig gøren i og med denne læring. Learning-by-doing og doing-by-learning.

Om man skal kalde arbejdet i selve læringsgruppen for ’gøren’, er en smagssag. Selvfølgelig er der ’gøren’ i samtalerne og refleksionerne, men det er ikke dét, Dewey mener med ’doing’. Til gengæld lægger den fælles sprogliggørelse og refleksion i læringsgruppen nogle lag oven på såvel aktionen som den umiddelbare læring fra aktørernes erfaringsdannelse, med reflekteret læring som resultat. Også dét var vigtigt for Dewey.¹⁰

Endelig øges læringspotentialer ved at knytte planlagt, tilpasset undervisning til forløbet. Også dét er i Deweys ånd, for det bidrager til at fastholde og tilpasse relevante dele af den kulturelle arv. Ud fra Deweys teori er det en indlysende konklusion, at et AL-program, som tilrettelægges med omtanke, kombinerer flere læringsressourcer end de fleste andre pædagogiske metoder.

11. Vaner – deres funktioner og begrænsninger

Spørgsmålet for Dewey er nu, *hvornår og hvordan* erfaringer kan lede til ny læring. Her skal vi have fat i begreberne vane - foruden ubestemte situationer, udforskning og refleksion som er emner i afsnit 12.

⁹ Det virker nærliggende at søge efter princippet i litteraturen om aktionslæring, og man skulle i det hele taget tro, at den var spækket med referencer til Dewey, men det er ingen lunde tilfældet. En af de få undtagelser gælder *Understanding action learning* – en bog hvor Judy O’Neil & Victoria Marsick bl.a. introducerer den kritisk-refleksive skole inden for aktionslæring. De nævner, at Dewey ”offered a justification for learning by doing and reflection” (2007:175ff.) og krediterer ham for at være en af de første til at diskutere betydningen af erfaring og refleksion ift. læring. And that’s it.

¹⁰ Til sammenligning siger Alrø & Kristiansen (1998) om supervision, at det nok er learning-by-doing, men også learning-by-talking; noget tilsvarende gælder aktionslæring, men her lægger der langt mere systematisk vægt på gøredelen.

Interaktioner og erfaringer lagrer sig med tiden som vaner, og vaner er fundamentet for kontinuitetsprincippet, hvis vane vel at mærke tolkes biologisk, siger Dewey (1938:35). Hvordan skal det nu forstås? Udover Hegel er han inspireret af Darwin, og den biologiske henvisningen skal nok tolkes sådan, at vanedannelse ikke kun er en forudsætning for individ- og kollektiv-overlevelsen, men også for menneskeartens overlevelse. Vaner er dermed funktionelle på mange niveauer. Vanerne dannes som kulturelle aftryk af de løbende interaktions- og erfaringsprocesser og udgøres både af fælles og af individuelle spor. De består bl.a. af “the formation of *attitudes*, attitudes that are *emotional and intellectual*; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living” (ibid., mine fremhævelser; på s.36 tilføjer Dewey ‘moral attitudes’).

Brinkmann citerer Dewey for at sige, at vores basale vanemæssige viden ”lever i musklerne, ikke i bevidstheden” og konkluderer, at Dewey undgår at gøre vaner til noget rent mentalt (2006:107). Nogle vaner er selvsagt kropsligt bundne tilbøjeligheder, men hvad med f.eks. holdninger eller andre læringsspor? Jeg læser som før nævnt Dewey sådan, at denne type vaner ganske vist ikke er *rent* mentale, men de kan *også* være mentale, her forstået som kognitive/intellektuelle såvel som emotionelle og moralske. Det er et både-og.

”We get *used* to things, by first *using* them” (Dewey 1916:40, mine fremhævelser). Vores evne til at erhverve vaner er helt essentiel for vores tilpasning til omverdenen. Vanen svarer til bestemte dispositioner, og i udgangspunktet repræsenterer den vores aktive kontrol, ikke blot af vores egen krop, men af omgivelserne, siger han. Men der kan ske noget over tid. Han opererer med et kontinuum mellem på den ene side fastlåste vaner, eksemplificeret ved ”dårlige vaner” eller rene rutiner, og på den anden side hvad han kalder elastiske vaner. I førstnævnte har man tabt kontrollen, nu er det vanen, der styrer. For at en vane kan bevare sin fleksibilitet, må motoriske færdigheder kombineres med intellektuelle og emotionelle elementer.”The habits of mind involved in habits of the eye and hand supply the latter with their significance. Above all, the intellectual element in a habit fixes the relationship of the habit to varied and elastic use, and hence to continued growth” (ibid.:41).

Vi må være i stand til at forholde os bevidst til vore vaner, så vi kan gøre andet og mere end blot at reproducere fortiden. Og det er specielt vigtigt i foranderlige samfund. Dewey skelner mellem statiske og progressive samfund. I førstnævnte handler det om at reproducere vaner. Men sådan er det ikke i ”progressive communities, ”They endeavor to shape the experiences of the young so that instead of reproducing current habits, better habits shall be formed, and thus the future adult society be an improvement of their own” (1916:62f). Den frihed, som det individualiserede (men ikke social isolerede) individ er udstyret med, og som er det modsatte af konformitet, omsættes i fremskridt:

“The intellectual variation of the individual in observation, imagination, judgement, and invention are simply the agencies of social progress, just as conformity to habit is the agency of social conservatism”. (Dewey 1916:219)

Elasticitet eller ej, så automatiserer vanerne vores måde at møde og respondere på omverdenen, hvilket er en del af deres funktionalitet, men også af deres begrænsning. For det sker med usvigelig sikkerhed, at vi støder på noget hidtil ukendt, hvor vanerne ikke slår til. Sådanne situationer giver anledning til undersøgelse og refleksion, hvorefter der med tiden dannes reorganiserede eller helt nye vaner, og det er temaet i afsnit 12.

Kommentar vedr. vanedannelse, via Berger & Luckmann m.fl.

Forholdet mellem vanen og den situation, hvor vanen ikke slår til, er to sider af samme sag, eller som Dag Østerberg siger (1971:67): "Forholdet mellem det Samme og det Nye er dialektisk". Jeg er især inspireret af Berger & Luckmann (1966), for hvem al adfærd og al interaktion er underlagt begyndende vanedannelsen. De ser mennesket som i høj grad "verdensåbent", dvs. ikke som (andre) dyr udstyret med instinkter el.lign., der "lukker" organismen ift. omverdenen. Vanedannelsen er da den kulturelt medierede lukkemekanisme. Imens man er i gang med at tilegne sig en vane, er situationen åben, og man har stadig kontakt med vanens funktionalitet. Når vanen "sidder i skabet", virker den som et stabiliserende og energibesparende moment. Det er både godt og skidt. På plussiden finder man dels selve stabiliseringen, dels effektiviseringen, og dels at det giver overskud til at møde nye overraskende situationer, hvor vanerne ikke slår til, og hvor der er basis for videreudvikling. På minussiden – og så taler vi om det, Dewey kalder uelastiske vaner – er netop den ufleksible modus.

Berger & Luckmann peger på vanens indbyggede inertie eller træghed. Når der først er dannet vaner, er de automatiserede og fungerer selvforstærkende. Det bliver svært at tænke eller handle "ud af boksen". Tilsvarende pointe findes hos Argyris & Schön (se f.eks. Argyris 1990), hvor *single loop learning* svarer til, at vi bliver ved med at forstå vores (organisatoriske) omgivelser med en bestemt brugsteori eller mental model - i min terminologi en mental vane - som måske for længst er forældet. *Double loop learning* forudsætter, at vi kan forholde os kritisk til denne model. Man ser også pointen i Scheins begreb om *organisationskultur* (1985), hvor det nederste lag, de såkaldt grundlæggende antagelser (der kan sammenlignes med mentale vaner), engang var funktionelle, men tiden kan meget vel være løbet fra dem. Imidlertid fungerer antagelserne typisk så langt borte fra bevidsthedens rækkevidde, at de ukritisk opleves som selvfølgelige sandheder, der ikke står til at ændre.

Selve mødet med det nye og overraskende, hvor vanen ikke slår til, foregår kontinuerligt, men måske forhindrer indre eller ydre barrierer én i at tage udfordringen op. Ydre barrierer er der masser af. En indre barriere kunne være *angst*, dvs. den følelse som mennesker i større eller mindre grad oplever, når de står over for det usikre, det ukendte, det fremmede, valget og friheden (Katzenelson 2000b). Angsten kan overvindes, og skal overvindes hvis man vil undgå stagnation. Kritisk og refleksiv tænkning fordrer en vis villighed til at "svæve i uvished og til at gennemleve de problemer, der altid er forbundet med at lede efter passende løsninger" (Elkjær 2005:25). Sammenlign med Deweys modstandsbegreb i afsnit 8.

Relevans for aktionslæring

I AL sker der ideelt set det, at aktørens vaner sættes under lup. Vanehandlinger i vedkommendes dagligdag og projektudførelse og vanetænkning i løbet af den primære samtale i læringsgruppen undersøges nysgerrigt og udfordres, ikke mindst af det reflekterende team, jf. VIA-modellen. Er vanerne stadig funktionelle, eller er der grund til revision? Ofte har revisionen karakter af reorganisering, jf. læringsbegrebet. Et sådant arbejde kræver overvindelse af forskellige former for indre, mentale barrierer.

12. Ubestemte situationer, undersøgelse og refleksion

(Dette sidste afsnit er mindre gennemarbejdet end de foregående).

Vi så i afsnit 11, at erfaringer med tiden lagres sig som vaner. Så længe der er balance i systemet af organisme og omverden, forløber den vanemæssige praksis gnidningsfrit (Brinkmann 2006:75). Men når vanen – og her tænkes på den relativt uelastiske ende af vane-spektret - på et tidspunkt viser sig utilstrækkelig til at forstå og mestre verden, og når konsekvenserne af det, vi gør, ikke svarer til det vi forsøgte at opnå (Dewey 1916:110), så skal der gerne noget andet til. Dette andet er undersøgelse og refleksion. Men først lidt om de ubalancerede, ubestemte situationer.

Det, som Brinkmann og Elkjær oversætter til ubestemte, usikre eller problematiske situationer, kalder Dewey også selv lidt af hvert. I 1916-værket (p.110ff) f.eks. 'incomplete', 'uncertain', 'doubtful' og 'problematic situations'. Fællesnævneren er, at der er tale om ubalance, her i den betydning, at hidtidige vaner og forståelser ikke slår til. Jeg vælger at kalde det 'ubestemte' situationer, fordi det svarer til Donald Schöns (1987) "indeterminate zones of practice". Schön fører begrebet tilbage til Dewey og dennes fokus på problematiske situationer - situationer som ikke kan udledes af teorier og tekstbøger, men er rodede, ubestemte og ofte unike. Schöns ph.d.-afhandling hed "Dewey's theory of inquiry".

En ubestemt situation kalder bl.a. på undersøgelse. En undersøgelse kan dels bestå i en almindelig nysgerrig udforskning, dels i en mere aktiv indgriben i virkeligheden, f.eks. et eksperiment (jf. *eksperimentalisme*). "Det udmærker netop mennesker, at vi aktivt kan forsøge at *skabe* erfaringer, og Deweys navn for vores metode til at skabe erfaringer, og derved producere viden, var *undersøgelse* (eng. 'inquiry')" (Brinkmann 2006:69). Elkjær (2005) oversætter 'inquiry' med udforskning, jeg selv har været i syv sind og er endt med 'undersøgelse', men reelt har ordene samme betydningsindhold. Dewey taler også om 'survey'.

En undersøgelses mål er at give begivenhederne fast form ved at stabilisere erfaringen, vanerne og læringen på et mere hensigtsmæssigt niveau. Brinkmann (2006:71) citerer en ældre Dewey-artikel for følgende definition: "Undersøgelse er den kontrollerede eller styrede transformation af en ubestemt situation til en, der er så bestemt i sine konstituerende distinktioner og relationer, at den oprindelige situations elementer er omdannet til en forenet enhed". Nådada!

Hvad er da forskellen mellem undersøgelse og refleksion? Iflg. Brinkmann (2006:76) betragter Dewey ikke alle undersøgelsesprocesser som refleksive, de kan også være rent perceptuelle¹¹, mens refleksion groft sagt er den smertelige bestræbelse på at få forstyrrede vaner til at gentilpasse sig (Dewey i en 1922-artikel, iflg. Brinkmann 2006:107). Det sker typisk gennem rekonstruktion og reorganisering, altså ny læring, for ikke at sige reflekteret læring. Refleksion svarer for Dewey til menneskets ”videnskabelige” indstilling, især i mødet med ubestemte situationer (Elkjær 2005:82). Det består i at træde et skridt tilbage fra sine hidtidige vaner og overbevisninger og vurdere deres holdbarhed. I denne aktivitet kan partikulære hændelser så desuden placeres i større helheder og meningssammenhænge (Brinkmann 2006:122).

Refleksion er særlig på to måder. For det første forudsætter det *et individualiseret menneske*. På et sent tidspunkt i menneskehedens udvikling blev vi løsrevet fra traditionelle strukturer og stive sociale former, hvilket var en reaktion på en øget samfundsmæssig frihed og også øget kompleksitet. Ifølge Dewey er ”et komplekst psykologisk liv kun nødvendigt i en kompleks social verden” (Elkjær 2005:94). Med denne udvikling fulgte behovet og muligheden for refleksion og valg.

For det andet er refleksion undtagelsen snarere end reglen. Vanemæssig ageren er det mest fundamentale og det mest almindelige, også i et individualiseret samfund.

Elkjær bruger konsekvent vendingen ’kritisk refleksiv tænkning’, selv om hun sætter lighedstegn mellem kritik og refleksion. Stadig med reference til Dewey:

”Al kritisk eller refleksiv tænkning handler om at opspore relationer mellem data og begreber, empiri og teori, men god kritik og refleksiv tænkning stiller sig ikke tilfreds med at finde en hvilken som helst tilfældig relation mellem de to, men søger indtil den ”rigtige” er fundet. Det er, når en usikker situation har fundet sin afklaring – for en tid” (Elkjær 2005:123).

I den afklarede situation er den emotionelt prægede tvivl fordrevet og afløst af en oplevelse af kontrol, tilfredsstillelse og nydelse (ibid:126). Sammenlign begrebet fuldbyrdet erfaring fra afsnit 8. Hvornår noget er ”rigtigt”, kan ikke måles rent formelt, men på en *fornemmelse* af usikkerhed hhv. klarhed. Følelseslivet og ”maven” er med andre ord involveret, også her.

Et kritisk korrigerende blik er afgørende for, om der kan ske refleksiv læring. Dette blik bør man rette både *mod sig selv og mod omgivelserne*, siger Elkjær (2005:85) – det er uklart, om denne vigtige sondring også er Deweys egen. For mig svarer det til, at man undervejs i sine mangfoldige interaktioner med omverdenen ikke bare lærer noget om omverdenen, men også om sig selv.

¹¹ Jeg får lyst til at nævne Deweys sondring mellem *perception* (her oversat til oplevelse) og *genkendelse*. ”Recognition is perception arrested before it has a chance to develop freely. ... In recognition we fall back, as upon a stereotype, upon some previously formed scheme” (54). Når vi oplever, *undersøger* vi og ”tager ind”; vi aktiverer muligvis vores hidtidige mentale skemaer, men vi forholder os bevidst og rekonstruerende. ”Perception replaces bare recognition. There is an act of reconstructive doing, and consciousness becomes fresh and alive” (Dewey 1934:54).

Refleksiv undersøgelse er den ene ende af et spektrum, hvor *trial-and-error* udgør den anden pol. Til slut et langt Dewey-citat, som illustrerer denne forskel foruden en række andre af de relevante begreber, bl.a. ubestemte situationer, handleplaner og afprøvning (plus hypotesedannelse, et tema jeg ikke har fokuseret på). Desuden fremgår det, at man kan tale om *en* refleksiv erfaring - sammenlign forskellen mellem løbende erfaringsdannelse og *en* erfaring i afsnit 7.

“So much for the general features of a *reflective experience*. They are

- (i) perplexity, confusion, doubt, due to the fact that one is implicated in an *incomplete situation* whose full character is not yet determined;
- (ii) conjectural anticipation – a tentative interpretation of the given elements, attributing to them a tendency to effect certain consequences;
- (iii) a careful *survey* (examination, inspection, exploration, analysis) of all attainable consideration which will define and clarify the problem in hand;
- (iv) a consequent elaboration of the tentative hypothesis to make it more precise and more consistent, because squaring with a wider range of facts;
- (v) taking one stand upon the projected hypothesis as a *plan of action* which is applied to the existing state of affairs: doing something overtly to bring about the anticipated results, and thereby testing the hypothesis.

It is the extent and accuracy of steps three and four which *mark off a distinctive reflective experience from one on the trial and error plane*. They make thinking in itself into an experience. Nevertheless, we never get wholly beyond the trial and error situation. Our most elaborate and rationally consistent thought has to be tried in the world and thereby *tried out*. And since it can never take into account all the connections, it can never cover with perfect accuracy all the consequences” (Dewey 1916:114f).

Relevans for aktionslæring

I AL opsøger man aktivt mødet med ubestemte situationer, og man sørger for både undersøgelse og refleksion. Det sker bl.a. gennem den åbne nysgerrige udspørgen, de mange refleksionsniveauer og i det hele taget rammesætningen. Både læringsgruppen og storgruppen danner en (forhåbentlig) tryk atmosfære, så den enkelte tør tage udfordringen op. Undersøgelserprocessen og den kritiske refleksion rettes både indad mod aktøren selv og udad mod den omverden, han agerer i, herunder naturligvis vedkommendes AL-projekt.

Måske er aktøren selv klar over, at ét eller andet ikke stemmer – han oplever det, Dewey kalder ubalance, ustabilitet, forstyrrelse og disharmoni. Så kan udspørgningen hjælpe til at afdække, hvad det er, der mangler. Eller den kritisk udfordrende forholdemåde i læringsgruppen bringer ham ud af forestillingen om, at den hellige grav er vel forvaret, hvad hans projekt angår, og hermed

fremkaldes ved andres hjælp den nødvendige forstyrrelse. Det er især gennem refleksion, at aktørens mentale og kropslige vaner kan ”gentilpasse sig”, dvs. rekonstrueres på et nyt niveau. Når dette er sket, kan man tale om reflekteret læring. Muligvis bliver der tillige tale om en fuldbyrdet erfaring.

For di projekterne er krumtap for alle processer i en læringsgruppe, starter refleksionen på det partikulære niveau, men det videre sigte er at placere erfaringen i en større meningssammenhæng, altså at generalisere og øge sandsynligheden for læringstransfer. Evnen til undersøgelse og refleksion optrænes, og det er i høj grad noget, der sker ved at deltage i et AL-forløb: som en med- eller metalæring.

Aktørens handleplan er den bedste praktiske udmøntning af refleksionerne, som viser sig mulig i situationen. Men som Dewey meget klart siger, så kan man aldrig overskue alle konsekvenserne af sine intenderede handlinger, og derfor er der hele tiden en risiko involveret. ”All thinking involves a risk. Certainty cannot be guaranteed in advance” (Dewey 1916:113).

Mange slags følelser dukker op i sådanne processer, og det er vigtigt, at de får lov at tjene som rettesnore for arbejdet. Der er dels usikkerheden og tvivlen, når sammenhængende endnu er uafklarede eller vanskelige at fordøje. Og dels oplevelsen af tilfredsstillelse og fuldbyrkelse, når afklaringen indfinder sig og alt falder på plads – for en tid.

Brobygningen mellem teori og praksis, mellem generaliserede og partikulære erfaringer, kan få ekstra fylde hvis der til programmet knyttes egentlig undervisning – det VIA-modellen kalder planlagt og tilpasset undervisning.

Referencer

Alrø, H. & Kristiansen, M. (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg Universitetsforlag.

Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses. Facilitating organizational learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.

Bion, W. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London. Tavistock Publications. (Dansk oversættelse: *Erfaringer i grupper*. København. Reitzel, 1993).

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. København: Reitzel

Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy. *American Psychologist*, 54 (10), 821-827.

Dewey, J. (1916/2007). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Teddington, UK: Echo Library.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Pedigree.

- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Oprindeligt udgivet i The Kappa Delta Pi Lecture Series i 1938; genudgivet som "A Touchstone Book" i 1997, N.Y.: Simon & Schuster.
- Dorf, H. (1999). Dewey - det moderne samfunds pædagog. Pp.92-106 i Hans Skadkær Pedersen & Niels Reinsholm (red.). *Pædagogiske grundfortællinger*. Århus: KvaN.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Katzenelson, B. (2000a). Handling og adfærd. Pp. 73-97 i Katzenelson, B. (2000). *Psykologisk indblik. Artikler gennem tyve år*. København: Dansk Psykologisk Forlag. (Orig.1996).
- Katzenelson, B. (2000b). Angstteoriernes landskab. 99-135 i Katzenelson, B. (2000). *Psykologisk indblik. Artikler gennem tyve år*. København: Dansk Psykologisk Forlag. (Orig.1993).
- Katzenelson, B. (1989). *Psykens verden, i verden. Et naturevangeliem*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Katzenelson, B. (2011). Evolutionspsykologi. Pp. 348-370 i Karpatschhof, B. & Katzenelson, B. (2011). *Klassisk og moderne psykologisk teori. 2.udgave*. København: Reitzel.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hal.
- Madsen, B. (2001). Organisation og værdier i voksenpædagogikken - med inspiration fra Lewin. *Nordisk Pedagogik, vol.21*, 251-262.
- Madsen, B. (1996). Organisationens dialogiske rum. Kap. 1 i Alrø, H. (red.) (1996). *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2006). *Forståelsesorienteret konsultation - perspektiveret gennem Kurt Lewins feltteori*. Upubliceret arbejdsrapport, 55 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Madsen, B. (2008). Gruppe- og organisationsdynamik – med afsæt i Bions teoretiske univers. Pp. 65-93 i H. Alrø & S. Frimann. (red.), *Kommunikation og organisationsforandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J., Thrane. M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus, ViaSysteme.
- Miles, M.B. (1964). On temporary systems. Pp. 437-490 i Miles, M. (ed.). *Innovation in education*. New York: Teachers College Press.
- Miller, E.J. (1990). Experiential learning in groups, I. The development of the Leicester Model. Pp. 165-185 in E.Trist & H. Murray (eds.), *The social engagement of the social sciences, vol I*. London: Free Associations Books.
- O'Neil, J. & Marsick, V.J. (2007). *Understanding Action Learning. Theory into Practice*. New York: Amacom.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skovlund, H. (2011). Interaktionisme. Pp. 220-246 i B. Karpatschhof & B.Katzenelson (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori, 2.udgave*. København: Gyldendal.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton
- Østerberg, D. (1971). *Metasociologisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget.