

Erfaring og education

Et studium av tekster av John Dewey og Hans-Georg Gadamer.

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2012

Av Kjetil Egeland

Veileder: Stein Wivestad

Sammendrag

Tittel: Erfaring og Education: Et studium av tekster av John Dewey og Hans-Georg Gadamer.	
Av: Kjetil Egelanddal	Kontakt: kjetilegelanddal@hotmail.com
Fagområde: Pedagogikk	
Semester: Våren 2012	
Problemstilling: <p>Hva er erfaring og hvilken betydning har erfaring for "education"? En drøfting med utgangspunkt i Deweys begreper i <i>Experience and education</i> og Gadamers erfaringsbegrep i <i>Sannhet og metode</i>.</p>	

Formålet med prosjektet:

Forskningsprosjektet er et kvalitativt litteraturstudium som drøfter hva erfaring er og erfaringens betydning for education. Dette blir gjort med utgangspunkt i boken *Experience og Education* av Dewey (1997), og Gadamers (2010) erfaringsbegrep slik han beskriver det i *Sannhet og Metode*.

Slik jeg ser det, vedrører "erfaringens betydning for education" et grunnlagsproblem i pedagogikken som dreier seg om sammenhengen mellom de erfaringene vi gjør og hvordan vi dannes som mennesker. Prosjektet springer ut av en interesse for fenomenet erfaring, en erkjennelse av at våre liv er en livslang endringsprosess og at de erfaringene vi gjør påvirker denne prosessen. Masteroppgaven bygger på en antagelse om at Gadamers og Deweys erfaringsbegreper har noe til felles, og at disse sier noe sant om erfaringens vesen og erfaringens betydning for hvordan vi som mennesker bør dannes. Prosjektets formål har med bakgrunn i dette vært å få en større innsikt i erfaringens betydning for education gjennom en sammenligning av disse to filosofenes erfaringsbegreper og ved å relatere dette til Deweys education-begrep.

Sentrale kilder:

I tillegg til den nevnte primærlitteraturen av Dewey og Gadamer trekkes Aristoteles' (1999) *phronesis*-begrep fra *Den nikomakiske etikk*, og Martin Heideggers (2007) bruk av begrepet *aletheia* i *Væren og tid*, inn i drøftingen. Årsaken til dette er at Gadamer er influert av disse to filosofene og at de to nevnte begrepene kaster lys over erfaring og erfaringens betydning for

education. Når det gjelder sekundærlitteratur har jeg brukt to kilder som sammenligner Deweys og Gadammers erfaringsbegreper: Chris Higgins (2010, s. 111-142) kapittel "A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom" i *The good life of teaching* og Paul Fairfields (2009, s. 52-100) kapittel "Dewey's Copernican Revolution" i *Education after Dewey*. Andre viktige sekundærkilder som har blitt brukt i masteroppgaven er: Lars Løvli (1989) artikkel "Erfaring som handling", Raymond Boisverts (1998) *John Dewey: Rethinking our time*, Pádraig Hogans (2000) artikkel "Hermeneutics and educational experience", Nel Noddings (2007) *Philosophy of education*, og Kjetil Steinsholts (2011, s. 110 - 119) kapittel "Dannelse, lek, erfaring og forståelsens åpenhet" i *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*.

Hovedkonklusjoner:

Deweys og Gadammers erfaringsbegreper er relativt sammenfallende. Både Dewey og Gadamer betrakter erfaring som transformativt; enhver erfaring endrer individet, og erfaring fremstår som hovedårsaken til at individet endres. Individet erfarer gjennom sin interaksjon med verden, og forandres som en følge av denne interaksjonen. Begge filosofene betrakter erfaringsprosessen som sirkulær. Nye erfaringer blir tolket i lys av tidligere erfaringer, og endrer menneskets forståelseshorisont (Gadamer) / habits (Dewey) noe som videre medfører en endret kapasitet for framtidige erfaringer.

Education innebærer, for Dewey, en kontinuerlig endring av individet gjennom erfaring, der nye erfaringer bør åpne for framtidige erfaringer i nye retninger. Gadammers erfaringsbegrep legitimerer Deweys syn på education fordi en hver erfaring medfører en reell endring av individet, og fordi denne endringen er en livslang prosess. Gjennom å gjøre stadig nye erfaringer i nye retninger utvides individets horisont.

I følge både Dewey og Gadamer er det viktig å gjøre sosiale erfaringer; dvs. erfaringer med andre mennesker. Dette fører, i følge Gadamer, til at individets humane evner utvikles. Ved å gjøre varierte og sosiale erfaringer utvikler individet et bredere grunnlag for å forstå seg selv og verden, noe som virker å ha sammenheng med utviklingen av praktisk dømmekraft (*phronesis*) og individets dannelse som menneske. Erfaring har – i henhold til Deweys og Gadammers erfaringsbegreper – en avgjørende betydning for education.

Menneske

Snik deg ikkje føre meg, eg har vert her før.
Fortel meg ikkje kven du er, det har du vist meg før.
Eg er i deg når du søv og når du slit for ditt brød.
Eg er i deg når du øydsler og når du tenker på deg sjølv.

Eg er hjarte og kjærleik, samt råskap og nød.
Eg er vald og eg er mismot. Eg er mørke, jord og død.
Eg er det du fryktar når du flyktar. Eg er den du elskar når du ler.
Eg er det verste du har i deg og det beste som du er.

Du byggjer opp og riv ned. Du drep og du bergar.
Du støttar og du hjelper. Du mobbar og du tergar.
Og eg, eg kan ha vanskar med å elske den du er.
Men du er meg, og eg er deg, og me har berre kvarandre.
Skjønar me eigentleg det?

Kjetil Egelanddal, desember 2009

Førord

Til minne om min mor Inger Egelanddal (1948-2011) som døde mens jeg arbeidet med masteroppgaven. Du gav meg livet og fylte det med glede.

En lang og til tider slitsom arbeidsprosess er over, et produkt foreligger, og jeg ønsker å takke alle som har hjulpet meg.

Takk til Stein Wivestad for inspirasjon, veiledning og mange gode samtaler. Takk til Jostein Sæther for veiledning med prosjektplanen og kloke råd. Takk til Tone Sævi for lån av hermeneutisk litteratur og inspirasjon i forkant av prosjektet.

Takk til min pedagogiske venn Hallvard Saxvig for korrekturlesning. En stor takk til Silje Selvik Fjose for tålmodig lytting, gode samtaler og korrekturlesning. Takk til familie, venner, lunsjpartnere og andre gode hjelpere for tilstedeværelse, humor og humor.

Jeg ønsker også å rette en takk til Jim Garrison, Pádraig Hogan og Hansjörg Hohr som tok seg tid til å svare på mine spørsmål via e-post i forkant av prosjektet.

Askøy, 25. mai 2012

Kjetil Egelanddal

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunnen for forskningsprosjektet.....	1
1.2 Hensikten med forskningsprosjektet.....	2
1.3 Sentrale begreper	5
1.3.1 Erfaring og experience	6
1.3.2 Education.....	10
1.4 Teknisk informasjon:	14
2. Problem og metode	15
2.1 Beskrivelse av forskningsprosessen.....	16
2.2 Problemstilling.....	18
2.3 Valg av litteratur	19
2.3.1 Primærlitteratur.....	19
2.3.2 Sekundærlitteratur.....	19
2.3.3 Avgrensninger	21
2.4 Tekstfortolkning og formidling	23
2.5 Masteroppgavens videre oppbygning	30
3. Gadammers erfaringsbegrep i <i>Sannhet og metode</i>	31
3.1 Erfaring	34
3.2 Hermeneutisk erfaring.....	37
3.3 Oppsummering	41
4. Deweys <i>Experience and education</i>	43
4.1 Forholdet mellom experience og education.....	46
4.1.1 Miseducative og non-educative experiences	47
4.1.2 Experience-prosessen.....	48
4.1.3 Educative experience og oppdragerens oppgave	52
5. Drøfting av Deweys ‘experience’ og ‘education’ mot Gadammers erfaringsbegrep.....	59
5.1 Erfaring er forandring	61
5.2 Erfaring og sannhet	65

5.3 Ikke all forandring fryder	71
5.3.1 Miseducative og non-educative experiences	71
5.3.2 Educative experiences	74
5.3.3 Oppsummering	78
5.4. Erfaring, dannelse (Bildung) og education	79
5.5. Erfaring og dømmekraft	86
6. Avslutning	93
6.1 Oppsummering av drøftingens resultat	93
6.2 Erfaring og education	98
6.2.1 Hva er erfaring?	98
6.2.2 Hvilken betydning har erfaring for education?	100
7. Litteratur	105

1. Innledning

Problemstilling:

Hva er erfaring og hvilken betydning har erfaring for "education"? En drøfting med utgangspunkt i Deweys begreper i *Experience and education* og Gadammers erfaringsbegrep i *Sannhet og metode*.

Som problemstillingen viser er dette et kvalitativt litteraturstudium. Prosjektets hovedmål er å drøfte erfaringens betydning for education. For å kunne gjøre dette trenger man å drøfte hva erfaring er. Det stilles altså to hovedspørsmål: 1. Hva er erfaring? 2. Hvilken betydning har erfaring for education? En kunne også spørre: Hva er education? Dette spørsmålet blir imidlertid ikke reist som et hovedspørsmål. 'Education' er et vidt begrep, og begrepets betydning vil derfor variere med konteksten. Jeg har i arbeidet med masteroppgaven vært interessert i Deweys bruk av education-begrepet. *Experience* blir av Dewey (1997, s. 89) gjort til middel og mål for education. Jeg mener det derfor er tilstrekkelig å bruke "hva er erfaring?", og "hvilken betydning har erfaring for education?" som overordnede spørsmål i masteroppgaven, og la education-begrepet bli drøftet som en følge av dette.

Jeg vil i innledningen gjøre rede for hvordan jeg har kommet frem til problemstillingen og drøfte sentrale begreper. I kapittel 2. Problem og metode vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen, hvilke utfordringer prosjektet innebærer og hvordan masteroppgaven videre er bygget opp.

1.1 Bakgrunnen for forskningsprosjektet

Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å skrive en masteroppgave om Dewey. Planleggingen av prosjektet startet med at jeg ønsket å skrive en masteroppgave om et tema innenfor den filosofiske hermeneutikken. Min interesse for den filosofiske retningen og skikkelser som Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer var relativt fersk, og jeg var derfor motivert for å lære mer. Jeg begynte prosessen med å lese en del litteratur om – og av – Gadamer og Heidegger, og forsøkte å notere ned ulike tanker og ideer som kunne danne utgangspunkt for en masteroppgave etter hvert som de dukket opp. Denne lesingen brakte tankene til John Dewey. Jeg begynte dermed å se i tekster som omtalte Dewey på jakt etter likhetstrekk med de to tyske filosofene.

Lesingen avdekket blant annet at erfaring/experience fremstod som et nøkkelbegrep hos både Gadamer og Dewey. Gadamer sier i et intervju at han anser kapittelet om erfaring i *Sannhet og metode* som "the centerpiece of the whole book" (Gadamer og Dutt, 2001, s. 53), og Dewey hevder at experience er "the means and goal of education" (Dewey, 1997, s. 89). Erfaringsbegrepene deres virket også tilsynelatende like til tross for at de tilhører to ulike filosofiske tradisjoner, hermeneutikken og pragmatismen. Erfaring var et begrep jeg allerede var interessert i etter å ha lest i *Sannhet og metode* (2010). En sammenligning mellom Gadamers og Deweys perspektiv med utgangspunkt i erfaringens betydning for education virket derfor spennende.

1.2 Hensikten med forskningsprosjektet

Jeg er enig med Reidar Myhre (1980, s. 101) som hevder at "Enhver beskrivelse og enhver forståelse innebærer dypest sett et valg mellom flere muligheter, og det valg teoretikeren i denne sammenheng gjør, kan ikke unngå å være med på å forme den situasjonen han er en del av". Derfor bør man vedkjenne seg "det engasjementet og de interessene som ligger til grunn for forskningen" (Wivestad, 2007, s. 323). Jeg vil i dette punktet forsøke å gjøre rede for prosjektets hensikt med bakgrunn i min interesse for grunnlagstenkning.

Masteroppgaven er skrevet som en del av studiet *mastergrad i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse*. Oppgaven har ikke noe klar ledelsesfokus, men omhandler en grunnlagstematikk som jeg mener er relevant for pedagogisk ledelse. Jeg tror det er vel så viktig at skoleledere arbeider med grunnlagsproblemer som ledelsesstrategier og ledelsesteori. Hvis man som skoleleder bruker mye tid på hvordan man skal lede, og lite tid på hva man bør lede mot, blir ledelsen blind. Man klarer muligens å lede effektivt og å gjennomføre de instruksene man får fra sine overordnede, men man makter ikke å ta autonome avgjørelser. Man blir et instrument for ytre krefter, uten en reell medvirkningsmulighet.

"Pedagogikken som vitenskap bør bidra til en åpen drøfting i samfunnet om hva som er gode mål og midler. Den bør ikke ta eksisterende mål for gitt og nøye seg med å utvikle effektiv teknologi. Hvis målene er dårlige, betyr større effektivitet et større onde." Slik skriver Stein Wivestad (2007, s. 326) i artikkelen "Hva er pedagogikk?". Blir man for opptatt av *hvordan* man skal lede best mulig, og for lite opptatt av *hvorfor*, står man i fare for å miste fokus på *hva* man egentlig driver med. Effektive skoleledere uten fokus er ikke noe samfunnet er tjent med. Det kan i verste fall, som Wivestad påpeker, føre til større effektivitet mot et dårlig mål.

Å arbeide med grunnlagsspørsmål er selvsagt ingen garanti for rett innsikt, men det kan bidra til en bevisstgjøring og en orientering mot de grunnleggende pedagogiske utfordringene vi som pedagoger bør reflektere over. Dette trenger ikke resultere i absolutte sannheter og svar, men i spørsmål som frigjør oss i fra det som *er* og får oss til å undre over det som *kunne ha vært*¹. Slik jeg ser det, kan dette utgjøre forskjellen mellom å være en aktør og en brikke.

Grunnlagsproblemet jeg har tatt utgangspunkt i dreier seg om de endringene vi som mennesker gjennomgår på grunn av erfaring. Disse endringene er en del av en livslang dannelsesprosess. ”Menneskets danning skjer helt fra begynnelsen av og gjennom hele livet i en vekselvirkning mellom påvirkning utenfra og svar innenfra” (Wivestad, 2007, s. 324). I følge Gadamer (2010, s. 397) fører en ekte erfaring alltid til innsikt, selverkjennelse og helhetlig endring av individets forståelse. Individet får ikke bare innsikt i en ny sak, det forstår seg selv i saken. Ut i fra dette perspektivet kan vi tolke erfaring som den viktigste drivkraften bak menneskets dannelse fordi erfaring alltid fører til endret forståelse og selvforståelse.

Wivestad (2007, s. 324) hevder at oppdragelsen og utdanningen er deler av dannelsesprosessen. Når man som oppdrager/pedagog/foreleser underviser eller legger til rette for læringsaktiviteter risikerer man alltid å påvirke barnets/elevens/studentens dannelse, uansett hva intensjonene for den pedagogiske virksomheten er. Siden nye erfaringer alltid fører til selverkjennelse, blir elevens helhetlige forståelse uansett endret av det hun lærer. Hun dannes til ”a somewhat different person”² for å si det med Dewey (1997, s. 35). Man bør derfor ikke betrakte læring som noe adskilt fra oppdragelse, eller utdanning som adskilt fra dannelse, fordi all erfaring endrer individet (Gadamer 2010, s. 396-397). Dannelse bør derfor betraktes som et overordnet begrep for både utdanning og oppdragelse.

Selv om det ligger i menneskets natur å endre seg gjennom erfaring betyr ikke dette at det nødvendigvis dannes til noe godt. Utdannelse, oppdragelse, erfaring og dannelse er derfor moralske spørsmål. Som pedagoger har vi et ansvar for hvordan barn/elever/studenter dannes. Jeg sier meg derfor enig med Wivestad (2007, s. 325) som hevder at ”Pedagogikkstudiet bør forstås som et moralsk studium, hvor det en studerer, dvs. det en er intenst opptatt av å få vite og kunne, er et ledd i det å bli bedre og å gjøre godt.” Å skrive en masteroppgave er en del av

¹ Inspirert av Wivestads (2008) artikkel ”Hva er pedagogikk?”: ”Når vi spør: hva er pedagogikk?, kan vi ikke nøye oss med å svare hva pedagogikken har vært. Vi må også spørre om *hva pedagogikken bør bli*” (s. 294).

² Dewey bruker ikke begrepet dannelse, men snakker om hvordan experience endrer individet.

min dannelsesprosess, og noe av hensikten med dette prosjektet har vært å bli en bedre pedagog. Gadamer (2010, s. 393) hevder at ”erfaring kommer i stand som en hendelse som ingen er herre over”. Man kan derfor ikke planlegge å gjøre erfaringer fordi slike hendelser alltid innebærer et forventningsbrudd (s. 393). Det man likevel kan gjøre er å søke sannhet. Når man forsøker å forstå en sak, forsøker man å erkjenne noe sant (s. 332). Målet med denne masteroppgaven har vært: Å forstå noe sant om erfaringens vesen og erfaringens betydning for education. Sannheten har jeg søkt i tekster av Gadamer og Dewey, og andres tolkninger av disse.

I kultur- og samfunnsfag preges forskning av forskerens samfunns- og menneskesyn, noe som vanligvis virker berikende. Men det stiller krav om redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter. (NESH, 2012)

Forskningsprosjektet er basert på en antagelse om at det finnes en likhet mellom Deweys experience-begrep og Gadamers erfaringsbegrep (Erfahrung), en tro på at erfaringsbegrepene deres kan avdekke noe sant om erfaringens vesen, en erkjennelse av erfaring som hovedårsaken til at vi som mennesker endres/dannes, og et ønske om en dypere forståelse av hvordan denne endringen bør være. Med dette som utgangspunkt har jeg fokusert på et utvalg perspektiver og begreper, noe som har påvirket hvordan masteroppgaven har blitt.

Frem til 1990-årene har danning, oppdragelse / oppseding og undervisning stått sterkest i vår kultur som overordnede begreper for «pedagogisk virksomhet» ... Reformarbeidet på 90-tallet satte utdanning og opplæring i sentrum. (Wivestad, 2007, s. 295).

I arbeidet med prosjektet har jeg hentet inspirasjon fra norske pedagoger/filosofier som Lars Løvlie, Hans Skjervheim, Kjetil Steinsholt og Stein Wivestad. På grunn av denne inspirasjonen – og valget av Gadamer og Dewey som primærkilder – kan dette forskningsprosjektet ses i sammenheng med pedagogisk forskning som bruker ’dannelse’/’danning’ og ’oppdragelse’/’oppseding’ som overordnede begreper; som fokuserer på grunnlagspørsmål; og som henter sitt tankegods fra kontinental og/eller pragmatisk filosofi.

1.3 Sentrale begreper

Prosjektets hovedkilde er *Experience and education* av Dewey (1997) som blir drøftet mot Gadammers erfaringsbegrep (Erfahrung) slik det fremgår i *Sannhet og Metode* (2010). Dette legges til grunn for denne drøftingen av sentrale begreper.

Dewey skriver på engelsk og begrepene 'experience' og 'education' er problematiske å oversette direkte til norsk. Siden noe av prosjektets formål er å drøfte forholdet mellom disse begrepene velger jeg ikke å gi dem norske synonymmer i masteroppgaven. Dette betyr ikke at jeg ikke har en forståelse av hva Dewey mener med begrepene. Slik jeg ser det, bruker Dewey 'experience' på en måte som er beslektet med det norske begrepet 'erfaring'; og 'education' brukes på en måte som kan relateres til de norske begrepene 'opplæring' og 'dannelse'. Det jeg imidlertid reserverer meg mot er å gi en entydig oversettelse av begrepene til norsk. Jeg tror at dette også gjør drøftingen tydeligere fordi det markerer et skille mot Gadammers erfarings- og dannelsesbegrep.

Jeg har også valgt å bruke det engelske begrepet 'habit' i masteroppgaven, uten å gi det en norsk oversettelse. Årsaken til dette er at Dewey (1997, s. 35) bruker habit-begrepet på en litt annen måte enn "vane, tilbøyelighet, tendens, sedvane", slik det er oversatt til norsk i den elektroniske ordboktjenesten Ordnett (2012). For å unngå å forvrengne begrepets betydning ved å gi det en norsk oversettelse velger jeg ikke å oversette det, men la betydningen bli drøftet i lys av Deweys *Experience and education*.

Gadamer skriver på tysk og jeg bruker både en norsk og en engelsk utgave av hans hovedverk *Wahrheit und Methode*. I den norske utgaven *Sannhet og metode* er begrepene 'Erlebnis' og 'Erfahrung' oversatt til 'opplevelse' og 'erfaring' (Gadamer, 2010, s. 92 og s. 387). I den engelske utgaven *Truth and method* (1989) som jeg har brukt blir 'experience' anvendt om begge begrepene. Gadamer drøfter de to begrepene hver for seg i to ulike kapitler. Dermed blir "the concept of experience" gjort rede for på to ulike måter i den engelske utgaven med de tyske begrepene (Erlebnis og Erfahrung) i parentes i kapitlens overskrifter (Gadamer, 1989, s. 55 og s. 346). Dette viser noe av ubestemmeligheten ved det engelske experience-begrepet. Slik jeg ser det, er det Gadammers begrep 'Erfahrung' som Deweys experience-begrep kan relateres til. Derfor blir kapitlet "Erfaringsbegrepet og den hermeneutiske erfaringens vesen" i *Sannhet og metode* (Gadamer 2010, s. 387-403) vektlagt i drøftingen. Når jeg omtaler Gadammers 'Erfahrung' kommer jeg til å bruke det norske begrepet 'erfaring'.

Jeg antar at dette er rimelig både på grunn av likheten mellom ordene og den måten Gadamer bruker 'Erfahrung' i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 387).

Et annet viktig begrep for denne masteroppgaven er det tyske begrepet 'Bildung' som kan relateres til Deweys 'education'. I *Sannhet og metode* (2010, s. 35) blir dette begrepet oversatt til 'dannelse'. I *Truth and method* blir ikke Bildung oversatt (Gadamer, 1989, s. 9), og i artikkelen "Education is self-education" (2001) blir Bildung oversatt med 'cultivation'. I denne oppgaven velger jeg å omtale Gadamers 'Bildung' som 'dannelse'. Det er ikke uvanlig at norske pedagoger knytter 'Bildung' sammen med de norske begrepene dannelse og danning (jf. Løvlie, 1989, s. 172, Steinsholt, 2011, s. 110 og Wivestad, 2007, s. 324). Jeg anser derfor en slik oversettelse som rimelig. Jeg velger å bruke ordet 'dannelse' fremfor 'danning' fordi det blir brukt i *Sannhet og metode*. Det hadde nok også vært mulig å bruke de tyske begrepene 'Erfahrung' og 'Bildung' i masteroppgaven selv om jeg leser en norsk og engelsk oversettelsen av *Wahrheit und Methode*, men ved å bruke norske oversettelser av begrepene blir det enklere å sitere fra *Sannhet og metode* på en tydelig måte.

I de følgende underpunktene: 1.3.1 Erfaring og experience og 1.3.2 Education vil jeg gi en drøfting av de viktigste begrepene i problemstillingen.

1.3.1 Erfaring og experience

"Erfaringsbegrepet er etter mitt skjønn – og dette kan høres paradoksalt ut – et av de minst klare begrepene vi har" (Gadamer, 2010, s. 387).

I dagligtale blir erfaring ofte forbundet med individets personlige opplevelser og/eller den lærdommen det drar av disse. Knud Illeris skriver om erfaring i boken *Læring*.

Der er ingen tvivl om, at erfaring i dagligt sprogbrug regnes for noget, der er mere dybtgående end "almindelig læring". Når man har erfaret noget, så er det noget, man har en direkte personlig erkendelse af, og det er noget helt andet end det indirekte forhold, der er tale om, når man har lært noget i skolen, læst det i en bog eller set det i fjernsynet. (Illeris, 2006, s. 135)

Ut i fra dette perspektivet skiller man gjerne mellom teori og praksis. Praksis blir da det området der man lærer (erfarer) gjennom egen virksomhet, og teori blir det området der man tilegner seg kunnskap ”avskåret” fra egen virksomhet. Verken hos Gadamer eller Dewey finner vi et slikt skille. I henhold til Gadamers (2010, s. 387-403) erfaringsbegrep, erfarer man i alle sammenhenger der man tilegner seg ny forståelse. I følge Dewey (1997, s. 33-50), innebærer experience at individet endres gjennom interaksjon med miljøet det befinner seg i. Dette begrenser seg heller ikke til bestemte situasjoner. Dewey ville kanskje innvende at forestillingen om et skille mellom teori og praksis symboliserer et mislykket skolesystem som ikke tar utgangspunkt i elevenes egne livserfaringer og legger til rette for "educative experiences".

Illeris (2006, s. 135) viser også til et annet perspektiv, der man ikke skiller mellom begrepene læring og erfaring. All læring blir da betraktet som erfaringslæring. Fra et slikt perspektiv er teoretisk læring, erfaring på samme måte som læring med utspring i handlinger. Dette på grunn av at all læring innebærer en form for kognitiv virksomhet. Deweys og Gadamers perspektiver ligger nærmere en slik forestilling. Erfaring blir hos begge filosofene definert ut fra den endringen det påfører individet, og ikke ut i fra hvilke type aktivitet individet bedriver.

Det er likevel en grunn til at vi i dagligtale foretar et skille mellom teori og praksis. Teori blir ofte regnet som informasjon formidlet gjennom språk avskåret fra andre virksomheter enn den kognitive. Med språket har vi riktig nok fantastiske muligheter. Vi kan med språk, enten skriftlig eller muntlig forsøke å formidle vår forståelse og våre erfaringer til andre. Uten denne språklige forbindelsen ville vår erfaringskapasitet være betydelig redusert. Kunnskap ville ikke kunnet bli bevart og formidlet fra generasjon til generasjon, og mennesker ville ikke blitt dannet inn i en tradisjon. Alt lar seg imidlertid ikke formidle gjennom språket.

”Det er ikke det samme å snakke om okser som å møte dem på tyrefekterarenaen” heter det i et spansk ordtak (Gleason, 1997, s. 26). Studier av andre tyrefekteres erfaringer kan hjelpe et menneske til å bli en bedre tyrefekter. Men man kan ikke studere seg fram til å bli en dyktig tyrefekter uten å gjøre sine egne erfaringer i arenaen. Martin Jay (2006) gir i boken *Songs of experience* en historisk framstilling av experience-begrepet, og peker på noe av det samme i relasjon til dette begrepet.

the word "experience" has often been used to gesture toward precisely that which exceeds concepts and even language itself. ... Although we may try to share or represent what we experience, the argument goes, only the subject really knows what he or she has experienced. (Jay, 2006, s. 5-6)

Erfaring er ikke noe som kan kopieres fra et menneske til et annet. Språklig formidlede erfaringer om en sak er noe som må tolkes gjennom mottakerens tidligere erfaringer, og blir dermed en annerledes erfaring for mottakeren enn den var for avsenderen. At noe i det hele tatt skal kunne bli til en erfaring forutsetter, i følge Gadamer (2010, s. 333), at det på forhånd finnes en forbindelse mellom den erfarende og saken hun forsøker å forstå. En kjemiker ville for eksempel fått problemer med å forklare for meg et forsøk hun har gjennomført, fordi jeg mangler den nødvendige forforståelsen. Hadde hun derimot forsøkt å formidle det samme til en kjemistudent er sjansene større for at det kunne blitt til en erfaring for denne studenten. Selv om kjemistudenten lærte noe, ville hun muligens likevel ha problemer med å gjennomføre forsøket fordi hun selv ikke var tilstede da det skjedde og derfor ikke har dannet seg et tilstrekkelig bilde av hva som kreves for å gjennomføre det. Løvlie (1989, s. 157) hevder med henvisning til Wittgenstein "at det finnes kunnskap som ikke kan uttrykkes dekkende i språket". Derfor kan det ofte være enklere å vise enn å forklare hvordan man for eksempel utfører en spesifikk handling.

Når det gjelder denne masteroppgavens behandling av erfaringsbegrepet byr dette på to utfordringer:

1. Enhver ny erfaring er betinget av individets tidligere erfaringer. Har vi gjort oss ulike erfaringer med erfaringsbegrepet, vil vi også ha en ulik forståelse av det.
2. Som mennesker er vi sammensatte vesener bestående følelser, humør og ulike bevisste og ubevisste prosesser som påvirker hvordan vi erfarer. Vi bruker vår forståelse til å erkjenne verden, og det vi ikke kan erkjenne vil vi ikke kunne se. Det er derfor sannsynlig at deler av erfaringens vesen forblir skjult for forståelsen.

En filosofisk framstilling av erfaringsbegrepet vil derfor innebære usikkerhet og ufullstendighet. Dette innebærer ikke at erfaringsbegrepet bør oppgis totalt. Det innebærer bare at vi må være åpne for at en drøfting av erfaringsbegrepet er begrenset og at vi som individer vil ha en noe ulik forståelse av hva erfaring er.

En annen utfordring med erfaringsbegrepet er at det både får oss til å tenke på verbet 'å erfare' og substantivet 'en erfaring'. Skillet blir muligens enda mer utfordrende på engelsk der både verbet og substantivet blir omtalt som (to/an) 'experience'. 'Å erfare' viser til noe som skjer eller noe man gjør, mens 'en erfaring' viser til noe man har eller kan få. Reflekterer vi over bruken av verbet og substantivet i dagliglivet ser vi at det er en forbindelse mellom dem; verbet påvirker substantivet.

For eksempel:

På norsk: Lisa erfarte (verb) at hun fikk vondt i magen når hun spiste en hel boks med is. Dette ble til en erfaring (substantiv) for henne, eller vi kan si, dette ble en del av hennes samlede erfaringer (substantiv).

På engelsk bruker man begrepet 'experience' om både 'opplevelse' og 'erfaring' (Ordnett, 2012). Ser man på verbet 'to experience' kan det altså bety at man erfarer eller opplever (oppfatter) noe. Ser man på 'an experience' kan det bety en opplevelse eller en erfaring man besitter. Når det gjelder det norske begrepet 'opplevelse' kan også det (som erfaringsbegrepet), vise til både verbet 'å oppleve' og substantivet 'en opplevelse'. Her er ikke koblingen mellom substantivet og verbet like selvfølgelig som for erfaringsbegrepet. 'Å oppleve' blir gjerne brukt om noe man oppfatter, mens 'en opplevelse' ofte blir brukt om noe som har gjort særlig inntrykk på oss. Man kan med andre ord oppleve noe uten at det blir til en opplevelse. Slik er det også i det engelske språket. Man kan "experience something" uten at det blir til 'an experience'.

I dagligtale blir 'erfaring' og 'opplevelse' gjerne brukt litt om hverandre, men erfaringsbegrepet blir oftere brukt i tilknytning til hendelser man har lært noe av. Slik jeg ser det, er det derfor mulig å skille mellom begrepsinnholdet i 'opplevelse' og 'erfaring'. Det føles mer naturlig å si "konserten var en stor opplevelse" enn "konserten var en stor erfaring", og at "jeg har mange års erfaring som lærer" enn "jeg har mange års opplevelse som lærer". På engelsk har man, som nevnt, ikke et slikt skille. Slik Dewey bruker experience-begrepet i *Experience and education* (Dewey, 1997) har det likevel mer til felles med erfaringsbegrepet enn opplevelsesbegrepet. Hans Fink bruker i bokens danske oversettelse 'erfaring' for 'experience' (Dewey, 1974). Dewey (1997) hevder at 'experiences' kan være 'educative', 'miseducative' og 'non-educative'. Den siste kategorien viser til 'experience' som noe man opplever, men ikke drar lærdom av. De to første viser, slik jeg ser det, til 'experience' som

'erfaring' fordi Dewey her skriver om hvordan en "experience" forandrer individet som gjør den. Gadamer hevder også med sitt erfaringsbegrep (Erfahrung) at mennesket endres gjennom erfaring (Gadamer 2010, s. 387-403). Jeg kommer derfor til å drøfte Deweys experience-begrep mot Gadamers erfaringsbegrep (Erfahrung), og ikke opplevelsesbegrepet hans (Erlebnis).

1.3.2 Education

The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security.

Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world. (Rogers, 1969, s. 104).

Sitatet ovenfor er hentet fra den amerikanske psykologen Carl R. Rogers' (1969) *Freedom to learn* der han viser en oppfatning av education som kan relateres til Deweys education-begrep. Dewey (1997, s. 33-50) betrakter education som en kontinuerlig endringsprosess gjennom erfaring, noe som alltid innebærer en orientering mot nye erfaringer. Men dette er bare en av mange måter å betrakte begrepet 'education' på. Søking på 'education' på Ordnett (2012) viser at begrepet kan oversettes med en rekke norske synonymymer: "utdanning", "opplæring", "dannelse", "oppdragelse", "oppfostring" og "pedagogikk". Begrepet 'education' kan altså romme mye. Education-begrepets betydning vil derfor – som experience-begrepet – i stor grad være kontekstavhengig. Denne masteroppgavens kontekst er *Experience and education* av Dewey (1997) drøftet mot Gadamers erfaringsbegrep. Jeg legger derfor dette til grunn når jeg drøfter education-begrepet.

I Finks oversettelsen av *Experience and education* (Dewey, 1974) er 'education' oversatt til "opdragelse". Jostein Sæther og Stein Wivestad (2010, s. 8) viser i artikkelen *Utdanningsvitenskap som omgrep og trend* til to oversettelsen av Deweys begrep 'educative experience' (experience som fører til / medfører education). De viser til Finks (Dewey, 1974, s. 43) "opdragende erfaring" og til Bente Christensens (Eisner, 1996, s. 221) "utdannelseserfaring". Selv lanserer de "dannende erfaring" som en alternativ oversettelse, og argumenterer for at en slik oversettelse "sakleg ville gi god meining i avgrensinga mot ikkje-dannende (non-educative) og misdannende (miseducative) erfaring" (Sæther og Wivestad,

2010, s. 8). De stiller seg skeptiske til bruken av ”utdannelseserfaring” og peker på at Dewey hadde en bredere tilnærming til begrepet ”educative experience”. ”Ved å bruke utdanning som hovudomgrep står ein i fare for å miste ei slik brei forståing.” (Sæther og Wivestad, 2010, s. 8).

Jeg er enig med Sæther og Wivestad (2010, s. 8) som hevder at de fleste vil tolke ”utdannelseserfaring” som erfaring spesifikt knyttet til formelt organisert læring, mens ”Dewey legg vekt på at *all* erfaring må sjåast i samanheng”. Christensen (Eisner, 1996, s. 221) oversetter ’non-educative’ og ’miseducative experience’ til ”ikke-utdannelseserfaring” og ”feil-utdannelseserfaring”. Selv om artikkelen Christensen har oversatt bruker disse begrepene slik Dewey bruker ’non-educative’ og ’miseducative experience’, blir en slik oversettelse lett villedende. Jeg ville spontant tolket ’ikke-utdannelseserfaringer’ som erfaringer som gjøres utenfor skolen. Påstanden, ”Utdannelseserfaring er det man først og fremst ønsker at utdannelsen vil føre til, men den kan også skje hver gang mennesker har omgang med verden” (s. 221), åpner i seg selv for at utdannelseserfaring kan skje utenom formelt organisert læring. Den bryter imidlertid med vanlig språkbruk ved å hevde at de erfaringene elevene gjør seg utenfor skolen kan kalles for utdannelseserfaringer. En står dermed i fare for å bli misforstått når det skrives: ”Ikke-utdannelseserfaring har ingen som helst virkning på menneskelig vekst” (s. 221). Dette kan bli tolket som en påstand om at erfaringer man gjør seg utenfor skolen er verdiløse

”En feil utdannelseserfaring stanser vekst og/eller utvikler tilbøyeligheter på et område av menneskelig erfaring som begrenser eller forminsker sannsynligheten for vekst på det området” (s. 221). ’Feil-utdannelseserfaring’ er som ’ikke-utdannelseserfaring’ et utydelig begrep. Definisjonen i sitatet ovenfor samsvarer med Deweys (1997, s. 25) definisjon av ”miseducative experience” i *Experience and education*, men avviker fra det vi i dagligtale kaller utdanning. Slik jeg ser det, vil begrepet ’feil-utdannelseserfaring’ lett kunne tolkes som erfaringer som fører til at man utdannes på en skjev måte. Hvis man for eksempel i legestudiet gjør seg erfaringer som fører til at man blir dyktig i snekkerfaget (for å sette det på spissen).

Sæthers og Wivestads bruk av ’misdannende erfaring’ vil antakelig i større grad vise til en skadelig utvikling av mennesket enn ’feil-utdannelseserfaring’, og ’ikkje-dannende erfaring’ vil i større grad vise til ikke-endrende erfaringer enn ’ikke-utdannelseserfaring’. Dette fordi

begrepet 'danning' viser til endring generelt, og ikke bare endring som et resultat av formelt organisert læring.

Når det gjelder Finks bruk av begrepet 'oppdragelse' som oversettelse av 'education' så har dette både en fordel og en ulempe i forhold til dannelsesbegrepet. Ulempen ved å bruke begrepet 'oppdragelse' er at det lett kan bli for mye fokus på oppdrageren. Når man tenker på oppdragelse er det vanlig å forestille seg en oppdrager (X) som oppdrar noen, for eksempel et barn (Y). Dermed kan ikke Y sin oppdragelse skje uten X³. Dewey beskriver education-prosessen som vekst, og betrakter experience som middel og mål for education. Kriteriet for veksten er om de experiences barnet gjør seg gir gode betingelser for videre vekst, eller om de avstenger det fra vekst i nye retninger (Dewey, 1997, s. 36-37 og 89). En slik forestilling åpner for at education kan skje selv om X ikke er tilstede. Med dette hevder jeg ikke at X ikke kan påvirke Y sin education. Oppdragerens oppgave er, som Dewey påpeker (s. 58), å legge til rette for at barnet sine experiences blir educative. Det jeg mener er at Deweys education-begrep åpner for at man også kan gjøre educative experiences uavhengig av en oppdrager.

Fordelen med å oversette 'education' med 'oppdragelse' er at det gir et skille mellom dannelse som ontologisk fenomen og education som normativt begrep⁴. I følge Gadamer kan vi ikke "ønske oss dannelse som sådan, bortsett fra i oppdragerens reflekterende perspektiv" (Gadamer, 2010, s. 37). Når Dewey skriver om education inntar han oppdragerens perspektiv, og presenterer et program for hvordan han mener dannelsen bør være. Hvis ingen hadde gjort dette ville ikke education-begrepet ha blitt definert, men mennesker ville fortsatt ha erfart og endret seg. Det trengs derfor et menneske (en oppdrager) for å definere hva som er dannende og misdannede. Ved å relatere education til oppdragelse får man dermed et tydeligere skille mellom en dannelse som uansett skjer, og den normativt ønskede, oppdragende dannelsen.

Slik jeg ser det, bygger Deweys education-begrep på en forestilling om dannelse som kan relateres til Gadamers Bildung-begrep. 'Bildung' blir ansett som en konsekvens av erfaring, og noe som i seg selv er gunstig for menneskets utvikling (Gadamer, 2010, s. 35-44 og s. 394-398). Oppdragerens oppgave blir dermed å finne ut hvordan hun kan styrke dannelsen hos sine elever/barn. Det er denne oppgaven Dewey tar på seg. Hvis jeg skulle forsøke å definere

³ Jeg ønsker ikke med dette å utelukke et begrep som 'selvoppdragelse', bare å peke på at oppdragelses-begrepet lett kan assosieres med en oppdrager.

⁴ Et slikt skille får man også ved å bruke 'utdannelse' istedenfor 'dannelse', men 'oppdragelse' har et fortrinn i at begrepet ikke bare er knyttet til formelt organisert læring.

Deweys education-begrep ville jeg kalt det en dannelsesmodell. Å bruke begreper som 'misdannende', 'ikke-dannende' og 'dannende erfaringer' på norsk vil – forstått på denne måten – være tydeligere enn 'mis/feil-opdragende', 'ikke-opdragende' og 'opdragende erfaringer', selv om begge deler nok ville fungert.

Nå skal imidlertid ikke 'education' gis noen norsk oversettelse i denne masteroppgaven. Oppgaven dreier seg om å drøfte Deweys experience- og education-begrep, og Gadamer's erfaringsbegrep. En del av drøftingen dreier seg derfor om å klargjøre begrepene slik Dewey og Gadamer bruker dem. Det jeg har forsøkt å gjøre i disse punktene er å gi en innføring i begrepene's betydning, og noen av utfordringen med dem. Jeg er åpen for at denne drøftingen er betinget av min forståelse, mine holdninger og min tolkning av et begrenset utvalg litteratur.

Noen pedagogiske filosofer har tenkt seg at en analyse av for eksempel begrepet oppdragelse skulle avdekke dette begrepets mening og mål. White (1982) peker på at få analyser av begrepet oppdragelse har vært ukontroversielle. Han mener at forfattere av slike analyser oftest har plassert sitt syn på hva oppdragelse bør være, inn i analysen ... Ved at den presenterer sosiale eller moralske foreskrivelser som 'rene' eller nøytrale beskrivelser, mister den filosofiske analysen sin (selv)kritiske egg" (Løvlie 1992, s. 25)

Begreper er ikke stabile enheter, de blir gitt mening gjennom kontekst og fortolkning. Ved å fokusere på begreper som 'experience' og 'education' hos Dewey, og 'erfaring' hos Gadamer forventer jeg ikke at tekstene deres gir nøytrale beskrivelser av disse begrepene, ei heller min tolkning av dem. Årsaken til at jeg velger å fokusere på disse begrepene og forfatterne er heller ikke nøytral. I følge Wivestad (1997, s.294-295) er hvilke begreper vi velger å legge vekt på forbundet med våre tanker om hva pedagogikk bør være. Mitt syn på pedagogikk samsvarer med Wivestads (2007, s. 295) påstand om at "Alle former for pedagogisk virksomhet; oppdragelse, undervisning, opplæring, utdanning, osv. bør bidra til vår danning som mennesker – bidra til at vi blir bedre mennesker – både individuelt og som fellesskap". Jeg betrakter det derfor som sentralt for pedagogisk forskning å reflektere over hva som er det gode for mennesket og hvordan vi endres til det bedre. Oppgavens problemstilling springer ut av en slik interesse med et fokus på endring gjennom erfaring. Dette bærer antageligvis masteroppgavens begrepsbruk og begrepsforståelse preg av.

1.4 Teknisk informasjon:

- Forkortelser: Bøkene *Sannhet og metode* og *Experience and education* blir hyppig nevnt og referert til i masteroppgaven. Jeg har derfor valgt å forkorte referanser til disse bøkene, fra kapittel 3 og utover, med ”SM” (Sannhet og metode), og ”EE” (Experience and education). Det er bare disse to bøkene som blir forkortet.
- Referanser: Når jeg refererer til bøker og artikler referer jeg til tekstens forfatter, utgivelsesår og sidetallet referansen er hentet fra i parentes i teksten for eksempel: ”(Dewey, 1997, s. 25)”. Hvis jeg viser til samme tekst flere steder etter hverandre – uten at referanser til andre tekster kommer i mellom – referer jeg bare til sidetall etter den første referansen, for eksempel: ”(s. 40)”. Noen ganger er det jeg skriver et resultat av en generell tolkning av en tekst, og kan ikke knyttes til et spesifikt sted i teksten. I slike tilfeller refererer jeg til de sidene, det kapittelet eller den teksten/boken jeg skriver om, for eksempel ”(Dewey, 1997, s. 25-31)” eller ”(Dewey, 1997)”.
- Kryssreferanser: Siden masteroppgaven er inndelt i en teoridel, en drøftingsdel og en avslutningsdel er det nødvendig å kunne vise tilbake til momenter som har vært nevnt tidligere. Dette har jeg løst ved å referere tilbake til kapitlene og underkapitlenes nummer i parentes, for eksempel: ”(4.1.2)”. I tilfeller der et moment er nevnt flere steder så viser jeg tilbake til det nærmeste stedet i teksten eller det stedet der jeg mener momentet er tydeligst gjort rede for. Ved gjentakelse av sitater bruker jeg ikke kryssreferering, men viser til den teksten sitatet er hentet fra.
- Sitering: Alle sitatene i masteroppgaven blir gjengitt på samme språk og med samme tegnsetting som i de tekstene jeg referer til.
- Experience og erfaring: Når jeg skriver generelt om erfaring, eller både skriver om Gadammers erfaringsbegrep og Deweys ‘experience’ bruker jeg begrepet erfaring.
- Oversettelse: Når jeg oversetter fra engelske tekster presenterer jeg sentrale engelske ord i parentes etter den norske oversettelsen – for eksempel: miljø (environment) – på steder der jeg mener det kan være nyttig for leseren å vite hvilket ord som opprinnelig har blitt brukt.
- Prosjektplan: I forkant av dette prosjektet ble det utarbeidet en prosjektplan. Enkelte deler av denne er integrert i masteroppgaven.

2. Problem og metode

”Det å forstå betyr ikke å kontrollere. Det ligner mer på det å puste eller å elske: Vi vet ikke helt hva som skjer med oss, vi vet ikke hvor vinden som gir oss liv, kommer fra. Men vi vet at alt er avhengig av den, og at vi rett og slett ikke kan kontrollere noe som helst” (Steinsholt, 2011, s. 111).

Å bruke en forskningsmetode dreier seg – i motsetning til å puste og elske – om å følge en systematisk framgangsmåte for nå et bestemt mål. Begrepet metode kommer av det greske ordet ”meta” som betyr ”etter”, og ”hodos” som betyr ”vei”. Metode dreier seg i den forbindelse om å følge en bestemt vei (Bokmålsordboka, 2012) for å prøve å nå prosjektets mål: innsikt i, og forståelse av, erfaringsbegrepet og dets betydning for education. I følge Gadamer skaffer vi oss nye innsikter gjennom erfaring. Ekte erfaring kjennetegnes ved at den bryter med våre forventninger. Han hevder ”at erfaringen kommer i stand som en hendelse som ingen er herre over, slik at verken den ene eller andre observasjonen egenvekt er avgjørende, men hvor alt blir samordnet på en uoverskuelig måte” (Gadamer, 2010, s. 393). Man kan altså ikke planlegge å gjøre en erfaring. Veien til forståelse kan derfor ikke tegnes opp på forhånd.

Dette utelukker ikke at man ved å følge en bestemt framgangsmåte/metode kan komme frem til sanne innsikter. En metode kan være et nyttig redskap for å strukturere forskningen. Det Gadamer hevder er at metode ikke er noen garanti for sannhet og forståelse: ”Som forstående er vi inndratt i en sannhetshendelse, og vi kommer på sett og vis for sent når vi ønsker å vite hva vi skal tro” (s. 534). Når man leser og drøfter forsøker man først og fremst å forstå det som står skrevet. Nye innsikter fører til at både forsker og forskningsprosjektet endres, og nye perspektiver framtrer. Dette skjer, i følge Gadamer, gjennom en dialogisk prosess der man ved å stille spørsmål til tekstene forsøker å erkjenne sannheten i det som står skrevet (s. 403-420). Man trenger altså ikke å bruke en metode verken for å lese eller forstå. Siden forståelse både er middel og mål i dette forskningsprosjektet har jeg valgt ikke å bruke en forhåndsdefinert metode som en oppskrift for å besvare problemstillingen. Dette betyr ikke at jeg har gått frem planløst og latt være å reflektere over metodiske spørsmål. I forkant av prosjektet har jeg utarbeidet en prosjektplan der jeg har tatt stilling til hva jeg skal forske på, hvorfor jeg velger å forske på det, hvordan jeg har tenkt å gjøre det, og med Gadamers filosofiske hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag har jeg reflektert over muligheter

og utfordringer med prosjektet. Men siden dette er et forskningsprosjekt som først og fremst baserer seg på forståelse har veien også blitt til, mens jeg har gått.

Nel Noddings hevder at man som et alternativ til det tradisjonelle kravet om begrunnelse, kan gi en historisk redegjørelse for hvordan kunnskapen har utviklet seg. Dette innebærer at man ikke kan støtte seg på en kjede av grunner som har ledet frem til en påstand som blir ansett som ufeilbarlig, men at man forteller hvordan man tilegnet seg kunnskapen (Noddings, 2007, s. 116). Tenker man metode på denne måten dreier det seg ikke om å følge en bestemt vei til sikker kunnskap, men å beskrive den veien man har gått.

Denne metoddelen kan sees i sammenheng med et slikt perspektiv, samt NESH (2009) sine forskningsetiske retningslinjer som stiller krav til forskerens redelighet og åpenhet for egen feilbarlighet. I de følgende underpunktene har jeg forsøkt å gi en beskrivelse av forskningsprosessen (2.1), en redegjørelse for hvordan jeg har forsøkt å besvare problemstillingen (2.2), en begrunnelse for valg av litteratur og avgrensninger (2.3), en refleksjon over utfordringene med tekstfortolkning og formidling (2.4), og en beskrivelse av oppgavens videre oppbygning (2.5). Med disse punktene ønsker jeg å formidle hvordan jeg har arbeidet med forskningsprosjektet, og noen av utfordringene med dette arbeidet.

2.1 Beskrivelse av forskningsprosessen

Forskningsprosessen begynte med utformingen av en prosjektplan. Dette var en prosess som grovt sett kan deles inn i tre faser. Den første fasen bestod i å komme frem til tema og problemstilling. Den andre fasen bestod i å vurdere prosjektets hensikt og gjennomførbarhet, og å finne ut om noen hadde skrevet noe lignende tidligere. Den tredje fasen bestod i å ta stilling til hvordan og med hvilke hjelpemidler problemstillingen skulle besvares, samt lage en framdriftsplan.

Alle tre fasene bestod i å gjøre seg kjent med relevant litteratur. Erfaringskapittelet i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 387-402) hadde jeg lest flere ganger tidligere, mens *Experience and education* (Dewey, 1997) var en bok jeg ikke var kjent med fra før av. Deler av sekundærlitteraturen var også fremmed. Mye av tiden gikk derfor med til å lese sekundærlitteratur og gjøre seg kjent med *Experience and education*.

Lesing av sekundærlitteraturen foregikk på en ikke-lineær måte, der jeg vekslet mellom å lese ulike tekster, og der samtlige tekster ble lest flere ganger. Dette var en prosess som foregikk både før, etter og parallelt med lesningen av primærlitteraturen og skriveprosessen. Undervegs i lesningen noterte jeg viktige referanser, sitater og refleksjoner.

Etter at prosjektplanen var ferdig leste jeg *Experience and education* (1997) kronologisk, og streket under viktige momenter. Så gikk jeg gjennom erfaringskapittelet i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 387-402) og skrev et sammendrag av kapitlet, med kommentarer og refleksjoner. Etterpå gjorde jeg det samme med *Experience and education*. Disse skriveprosessene var lærerike i seg selv, og hjalp meg til å få mer innsikt i Gadamer og Deweys teori. En vekslende lesning av primærlitteraturen – med kort avstand i tid – hjalp meg også å reflektere over tekstene i forhold til hverandre. Et særlig fokus når jeg skrev sammendragene var å se etter klare likheter og brudd mellom teoriene. Etter at jeg ble bedre kjent med primærlitteraturen ble også lesingen av sekundærlitteraturen enklere fordi jeg fikk en bedre forståelse av det som tekstene omhandlet. Sammendragene jeg skrev ble brukt til å slå opp i og søke i, i den videre prosessen.

Da jeg var ferdig med å skrive sammendragene begynte jeg å skrive det som jeg betrakter som masteroppgavens teorideler (3. og 4.). Dette gjorde jeg ved å lage en framstilling av *Experience and education* (4.), og erfaringskapittelet i *Sannhet og metode* (3.). Hovedmålet med framstillingen av *Experience and education* var å presentere Deweys experience-begrep, og å betrakte sammenhengen mellom 'experience' og 'education'. Deler av boken som ikke ble oppfattet som relevante for problemstillingen ble derfor utelatt.

Da teoridelene var klare begynte jeg å skrive drøftingsdelen (5.). Her forsøkte jeg ved hjelp av sekundærlitteraturen å drøfte Gadamers og Deweys teorier mot hverandre. Jeg forsøkte så å oppsummere drøftingen i avslutningsdelen (6.), og avsluttet med å vurdere drøftings resultat. Tilslutt skrev jeg innlednings- (1.) og methodedelen (2.).

2.2 Problemstilling

Problemstilling:

Hva er erfaring og hvilken betydning har erfaring for "education"? En drøfting med utgangspunkt i Deweys begreper i *Experience and education* og Gadammers erfaringsbegrep i *Sannhet og metode*.

For å besvare problemstillingen har jeg foretatt en studie av Deweys experience-begrep i relasjon til hans tanker om education i boken *Experience and education* (Dewey, 1997) og drøftet disse mot Gadammers erfaringsbegrep. Verken Deweys experience- eller education-begrep blir gitt en norsk oversettelse i masteroppgaven. Education-begrepet blir derfor brukt i masteroppgavens tittel og problemstilling. Experience-begrepet blir derimot ikke brukt i problemstillingen fordi det skal drøftes mot Gadammers erfaringsbegrep. Spørsmålet "Hva er erfaring?" blir forsøkt besvart ut fra denne drøftingen.

At Deweys 'experience' og 'education' blir drøftet mot Gadammers erfaringsbegrep innebærer at det er Deweys tekst (*Experience and education*) som har styrt retningen på masteroppgaven, mens Gadammers perspektiver har blitt brukt til å kaste lys over Deweys begreper. Det er to årsaker til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten. Den ene er at jeg plasserer meg filosofisk og forskningsmessig nært Gadammers tenkning. Dette innebærer ikke at jeg tar avstand fra Dewey, bare at jeg har tatt utgangspunkt i det som for meg er mest kjent. Jeg var i forkant av prosjektet kjent med deler av *Sannhet og metode*, blant annet erfaringskapittelet. Når man skal forstå noe nytt trenger man å bevege seg fra det kjente til det ukjente og tilbake igjen. Å gjennomføre et sammenlignende litteraturstudium er ikke det samme som å løse en ligning med to ukjente. Man er selv en skapende faktor som former resultatet. Derfor bør man ta sitt eget ståsted på alvor. Det kjente har i den forbindelsen blitt brukt for å forstå det mindre kjente.

Den andre årsaken er at jeg henter den pedagogiske vinklingen fra Deweys bok. Dette kunne kanskje vært gjort med utgangspunkt i Gadammers Bildung-begrep i *Sannhet og metode* (2010, s. 35-44), men siden Deweys fokus i *Experience and education* er pedagogisk og Gadammers fokus er filosofisk, har jeg valgt å la *Experience and education* være den teksten som drøftingen dreier seg rundt.

2.3 Valg av litteratur

2.3.1 Primærlitteratur

Experience and education (1997) av Dewey en av to hovedkilder i dette forskningsprosjektet. Boken fokuserer tydelig på forholdet mellom 'experience' og 'education'. Hvis man mener at mennesket endres gjennom erfaring er det et viktig pedagogisk spørsmål, hva denne endringen bør føre til. Nettopp dette forsøker Dewey å besvare i *Experience and education*. Boken er derfor et bra utgangspunkt for drøfting og refleksjon rundt erfaring og pedagogikk. I tillegg til *Experience and education* bruker jeg også andre verker av Dewey: *The reflex arc concept in psychology* (1975), *Democracy and Education* (1980) og *Human nature and conduct* (1983). Disse blir kun brukt til å belyse enkeltmomenter, og er ikke studert inngående.

Prosjektets andre hovedkilde, Gadammers kapittel "Erfaringsbegrepet og den hermeneutiske erfaringens vesen" i *Sannhet og metode* (2010, s. 387-403) er den kilden *Experience and education* primært skal drøftes mot. *Sannhet og metode* blir ansett som Gadammers hovedverk, og er derfor et rimelig valg når man skal drøfte Gadammers erfaringsbegrep. I tillegg til erfaringskapittelet har jeg også brukt andre deler av *Sannhet og metode* med særlig vekt på kapitlene "Aristoteles' hermeneutiske aktualitet" (s. 351-364), "Tidsavstandens hermeneutiske betydning" (s. 329-338), og "Dannelse" (s. 35-44). Disse kapitlene er valgt ut fordi de gir en utvidet forståelse av erfaringsbegrepet og dets betydning for education. Jeg har også brukt artikkelen "Education is self-education" (Gadamer, 2001) fordi den i motsetning til *Sannhet og metode* har et pedagogisk fokus.

I tillegg til kilder av Dewey og Gadamer har jeg benyttet Aristoteles' (1999) *Den nikomakiske etikk* og Heideggers (2007) *Væren og Tid* i drøftingen. Årsaken til dette er at Gadamer er influert av begge disse filosofene, og at Aristoteles *phronesis*-begrep og Heideggers bruk av begrepet *aletheia* belyser Gadammers og Deweys erfaringsbegreper.

2.3.2 Sekundærlitteratur

I letingen etter litteratur har jeg benyttet søkemotorene Amazon.co.uk, Bokkilden, BIBSYS, ERIC, Idunn og ISI, og søkt på "Dewey", "Gadamer", "experience", "erfaring", "concept of experience" og "education" i ulike kombinasjoner. Dette gav meg flere relevante treff, men jeg fant bare tre kilder som har skrevet om erfaringsbegrepet til de to filosofene i relasjon til hverandre:

1. Sælthun, Anne Britt (2008), *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen*.

Sælthun drøfter i sin masteroppgave Dewey og Gadammers syn på erfaring generelt og på estetisk erfaring spesielt i relasjon til dannelsesprosessen. Hun bruker Gadammers *Wahrheit und Methode* (Sannhet og metode) og Deweys *Art as experience* som primærlitteratur. Jeg betrakter forskningsområdet i hennes oppgave som beslektet med mitt, men jeg ser på innfallsvinklene våre som ulike siden Sælthun fokuserer på estetisk erfaring og bruker en annen kilde av Dewey enn meg. Jeg har ikke brukt Sælthuns oppgaven som kilde i min masteroppgave fordi jeg velger å avgrense meg mot litteratur som omhandler estetisk erfaring.

2. Higgins, Chris (2011, s. 111-142), "A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom".

Higgins fremstilling av *The good life of teaching*, ble publisert i *Journal of Philosophy of education* i 2010. Dette manuskriptet ble året etter publisert som egen bok (Higgins, 2011). Boken fokuserer på etikk i læreryrket. Kapittel 4 "A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom" (Higgins, 2011, s. 111-142) tar for seg Deweys og Gadammers syn på erfaring i relasjon til Aristoteles *phronesis*-begrep. Dette kapittelet blir benyttet som kilde i drøftingen.

3. Fairfield, Paul (2009, s. 52-100), "Dewey's Copernican Revolution". I: *Education after Dewey*.

Fairfield er en kanadisk filosof som sammenligner Dewey og Gadammers erfaringsbegrep i kapittel 2 av en bok som drøfter Deweys pedagogiske filosofi opp mot nyere tids kontinental filosofi. Kapittelet blir benyttet som kilde i drøftelsen.

I tillegg til Higgins og Fairfield som direkte betrakter forholdet mellom Gadammers og Deweys erfaringsbegrep, har jeg også benyttet meg av annen sekundærlitteratur, blant annet Lars Løvliens (1989) artikkel "Erfaring som handling", Raymond Boisverts (1998) *John Dewey: Rethinking our time*, Pádraig Hogans (2000) artikkel "Hermeneutics and educational experience", Nel Noddings (2007) *Philosophy of education*, og Kjetil Steinsholts (2011, s. 110 - 119) kapittel "Dannelse, lek, erfaring og forståelsens åpenhet" i *Dannelse: introduksjon*

til et ullent pedagogisk landskap for å nevne noe av den mest sentrale litteraturen.

Sekundærlitteraturen har blitt brukt på to måter: 1. Den har bidratt med tolkning av Deweys og Gadamer's filosofi. 2. Den har bidratt med påstander som har åpnet for spørsmål og drøfting. Sekundærlitteraturen er funnet ved hjelp av søkemotorene som er nevnt ovenfor, etter råd fra veiledere og medstudenter, og i litteraturlister til tekster som omhandler temaet.

2.3.3 Avgrensninger

Gadamer og Dewey er to kjente filosofer som mange har skrevet mye om, og temaet erfaring er svært omfattende. Søking på BIBSYS (18.04.2012) gav 339 treff på "Gadamer", 1117 treff på "Dewey", 1586 treff på "erfaring" og 11290 treff "experience". Mange av disse treffene er irrelevante, men antallet treff viser at det finnes mye tilgjengelig litteratur som sannsynligvis kunne ha vært relevant.

Jeg har avgrenset masteroppgaven både når det gjelder bruk av primær- og sekundærlitteratur. Primærlitteraturen er valgt på grunnlag av masteroppgavens tema og problemstilling. Det er likevel sannsynlig at bruk av annen primærlitteratur ville ha kunnet berike oppgaven. Både Gadamer i *Sannhet og metode* og Dewey i *Art as experience* skriver for eksempel om estetisk erfaring. Hansjörg Hohr (2012) sammenligner i artikkelen "How educational is experience? An excursion into John Dewey's Art as Experience" Deweys experience-begrep i *Experience and education* med bruken av begrepet i *Art as experience*. Dette kunne ha vært et interessant område å utforske. Det kunne også vært interessant å betrakte Deweys syn på erfaring som en sosial prosess. Dette blir lite belyst i *Experience and education*, og det hadde spennende å drøftet sosiale/demokratiske momenter i Deweys filosofi – for eksempel med utgangspunkt i *Democracy and education* – i relasjon til Gadamer's erfaringsbegrep. På grunn av at masteroppgaven er begrenset i omfang (40 stp) har jeg imidlertid ikke hatt anledning til å gå noe særlig utenom *Experience and education* av Dewey, og de utvalgte kapitlene i *Sannhet og metode* og "Education is self-education" av Gadamer. Noen unntak har likevel blitt gjort på steder der jeg har opplevd at korte referanser til annen primærlitteratur har belyst saken uten å dra fokuset bort fra de utvalgte tekstene.

Jeg har valgt ikke å fokusere på litteratur som bare omhandler experience and education uten forbindelse til Dewey og Gadamer. Årsaken til dette er at jeg i problemstillingen avgrenser meg til deres perspektiver. I letingen etter sekundærlitteratur har jeg for det første forsøkt å få med litteratur som sammenligner Dewey og Gadamer's erfaringsbegrep (jf. Higgins og

Fairfield). For det andre har jeg forsøkt å finne litteratur som setter fokus på erfaringsbegrepet til de to filosofene i relasjon til education. Den litteraturen jeg har funnet er bare et begrenset utvalg av en stor mengde bøker og artikler som har skrevet om Dewey og Gadamer, og annen litteratur kunne sikkert ha bidratt i masteroppgaven. På et tidspunkt måtte jeg likevel si meg fornøyd med den litteraturen jeg hadde funnet, og heller bruke tiden på å lese og fordype meg. Dermed endte jeg opp med et utvalg litteratur som bestod av noen tekster jeg kjente fra før, og noen nye tekster som jeg måtte sette meg inn i.

En annen avgrensning som har blitt gjort er i forhold til den tyske filosofen Georg W. F. Hegel. Dewey og Gadamer levde på samme tid, men Dewey døde før Gadamer gav ut *Sannhet og metode* i 1960. At Dewey skulle kjenne til Gadamers erfaringsbegrep er derfor lite trolig. Paul Fairfield (2011, s. 83) antar at Gadamer, som så mange andre kontinentale filosofer, heller aldri leste noe av Dewey eller andre amerikanske pragmatister. Det finnes imidlertid en kobling mellom Gadamers hermeneutikk og Deweys pragmatisme. Begge filosofene er influert av Hegel (Fairfield, 2011, s. 88, Jørgensen, 2009, s. 101-117 og Noddings, 2007, s. 24). Gadamer knytter selv an til Hegels erfaringsbegrep i *Sannhet og metode* (2010, s. 395), mens Dewey ikke nevner Hegel i *Experience and education* (1997). Det virker likevel som at en drøfting av Hegels erfaringsbegrep i relasjon til Dewey og Gadamer hadde vært interessant fordi forholdet mellom erfaring og dannelse er sentralt i Hegels filosofi (Steinsholt, 2011, s. 110). Dette ville imidlertid ha medført at prosjektet ble for omfattende. Jeg har derfor valgt ikke å gå inn i litteratur som omhandler Hegel (bortsett fra i *Sannhet og metode*).

En avgrensning som jeg ble tvunget til å gjøre var å begrense meg til språk som jeg forstår. For meg innbefatter dette norsk, engelsk, dansk og svensk. Litteratur som ikke finnes på disse språkene har jeg ikke kunnet bruke i masteroppgaven. Den største ulempen med dette har vært lesningen av *Sannhet og metode*. Originalt heter boken, som nevnt, *Wahrheit und methode* og er blant annet oversatt fra tysk til norsk og engelsk. Siden tysk er et språk som jeg ikke behersker har jeg valgt både å bruke en engelsk utgave *Truth and method* (1989), og en norsk utgave *Sannhet og metode* (2010) i arbeidet med masteroppgaven. Ved å lese oversettelser er det alltid en fare for at meningen blir forvrengt. Ved å bruke både en norsk og en engelsk oversettelse har jeg forsøkt å jevne ut noe av dette. For at referansene skal være enkle å følge referer jeg kun til den norske utgaven i masteroppgaven, med et unntak i punkt ”3.1 Gadamers erfaringsbegrep” der den engelske oversettelsens bruk av begrepet ‘refusjon’ (”refuted”,

Gadamer, 1979, s. 353) blir fortrukket framfor den norske utgavens bruk av ”gjendriver” (Gadamer, 2010, s. 394).

2.4 Tekstfortolkning og formidling

Et kvalitativt litteraturstudium som dette dreier seg om teksttolkning og formidling. Min rolle som forsker er dermed sentral, fordi all forståelse skjer i meg, og all formidling kommer fra meg. Dette stiller krav til både min forståelse, formidlingsevne og forskerholdning. Jeg vil i dette punktet skrive litt om mulighetene og utfordringene med teksttolkning og formidling i relasjon til prosjektet.

Anders Gustavsson (2000) skriver i *Tolkning och tolkningsteori 1* om erfaringsnære og erfaringsoverskridende tolkninger. Erfaringsnære tolkninger fokuserer på hva kilden(e) har ment. Erfaringsoverskridende tolkninger dreier seg om andre mulige tolkninger av saken. I relasjon til mitt forskningsprosjekt kan dette, noe forenklet, illustreres med to spørsmål:

- Erfaringsnært: Hvilken betydning har erfaring for education i Deweys *Experience and education*, drøftet mot Gadamers erfaringsbegrep?
- Erfaringsoverskridende: Hvilken betydning har erfaring for education?

Det første eksempelet, som er en del av masteroppgavens problemstilling, viser at oppgavens fokus er hva Gadamer og Dewey mener. Det andre eksempelet åpner for et ubegrenset antall tolkninger av saken. Gadamer hevder at når vi tolker en tekst ”åpner vi i prinsippet for muligheten av at en overlevert tekst vet bedre enn vår egen foroppfatning vil ha det til. Først når vi mislykkes i forsøket på å anerkjenne sannheten i det som er sagt, vil vi bestrebe oss på ”å forstå” teksten som den andres oppfatning...” (Gadamer, 2010, s. 332). Forståelse innebærer altså primært å forstå saken, sekundært å forstå den andres mening. Derfor vil man også med et erfaringsnært fokus gjøre erfaringsoverskridende tolkninger.

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å få innsikt i erfaringens betydning for education, og denne innsikten har jeg søkt i tekstene til Dewey og Gadamer. Hadde dette kun vært et livslangt sannhetssøkende prosjekt, og ikke en masteroppgave, kunne jeg stilt store spørsmål som i eksempel 2, og søkt innsikt i en mengde litteratur. I en masteroppgave er man

derimot nødt til å avgrense seg, og en stor del av denne avgrensningen dreier seg om å velge kilder. Derfor har jeg valgt å fokusere på to filosofer som jeg søker sannhet hos.

Dette innebærer ikke at jeg tror jeg kan reprodusere Gadamer og Deweys meninger fra tekstene deres. ”Tekstens mening overskrider ikke forfatteren bare fra tid til annen, men alltid. Forståelse er derfor aldri bare en reproduktiv virksomhet, men alltid også en produktiv virksomhet” (Gadamer, 2010, s. 335). Både mine beskrivelser og drøftelser er et resultat av fortolkning, noe som er en produktiv virksomhet. Når min forståelseshorisont møter tekstenes horisonter blir tolkningen min annerledes enn Deweys og Gadamer ville ha vært, fordi min horisont er annerledes enn deres. Selve fortolkningsprosessen er erfaringsoverskridende fordi tekstens horisont er annerledes enn min. Det at jeg velger å drøfte Deweys og Gadamer tekster mot hverandre er også erfaringsoverskridende fordi ulike horisonter alltid overskrider hverandre. Dette gjelder også sekundærlitteraturen. Selv om sekundærlitteraturen omhandler Dewey og Gadamer er heller ikke disse tekstenes horisonter identiske, og tilbyr derfor ulike tolkninger og perspektiver.

Hermeneutikken må ta utgangspunkt i at den som ønsker å forstå, står i forbindelse med den saken som kommer til uttrykk i overleveringen, og at han allerede har eller oppnår en tilknytning til den tradisjonen som overleveringen taler ut fra. På den annen side er den historiske bevisstheten klar over at den ikke kan stå i forbindelse med denne saken i kraft av en ubetinget og selvsagt enighet, slik det er tilfelle når en ubrutt tradisjon blir videreført. Det foreligger virkelig en polaritet av fortrolighet og fremmedhet som den hermeneutiske oppgaven er basert på. (Gadamer, 2010, s. 333)

Vår forforståelse av det vi leser påvirker alltid hvordan vi oppfatter teksten, og i den grad vi gjør oss nye innsikter når vi leser teksten påvirker den vår forståelse tilbake.

Erfaringstematikken og Deweys og Gadamer tekster, er valgt ut på grunnlag av at jeg har hatt en viss forståelse for både temaet og forfatterne på forhånd. Gjennom mitt liv har jeg selv gjort meg erfaringer som kan relateres til Deweys og Gadamer erfaringsbegreper. Jeg har også arbeidet som lærer og gjort meg erfaringer som jeg kan relatere til forholdet mellom erfaring og education. Når det gjelder tekstene til Dewey og Gadamer så hadde jeg lest en del i *Sannhet og metode* i forkant av prosjektet. *Experience and education* var en ny bok. Jeg kjente likevel til Deweys pedagogiske filosofi, både fra lærer- og masterstudiet. Mitt kjennskap til Dewey var dog ingen forutsetning for at jeg skulle forstå teksten hans. Selv om

jeg, hypotetisk sett, ikke kjente til Dewey fra før er det likevel gode muligheter for at jeg kunne forstått *Experience and education*. Det er ikke slik at man må kjenne forfatteren på forhånd for å forstå han/henne. Mye av sekundærlitteraturen jeg har brukt er for eksempel skrevet av forfattere jeg ikke kjente til på forhånd. Forforståelse dreier seg ikke bare om forståelsen av noe spesifikt, men om den delen av vår helhetlige forståelse som vi henter fram, bevisst og ubevisst, når vi forsøker å forstå noe. Siden jeg som menneske har erfart mange forskjellige ting i livet, besitter jeg kapasiteten til å forstå en hel rekke ukjente tekster, forutsatt at de er skrevet på et språk som jeg kan og dreier som om en sak jeg har en forforståelse for.

Men som Gadamer påpeker dreier ikke forståelse seg om en ubetinget enighet. Som fortolker har jeg brukt min forståelseshorisont i møte med tekstene. Tekstene representerer andre horisonter som har gitt meg innsikter som jeg kanskje ellers aldri ville fått. Disse innsiktene har jeg fått ved å gå i dialog med tekstene der formålet har vært å finne noe sant i dem. I følge Gadamer (2010, s. 337) begynner forståelse med at noe taler til oss. Hele forskningsprosjektet begynte egentlig med at *Sannhet og metode* talte til meg, og senere tekster om og av Dewey. Jeg ble nysgjerrig og denne nysgjerrigheten førte til at jeg inntok en åpen holdning fordi jeg forventet at tekstene kunne fortelle meg noe sant. Det hadde vært mer utfordrende å gjennomføre en lignende studie av tekster jeg var skeptisk til, fordi denne skepsisen ville begrenset min åpenhet for tekstenes mening.

Gadamer hevder at for å forstå en tekst må vi åpne for at teksten vet bedre enn oss (s. 332). Dette innebærer å sette våre egen fordommer på spill ved å søke sannhet uten for egen forståelseshorisont. Jeg har i dette forskningsprosjektet fokusert på å forstå framfor å kritisere. Jeg tror at man ved å innta en kritisk holdning til det nye man forsøker å forstå risikerer at man lar sine fordommer blokkerer for innsikter som man ellers kunne fått. Jeg mener ikke med dette at man aldri skal være kritisk. Det jeg mener er at man ikke bør møte noe fremmed med kritikk hvis man ønsker å forstå det. Forståelse bør gå forut for kritikk. Ofte er det slik at vi kritiserer det vi ikke forstår ordentlig. En slik kritikk vil være basert på gjetninger. Jeg har i forskningsprosessen forsøkt å være bevisst at jeg leser et avgrenset utvalg av Dewey og Gadamers tekster, og at min forståelse av deres innhold skapes gjennom en interaksjon mellom denne litteraturen og min egen forståelseshorisont. Jeg er enig med Gadamer (s. 394) som hevder at erfaringer forandrer hele vår forståelse. Møtene mellom min forståelseshorisont og tekstenes horisonter har gitt meg erfaringer som har endret min forståelse og påvirket

hvordan masteroppgaven har blitt. Forskningsprosessen har derfor ikke bare resultert i en masteroppgave, den har også endret meg. De nye innsiktene jeg har tilegnet meg har igjen åpnet for nye erfaringer på grunn av de endringene de har medført. Jeg har derfor forsøkt å unngå å uttale meg kritisk til hva Dewey og Gadamer mener utover den begrensede lesningen jeg har foretatt. Det jeg har gjort er å bemerke uklarheter og mangler som muligens lesning av annen litteratur av Dewey og Gadamer – eller av andre tolkninger av litteraturen – kunne ha avklart.

Siden man endres gjennom de erfaringene man gjør seg er det rimelig å anta min tidligere lesning av Gadamer har påvirket min tolkning av Dewey. Særlig fordi teoriene, slik jeg ser det, er relaterbare til hverandre. At masteroppgavens mål har vært å drøfte Dewey mot Gadamer har nok også forsterke dette. Men denne prosessen har ikke bare vært preget av mine erfaringer med tekstene i prosjektet, den har også vært preget av mine tidligere erfaringer i livet. Det kunne med andre ord blitt en lang referanseliste i slutten av masteroppgaven hvis jeg skulle tatt med alle kilder som har gjort forskningsprosjektet mulig. Dette er det selvsagt verken ønskelig eller mulig å ha oversikt over. Det viktigste, slik jeg ser det, er å være bevisst at man som menneske har en historisk betinget forståelse som endrer seg gjennom møter mellom gamle og nye erfaringer. Gadamer (2010, s. 381-402) kaller dette for ”den virkningshistoriske bevisstheten”. En slik bevissthet har jeg forsøkt å innta i arbeidet med dette forskningsprosjektet. Dette innebærer å være bevisst egne muligheter og begrensninger som fortolker, og at man som forsker alltid påvirker forskningens resultat.

Hvis man, som jeg gjør, påstår at vår forståelse er betinget av de erfaringene man har gjort seg i livet, tvinger dette fram spørsmålet: Hvordan skal masteroppgavens drøfting og resultat forstås?

Hans Skjervheim (1976b, s. 102) siterer Søren Kierkegaard i artikkelen ”Subjektivitet og sanning” der han skriver: ”*Subjektiviteten er sannheten*”. Dette utsagnet kan både tolkes som sant og usant avhengig av hvordan man definerer subjektivitet. Mennesket er et fortolkende subjekt. *Tar man bort subjektet tar man bort muligheten for sannhet*. En stein eller andre såkalte objekter forholder seg objektivt til verden, men har ingen muligheter til forståelse. Forståelse forutsetter et subjekt som forstår noe i lys av hvem det er og hva det vet. Sannhet kan derfor kun nås gjennom en fortolkende prosess i et subjekt. Skjervheim hevder at subjektiviteten er ”den ”staden” der sanninga kjem tilsyne” (1976, s. 117). Definerer man

subjektivitet på denne måten kan utsagnet ”Subjektiviteten er sannheten” betraktes som sant, fordi det må et subjekt til for å erkjenne noe sant.

Sannhet kan man derimot *ikke* betrakte som subjektiv dersom man tenker at subjektiv sannhet er noe som bare konstrueres av individet. Sannhet er betinget av individets interaksjon med verden. *Tar man bort verden tar man også bort muligheten for sannhet.* Ikke bare fordi nye innsikter viser seg gjennom interaksjonen, men også fordi tidligere erfaringer utgjør kapasiteten for å erkjenne noe som sant. Dermed kan vi også si at: sannhet er et resultat av subjektets interaksjon – samt tidligere interaksjoner – med verden, og kan verken regnes som objektiv eller subjektiv.

Forskningsprosjektet mitt er således ikke en objektiv sammenligning av Dewey og Gadamer's erfaringsbegrep, og det er heller ikke en rent subjektiv konstruksjon. Det er min sammenlignende tolkning av Dewey og Gadamer. Gjennom en dialogisk interaksjonsprosess med de ulike tekstenes horisonter har jeg erkjent sannheter som har endret min forståelse. Disse innsiktene har jeg forsøkt å formidle i oppgaven. Den skriftlige framstilling av min tolkning har også ført meg inn i en dialogisk prosess med min egen tekst der nye erfaringer har blitt gjort. Hele lese- og skriveprosessen har altså bestått i å forsøke å forstå, og å formidle det som blir forstått. Dette har ført til en vekslende bevegelse mellom forståelse og formidling. Flere ganger har jeg måttet korrigere det jeg har skrevet fordi nye innsikter har dukket opp. Masteroppgavens horisont har endret seg fordi min forståelse har endret seg, og min forståelseshorisont har endret seg fordi jeg har lært noe av tekstene jeg har arbeidet med.

Det er imidlertid flere momenter som skiller masteroppgaven fra min forståelseshorisont:

1. Jeg har i masteroppgaven forsøkt å formidle noe avgrenset gjennom en prosess der jeg verken har full kontroll på – eller fullstendig oversikt over – min egen eller tekstens horisont.
2. Masteroppgaven framstilles gjennom et spesifikt medium og en utforming som er styrt av konvensjoner som formidlingen må tilpasses.
3. Masteroppgavens horisont er avgrenset, mens min forståelseshorisont vil fortsette å endre seg.

4. Masteroppgavens tekst er en rigid horisont som ulike lesere vil tolke ulikt og danne sin egen oppfatning av. Den har ikke noe mulighet til å korrigere sine utsagn og søke felles forståelse slik som et menneske.

Det første momentet innebærer at teksten har blitt til gjennom en uoversiktlig forståelses- og formidlingsprosess. Torben H. Rasmussen (2006, s. 146) skriver at "I det tyske ordet Erfahrung (erfaring) ligger verbet "fahren" gemt, der betyr at reise ...". Jeg synes reise er en god metafor for erfaring fordi det illustrerer hvordan vi som mennesker er i stadig bevegelse / endring. Denne reisen har mange stoppesteder, men ikke noe endelig mål. Lars Løvlie (1989, s. 156) viser til William James' idé, "stream of consciousness", og skriver at: "Denne ideen er knyttet til observasjonen av at våre tanker synes kjedet sammen i endeløse assosiasjonsrekker. Distinkte tanker er bare stoppesteder i den strømmen, uthevet og formulert av oss" (s. 156). Det jeg har skrevet i masteroppgaven kan betraktes stoppesteder i min livslange tankestrøm. At jeg ville gjennomgått alle de samme assosiasjonsrekkene på ny, og på samme måte, er lite sannsynlig. Selv kort tid etter at jeg har skrevet denne masteroppgaven, ville jeg med den samme litteraturen tilgjengelig ikke klart å gjenskape en identisk oppgave. Men siden assosiasjonene bygger på mine tidligere erfaringer i livet antar jeg at jeg ville kommet frem til mye av det samme selv om masteroppgaven ville sett annerledes ut. Jeg ville sannsynligvis også kommet frem til nye momenter fordi jeg har endret meg gjennom denne reisen. Hadde et annet menneske forsøkt å gjennomføre det samme prosjektet under de samme betingelsene ville også prosjektet blitt annerledes fordi alt hadde blitt tolket gjennom en annen horisont, og en annen prosess. Jeg utelukker ikke med dette at andre ved å gjennomføre et lignende forskningsprosjekt ville funnet ut noe av det samme. Det jeg hevder er at oppgavene ikke ville blitt like, fordi vi som mennesker alltid er i en prosess der det fremmede blir tolket i møte med det kjente; det nye blir forstått i møte med det gamle.

Det andre momentet innebærer at masteroppgaven må framstilles i et bestemt format. Man er nødt til å tilpasse seg det formatet som er vanlig for oppgaveskriving. Hvordan man mestrer å skrive og bearbeide det man har skrevet er avgjørende for hvordan oppgaven blir. Avviker man for langt fra det konvensjonelt vanlige risikerer man at oppgaven blir uoversiktlig og uforståelig for leseren. Gevinsten ved å uttrykke seg skriftlig i et masteroppgaveformat er at man lærer å strukturere og beherske seg ved å fremstille noe konkret og avgrenset, og at man ved å bearbeide en tekst grundig får innsikter som man kanskje ellers ikke ville hatt. Tapet er at man må tøyse sin trang til utforskning, og at formatet legger begrensinger på hva man greier

å formidle; noen ganger er det for eksempel enklere å forklare noe muntlig enn skriftlig, og det er heller ikke alltid vi klarer å artikulere det vi forstår.

Det tredje momentet innebærer at masteroppgaven må ferdigstilles innenfor en begrenset tidsperiode. Man vil alltid tilegne seg nye innsikter og ny forståelse som gjør at man ser en oppgave med nye øyner. Dette fører til at det ofte er smertefullt å lese tekster man har skrevet tidligere fordi innser egen utilstrekkelighet når man skrev dem. Når man arbeider med en oppgave har man dog frister å forholde seg til. Dette gjør at man er nødt til å avgrense seg både når det gjelder problemstilling og utvalg av litteratur. Som Henriette Højberg (2004, s. 341) skriver er ”Forskningsprosessen ... en uavsluttet og åben proces”. Det jeg har kommet frem til i denne oppgaven er derfor bare et stoppested, i en prosess som eventuelt kan fortsette. Masteroppgaven bør derfor betraktes som begrenset og åpen for videre undersøkelser.

Det siste momentet innebærer at enhver leser vil forstå masteroppgaven i lys av sin egen horisont, og danne seg egne forestillinger i møte med teksten. Dette betyr ikke at enhver tolkning er vilkårlig. Som mennesker eksisterer vi under noe av de samme vilkårene, og innenfor en tradisjon er vi forbundet med et språk og en tradisjon som fører til at vi får en noe sammenfallende forståelse. Denne forbindelsen innebærer at enkelte tolkninger og utsagn vil framstå som urimelige. Hadde jeg skrevet teksten på et fremmed eller egenkomponert språk ville teksten blitt uforståelig. Hadde jeg kommet med påstander som at ”ingen lærer noe av erfaring” ville dette framstått som urimelig. Hadde jeg skrevet at ”lærer av ingen erfaring noe” ville dette framstått som absurd. Ikke noe av det som står i denne masteroppgaven er nødvendigvis forståelig i seg selv. Det krever en forforståelse, og at oppgavens deler blir satt sammen til en meningsfull helhet. En vellykket tolkning av denne oppgaven forutsetter, slik jeg ser det, at leseren behersker norsk og engelsk og har en forbindelse til saken som drøftes, samt at masteroppgavens horisont – som er et resultat av min fortolknings- og formidlingsprosess – er forståelig. Som forstående vesener er vi også forskjellige og en vellykket tolkning av oppgaven vil derfor innebære at ulike lesere vil forstå og legge merke til momenter som jeg ikke forstod da jeg skrev teksten. En tekst er derfor alltid åpen for nye tolkninger, men den kan ikke imøtekomme disse tolkningene og endre sine utsagn og påstander. Den kan ikke lære av sine feil, slik forfatteren kan. Jeg håper derfor at masteroppgaven kan betraktes som et ærlig forsøk på å forstå erfaringens betydning for education, gjennom en begrenset tolkning, i en avgrenset periode i et liv.

2.5 Masteroppgavens videre oppbygning

De resterende delene av masteroppgaven er inndelt i en teoridel, en drøftingsdel og en avslutningsdel. Teoridelen består av Kapittel 3. Gadammers erfaringsbegrep i *Sannhet og metode* og Kapittel 4. Deweys *Experience and education*. Formålet med disse kapitlene er å gi en relevant presentasjon av Gadammers erfaringsbegrep, og Deweys experience-begrep og experience-begrepets relasjon til education. Kapitlene gir også en kort presentasjon av Gadamer og Dewey, og deres verker *Sannhet og metode* og *Experience and education*. Jeg håper med dette at teoridelen kan gi leseren en nødvendig forforståelse og et bedre grunnlag til å forstå drøftingen.

I kapittel 5. som er masteroppgavens drøftingsdel blir Deweys og Gadammers erfaringsbegreper drøftet mot hverandre, og i relasjon til education. Dette blir gjort i fem punkter: 5.1 Erfaring er forandring, 5.2 Erfaring og sannhet, 5.3 Ikke all forandring fryder, 5.4 Erfaring dannelse (Bildung) og education, 5.5 Erfaring og dømmekraft. Kapitlet har en egen innledning der underpunktene blir gjort rede for. Formålet med denne delen er å se på motstridende og sammenfallende sider ved Deweys og Gadammers teorier som kan relateres til problemstillingen.

I kapittel 6. avsluttes masteroppgaven. Dette gjøres i to deler. Punkt 6.1 gir en oppsummering av drøftingens resultat. Formålet med delen er at den skal gi en oversikt over viktige momenter i drøftingen og fungere som en bro i mellom drøftingsdelen (5.) og punkt 6.2 der jeg forsøker å besvare problemstillingen. Problemstillingen blir besvart i to underpunkter – 6.2.1 Hva er erfaring? og 6.2.2 Hvilken betydning har erfaring for education? – basert på problemstillingens to spørsmål.

3. Gadamers erfaringsbegrep i *Sannhet og metode*

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) ble født i 1900 i den tyske byen Marburg (Grondin, 2003, s. 1). Han blir regnet som en av det 20. århundres viktigste filosofer og grunnlegger av *den filosofiske hermeneutikken*. Begrepet hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuein*. Det har tre grunnleggende betydninger: å forklare, å utlegge, å fortolke (Jørgensen, 2009, s. 11). Hermeneutikkens røtter går tilbake til tekstfortolkning – protestantisk analyse av bibelske tekster og humanistiske studier av gamle klassikere – i renessansen. Hovedtemaet var at delene av en tekst må forstås i lys av helheten, og helheten må forstås i lys av delene (Alvesson og Sköldbberg, 2009, s. 92). Med den filosofiske hermeneutikken ble oppmerksomheten vendt mot forståelsesfenomenets universalitet.

Første utgave av *Wahrheit und Methode / Sannhet og metode* (Gadamer, 2010) ble utgitt i 1960, og blir regnet som Gadamers viktigste verk. Boken var egentlig tiltenkt tittelen ”Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk”, men *Sannhet og metode* (heretter omtalt som SM) ble foretrukket, med det opprinnelige forslaget som en undertittel (Jørgensen, 2009, s. 11). Både den norske og den engelske oversettelsen *Truth and method* (Gadamer, 1989) som brukes i denne masteroppgaven bygger på den andre utgaven av *Wahrheit und Methode* fra 1965.

SM er skrevet for å belyse det Gadamer (2010, s. 21) kaller ”det hermeneutiske problemet” eller ”forståelsens fenomen”. Han presenterer en helhetlig filosofi der han forsøker å avdekke sannhet om hva som skjer når vi forstår noe. Dette gjøres i møte med vitenskapens metodeideal ved å vise at metode verken er en nødvendig forutsetning eller garanti for å avdekke sannhet. Gadamer hevder med sin filosofiske hermeneutikk at:

Det hermeneutiske fenomenet er opprinnelig slett ikke et metodeproblem, det dreier seg ikke om en forståelsesmetode som skal gjøre tekster til gjenstand for vitenskapelig erkjennelse på lik linje med de øvrige erfaringsgjenstandene. Her dreier det seg primært slett ikke om å konstruere en sikker erkjennelse som tilfredsstillende vitenskapens metodeideal – men like fullt dreier det seg også her om erkjennelse og sannhet. Når vi forstår overleveringen, forstår vi ikke bare tekster, men tilegner oss innsikt og erkjenner sannheter. (Gadamer, 2010, s. 21)

Forsøksvis kan Gadamer's syn på dette sammenfattes slik: Det hermeneutiske fenomenet gjennomsyrrer menneskets forhold til verden, enten det er snakk om hverdagserfaringer, tekstfortolkning eller erfaringer i vitenskapen. Det er et ontologisk fenomen, og ikke en fortolkningsoppskrift. Det lar seg dermed ikke kontrollere av vitenskapelige metoder. Å forstå noe innebærer at man erkjenner noe som sant. Det er en historisk sannhetshendelse som skjer i møtet mellom individet og det som blir overlevert på et gitt tidspunkt. Sannhet er derfor noe som oppstår uavhengig av vitenskapen. SM er skrevet i opposisjon til det Gadamer kaller ”den vitenskapelige metodikkens universelle krav” (s. 21). Han hevder tvert i mot at det er hermeneutikken som har krav på universalitet (s. 517-534).

I motsetning til Dewey's *Experience and education* er ikke SM skrevet med et pedagogisk siktemål. Gadamer's anliggende er filosofi og vitenskapsteori, men implikasjonene av det han skriver er av pedagogisk betydning. Det ville være vanskelig å argumentere for at forståelsesfenomenet ikke er relevant for pedagogikken. SM er delt opp i tre hoveddeler: *Avdekking av sannhetsspørsmålet ut fra kunsterfaringen* (s. 29-202), *Utvidelse av sannhetsspørsmålet til forståelsen i åndsvitenskapene* (s. 205-420), og *Hermeneutikkens ontologiske vending med språket som ledetråd* (s. 421-548). Gadamer hevder at han med dette ”studiet forsøker å synliggjøre det hermeneutiske fenomenet i dets fulle rekkevidde med utgangspunkt i erfaringen av kunst og historisk overlevering” (s. 23). Erfaring og forståelse henger hos Gadamer sammen.

the historicity of our existence entails that prejudices, in the literal sense of the word, constitute the initial directedness of our whole ability to experience. Prejudices are biases of our openness to the world. They are simply conditions whereby we experience something – whereby what we encounter says something to us. (Gadamer, 2007, s. 82)

Forståelse tilegnes gjennom erfaringer, og påvirker igjen nye erfaringer gjennom en forforståelse som Gadamer kaller fordommer (prejudices). Erfaring er hendelser som fører til forståelse, men forståelse betinger også erfaringene fordi man erfarer i lys av det man allerede har forstått. Forforståelsen utgjør derfor både våre muligheter og begrensninger for videre erfaring, og erfaring utgjør mulighetene og begrensningene for hva vi kan forstå.

I den tidligere hermeneutikken ble det fokusert på at helheten av en tekst må forstås i lys av delene og motsatt. Siden helheten består av deler, og delene bare kan forstås i lys av helheten må leserens oppmerksomhet hele tiden bevege seg mellom helhet og del. Denne bevegelsen blir ofte betegnet som en sirkel (Alvesson og Sköldberg, 2009, s. 92).

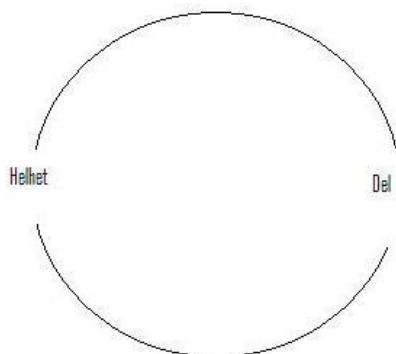


Fig 1: Den hermeneutiske sirkel: original versjon⁵

Hos Gadamer (2010, s. 331) framstår den hermeneutiske sirkel derimot som ”et ontologisk strukturmoment i forståelsen”. Å forstå sirkulært er ikke noe vi velger, på samme måte som vi ikke velger våre fordommer (Jørgensen, 2009, s. 75). Vi forstår sirkulært fordi det er bare den måten vi kan forstå på. Jeg har i figuren nedenfor forsøkt å illustrere forholdet mellom den som erfarer og det som erfares. Jeg bruker her en tekst som eksempel på det som erfares.

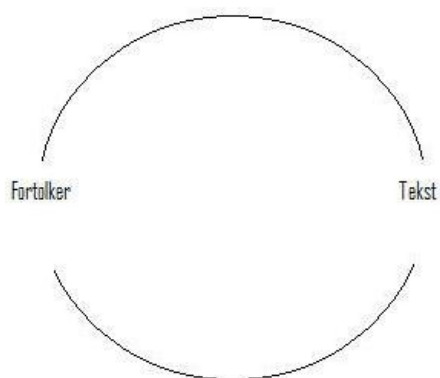


Fig 2: Forholdet fortolker – tekst⁶

⁵ Tegnet etter figur 4.1 ”The hermeneutic circle: original version” i Alvesson og Sköldberg, 2009, s. 92.

⁶ Inspirert av figur 4.2 ”The circle of alethic hermeneutics” i Alvesson og Sköldberg, 2009, s. 96.

I møte med en tekst må fortolkeren bruke relevante erfaringer han har gjort seg tidligere i livet for å forstå den. Teksten vil så, hvis fortolkeren lærer noe av den, påvirke fortolkerens forståelse og gi han nye erfaringer som han kan bruke i møte med nye tekster eller andre situasjoner i framtiden. Individets forståelse påvirker hvordan det oppfatter teksten, og teksten påvirker individets forståelse. På denne måten er individet i konstant endring gjennom sitt samspill med virkeligheten (også når det gjelder andre typer erfaringer). Denne sirkulære bevegelsen fører til at både individet og virkeligheten endres (for individet). For å illustrere kontinuiteten i denne bevegelsen snakker man noen ganger også om en hermeneutisk spiral.

Jeg vil i dette kapittelets underpunkter gi en framstilling av Gadamer's erfaringsbegrep slik det framstår i SM. Dette gjøres med særlig vekt på kapittelet "Erfaringsbegrepet og den hermeneutiske erfaringens vesen" (Gadamer, 2010, s. 387-402).

3.1 Erfaring

"Problemet med den tradisjonelle erfaringsteorien ... er i virkeligheten at den er fullstendig orientert mot vitenskapen og derfor ikke tar høyde for erfaringens indre historisitet" (Gadamer 2010, s. 387).

I Gadamer's analyse av erfaringsbegrepet er forestillingen om at enhver erfaring rommer et historisk moment sentral. Dette momentet mener han har blitt oversett i tradisjonell erfaringsteori som har vært for vitenskapsorientert. Han framhever at erfaringsteorier i vitenskapen er knyttet teleologisk til sannheten som springer ut i fra dem. I naturvitenskapelige eksperiment eller ved åndsvitenskapens historisk-kritisk metode blir erfaringer validert ved at ethvert menneske som følger de samme prosedyrene skal komme fram til samme resultat. En erfaring er dermed bare gyldig dersom den kan gjentas. En slik objektivisering av erfaringen gir ikke rom for erfaringens historisitet. Gadamer peker på at også våre hverdagerfaringer er avhengige av bekreftelser for at vi skal oppleve dem som gyldige. Dermed gir heller ikke erfaringens vesen rom for sin egen historisitet. Han betrakter derfor vitenskapens forsøk på validering som en videreføring av det som erfaringen naturlig streber etter, nemlig bekreftelse (Gadamer, 2010, s. 387-388).

Men dette teleologiske perspektivet dreier seg bare om erfaringer vi allerede har ervervet oss. Gadamer er opptatt av å belyse selve erfaringsprosessen, der nye erfaringer blir tilegnet. Han

trekker inn to eksempler fra Francis Bacons undersøkelse av fordommer som holder menneskesinnet fanget:

1. Menneskets tendens til å huske det positive og glemme negative tilfeller.
2. Språklige konvensjoner som forstyrrende elementer som blokkerer for erkjennelse (s. 390).

Selv om Bacons intensjon er å belyse kritisk – og luke ut – elementer i erfaringen som ikke er teleologisk relatert til vitenskapens mål, viser han også at det teleologiske aspektet ikke er det eneste mulige. I sin videre undersøkelse av erfaringsbegrepet viser Gadamer at det er nettopp de *negative tilfellene* som gjør at nye erfaringer oppstår (s. 394), og fremhever språket som en *positiv betingelse* for erfaringen, og ikke bare en hindring (s. 391).

Gadamer viser til Aristoteles analyse av induksjonsbegrepet, hvordan ulike iakttagelser slås sammen til en erfaringsenhet. Denne enheten har en allmenn karakter. Den dreier seg om det som er felles i mange enkeltobservasjoner. Viktige iakttagelser blir bevart og gjør at erfaringen av det spesielle kan heve seg opp til en viten om det allmenne. Erfaringen er alltid bare aktuelt til stede i den enkelte observasjonen. Den er ikke kjent gjennom en forutgående allmenn viten om den (s. 391-392).

I dette ligger erfaringens prinsipielle åpenhet for nye erfaringer – ikke bare i den allmenne forstand at feiltagelser blir korrigert, men i den forstand at erfaringen er vesentlig avhengig av stadige bekreftelser, slik at erfaringen nødvendigvis blir en ny erfaring når bekreftelsen uteblir... (Gadamer, 2010, s. 392-393)

Det er altså gjennom *induksjon* vi erfarer. En erfaring er ikke, som i vitenskapen, noe kjent som vi forsøker å finne årsaken til. Den er en hendelse som vi ikke kan forutse. Gadamer hevder derfor at ”Erfaringen er ikke vitenskapen selv, men den er en nødvendig forutsetning for den” (s. 391). Først når man gjennom erfaring har oppnådd den aktuelle allmennheten kan spørsmålet om årsak oppstå. Fokuserer man utelukkende på erfaringens resultat betrakter man bare det positive aspektet ved erfaringens vesen. Selve erfaringsprosessen er, i følge Gadamer, *vesentlig negativ* (s. 394). Den kan ikke bare forklares som en ubrutt generering av typiske

allmennheter. Den er også en *refusjon* av falske generaliseringer⁷ (Gadamer, 1989, s. 353). I følge Gadamer kan vi derfor snakke om erfaringer i dobbel forstand:

1. Erfaringer som harmonerer med forventingene våre og bekrefter dem.
2. Nye erfaringene som bryter med forventingene våre (Gadamer, 2010, s. 394).

Den siste typen erfaringer anser Gadamer som ekte erfaringer. Disse er alltid negative fordi de bryter med det vi på forhånd trodde vi visste. En erfaring ”er ikke simpelthen en feiltakelse som blir gjennomskuet, og dermed en korleksjon, men en omfattende viten som blir tilegnet” (s. 394). Erfaringen med en gjenstand må derfor være av en slik karakter at vi skaffer oss bedre forståelse på grunn av den. Ikke bare om gjenstanden i seg selv, men også om det vi trodde vi visste fra før. En forståelse av noe allment. En erfaring forandrer, i følge Gadamer, hele vår forståelse (s. 394).

Gadamer kaller slike erfaringer for *dialektiske* (s. 394). Han viser til Hegel for å illustrere dette. Hegel hevder at erfaringens sanne natur er å *reversere* seg mot seg selv. For at en erfaring med et objekt skal kunne hende må den erfarende anerkjenne sannheten i det hun erfarer i seg selv. Hun må oppleve ”innholdet som overensstemmende og forent med vissheten om seg selv” (s. 396). Når hun gjør en ny erfaring med et objekt, forandrer både objektet og hennes bevissthet seg. Det nye objektet gir henne sannheten om det gamle. Hun kan nå forstå og forutse det hun tidligere ikke kunne. Gadamer viser med Hegels dialektikk det historiske aspektet ved erfaringen. Erfaring krever tilstedeværelse og selvrefleksjon (s. 394-396).

Gadamer peker på at erfaringsprosessen aldri ender opp i en fullstendig viten, men alltid inneholder en relasjon til nye erfaringer. Erfaringens fullbyrdelse hos den erfarne innebærer ikke at hun kjenner alt og vet bedre (s. 396).

Den erfarne fremstår tvert imot som den radikalt udogmatiske, som er særlig skikket til å gjøre nye erfaringer og lære av erfaringene fordi han har gjort så mange erfaringer og lært av dem. Erfaringens dialektikk har sin egen fullbyrdelse, ikke i en avsluttet

⁷ I den norske oversettelsen står det at ”erfaringen stadig gjendriver falske allmengjøringer” (Gadamer, 2010, s. 394) I den engelske står det at ”false generalizations are continually refuted by experience” (Gadamer, 1979, s. 353). Jeg synes den engelske bruken av ”refuted” er tydeligere enn bruken av ”gjendriver” i den norske oversettelsen. Derfor velger jeg å referere til den engelske utgaven i dette tilfellet.

viten, men i den åpenheten for erfaring som blir frigjort gjennom erfaringen selv.
(Gadamer, 2010, s. 396)

Gadamer viser i sitatet ovenfor konsekvensene av erfaringens vesen. Den erfarne kan ikke slå seg til ro med at hun er utlært som menneske. Da vil hun hengi seg til en dogmatisk tenkning som vil begrense mulighetene for framtidige erfaringer. Det hun derimot kan gjøre er å se seg selv i lys av de erfaringene hun har gjort seg i livet. Gadamer hevder at erfaring ikke bare dreier seg om informasjon om et bestemt forhold, men at "det sikter til erfaringen som helhet" (s. 396). Erfaring er ikke noe som mennesket kan frigjøre seg fra eller står utenfor. Det tilhører *menneskets historiske vesen* (s. 397). Ved å innse dette kan den erfarne innta en åpenhet for at det alltid finnes nye sannheter å oppdage utenfor hennes horisont.

Det er som nevnt gjennom negative tilfeller vi tilegner oss nye erfaringer. "Enhver erfaring som fortjener dette navnet, skuffer en forventning" hevder Gadamer (s. 397). Menneskets historiske natur innebærer derfor en grunnleggende negativitet som viser seg i "relasjonen mellom erfaring og innsikt" (s. 397). Selv om nye erfaringer alltid er negative i forhold til våre forventninger, er de også produktive, frigjørende og fører til innsikt. I følge Gadamer innebærer ny innsikt, i tillegg til økt kunnskap om en bestemt situasjon eller forhold, en frigjøring fra noe som har bedratt oss eller holdt oss fanget. "Innsikt rommer derfor alltid et moment av selverkjennelse" (s. 397). Erfaring viser oss at våre forventninger og planlegging er endelige og begrensede. Ting er ikke alltid slik vi tror. Vi er aldri mestre over framtiden og fortiden. Som mennesker er vi situerte og handler i historien. Egentlig erfaring er derfor, i følge Gadamer, en erfaring av egen endelighet. En erfaring av egen historisitet (s. 398).

3.2 Hermeneutisk erfaring

Jeg ønsker i dette punktet å ta med noen aspekter ved det Gadamer kaller "hermeneutisk erfaring". Hermeneutisk erfaring dreier seg om erfaring med språk og tradisjon som møter oss som et "du". Nærmere bestemt gjelder det erfaring med tekster. Dette er hovedtemaet i andre del av SM (s. 205-420). Jeg kan derfor ikke gi en omfattende beskrivelse, men jeg vil ta med noen sentrale momenter som er aktuelle for min undersøkelse. Ved å gjøre dette håper jeg å tydeliggjøre erfaringens vesen ytterligere, og å vise hvordan man erfarer i møtet med tekster, mennesker og andre språklige medium.

Det unike med hermeneutiske erfaringer er at de inviterer til dialog. Gadamer hevder at:

... overleveringen [tradisjonen] er ikke bare en hendelse man erkjenner og lærer å beherske gjennom erfaring, men derimot et språk, det vil si at den taler som et du. Et du er ingen gjenstand, men forholder seg til en gjenstand. (Gadamer, 2010, s. 398)

Forskjellen på en erfaring med et ikke-språklig objekt og en overlevering fra tradisjonen er at overleveringen selv er et språk. Den snakker tilbake til den erfarende. Den hermeneutiske erfaringen er altså en spesiell type erfaring. Her er tradisjonen en samtalepartner, og ikke en gjenstand vi bare kan erfare og beherske. Gjenstanden blir her saken som samtalen dreier seg om. På samme måte som vi inngår i et jeg-du forhold med et annet menneske, inngår vi i et jeg-du forhold med tradisjonen. Ønsker vi å forstå hva et annet menneske mener må vi gå i dialog med dette menneske, og være åpne for det som det har å si oss. Ønsker vi å forstå en tekst må vi gå i dialog med den, og være åpne for det den forteller oss (s. 398-402).

Erfaringen av en tekst skjer gjennom en dialektikk av spørsmål og svar. Det sentrale i et slikt jeg-du forhold er at man fokuserer på saken. Man forsøker å forstå sannheten i det som står skrevet. For å klare dette må man engasjere og involvere seg (s. 410-420). Man må være en ”deltakar” for å si det med Hans Skjervheim (1976a, s. 51-72). Forståelsen fullbyrdes gjennom det Gadamer kaller en sammensmeltning av horisonter. Gadamer framhever at ”den sammensmeltningen av horisonter som skjer i forståelsen, er språkets egentlige verk” (Gadamer, 2010, s. 419). Språket ligger til grunn for at vi kan engasjere oss i en dialog med teksten. Vi kan ikke forstå en tekst skrevet på et språk som er fremmed for oss. En samtale forutsetter derfor et felles språk. Gadamer peker på at vi også utvikler et felles språk gjennom samtalen om en sak:

I den vellykkede samtalen blir tvert imot begge [samtalepartnerne] underlagt sakens sannhet, som knytter dem sammen i et nytt felleskap ... Den gjensidige forståelsen dreier seg ikke om å spille ut og tvinge gjennom sitt eget standpunkt, men om en forvandling i retning det som er felles. Her forblir man ikke lenger det man var. (Gadamer, 2010, s. 420)

Jeg vil forsøke å illustrere dette med et eksempel:

Da jeg begynte å lese SM, leste jeg den på norsk. Dette utgjorde et felles språk for meg og boken. Derfor hadde jeg et visst grunnlag for å forstå den. Men språket i boken var også noe forskjellig fra mitt eget. Det handlet om en sak som ble formidlet gjennom språklige formuleringer som ikke var i min bevissthet. Når jeg etter hvert leste mer i boken endret min forståelseshorisont seg i møte med tekstens. En slik leseprosess bestod av å stille spørsmål (jf. Gadamer's spørsmål-svar-dialektikk) til teksten: Hva dreier dette seg om? Er det sånn eller slik? Mener han ...? Er dette sant? osv. I løpet av denne prosessen utviklet jeg et felles språk med boken; et felleskap der jeg ble enig med boken om flere saker. Det er dette Gadamer kaller for horisontsammensmeltning. En slik sammensmeltning endret meg. Jeg ble i stand til å tenke på en ny måte. På grunn av denne endringen kunne jeg tolke og forstå både *Sannhet og metode* og andre framtidige tekster på en ny måte. Jeg kunne også betrakte meg selv og verden på en ny måte, ut fra min nye horisont.

Eksempelet er noe kunstig og tar ikke med de andre erfaringene jeg gjorde meg underveis i prosessen som påvirket min forståelseshorisont. Målet er å vise, basert på Gadamer's teori, hvordan den hermeneutiske erfaringen endrer et individ. Gadamer (Gadamer, 1965, s. 360) bruker begrepet "Verwandlung" (forvandling) når han omtaler denne endringen. Denne forvandlingen bør ikke betraktes som en forvandling til det ugjenkjennelige. Et menneske blir ikke ugjenkjennelig selv om det leser en ny bok. Det ville ført til en ustabil og uforutsigbar verden. Forvandling oppstår gjennom dialektikken mellom tekst og fortolker, spørsmål og svar, der det erfarende individet erkjenner seg selv gjennom å forstå noe som er fremmed. Forståelseshorisonten endrer "seg slik at vi blir i stand til å se ut over det som tidligere avgrenset vårt synsfelt. Det som virket forvirrende, og som vi erfarte som noe fremmed som kanskje rystet våre forventninger, har vi nå forstått og gjort til vårt eget og noe hjemlig" (Steinsholt, 2011, s. 112). Forvandlingen dreier altså om å gjøre det ukjente kjent, og selv å bli endret gjennom denne tilegnelsen.

Gadamer (2010, s. 399-400) nevner også motsetningen til den hermeneutiske erfaringens dialogiske framgangsmåte, der man forsøker forstå et annet menneske på forhånd. Vi kan hevde at vi forstår hvordan mennesket tenker, hvordan det kommer til å handle i gitte situasjoner, og avvise dets sannhetskrav fordi vi tviler på at det har noe å si oss. Vi kan til og med bruke det andre mennesket som et verktøy til å nå våre egne mål. Men gjør vi dette så

feil-/overvurderer vi oss selv. Vi skaper avstand istedenfor forståelse. Vi overser erfaringens historiske vesen, og skjerner oss selv for nye erfaringer.

Slik er det, i følge Gadamer, også med forholdet vårt til tradisjonen. Forsøker man å forstå og beherske historien fullstendig glemmer man at man selv er en del av den. Man blir fanget av fordommer man ikke tror man har. Gadamer peker på at vi nettopp må ta innover oss at vi befinner oss innenfor en tradisjon som vi deler med de historiske overleveringene vi forsøker å forstå. Vår tilhørighet til tradisjonen gjør erkjennelsen mulig. Tar man innover seg sin egen historisitet, og er åpen for det som tradisjonen har å si vil man kunne gjøre nye erfaringer som fører til nye innsikter (s. 401-402). Gadamer kaller dette for en 'virkningshistorisk bevissthet'. En slik bevissthet krever en "prinsipiell åpenhet" for nye erfaringer (s. 402).

Den virkningshistoriske bevisstheten ... lar overleveringen bli til erfaring og åpner opp for det sannhetskravet den møter i overleveringen. Den hermeneutiske bevisstheten fullbyrdes ikke i vissheten om sin egen metode, men i det erfaringsfellesskapet som skiller den erfarne fra den dogmatisk forutinntatte. (Gadamer, 2010, s. 402)

Siden vi selv er en del av tradisjonen, slik som overleveringen, vil den hermeneutiske erfaringen oppstå i møte mellom de to delene. Det at vi har noe til felles med teksten gjør at vi kan forstå den. Det som er fremmed gjør at vi kan erfare noe nytt. I denne dialektikken, innenfor et erfaringsfellesskap, kan nye erfaringer oppstå.

3.3 Oppsummering

Jeg vil avslutte dette kapitlet med å oppsummere Gadamers erfaringsbegrep. Dette gjøres ved punktvis å fremheve de betingelsene som må være tilstede for at en erfaring skal finne sted, hva som kjennetegner en erfaring og de konsekvensene en erfaring får for det erfarende individet. De ulike punktene går over i hverandre. Hensikten med å dele opp Gadamers erfaringsbegrep på denne måten er å lage en oversikt for videre bruk i drøftings- og avslutningsdelen. Punktene er ikke selvforklarende og må sees i lys av helheten de inngår i.

Betingelser for erfaring:

- A. Åpenhet for å erfare noe nytt
- B. Bekreftelse av gamle erfaringer kan utebli
- C. Forforståelse av/forbindelse med det som erfares
- D. Språk – Spørsmål-svar-dialektikk
- E. Stadig bekreftelse er nødvendig for at erfaringen skal være gyldig.

Kjennetegn ved erfaringen:

- F. Innebærer et uventet brudd med en forventning
- G. Er negativ i sitt vesen (bryter med det man tror og vet)
- H. Utgjør en allmennhet som påvirker vår helhetlige forståelse
- I. Er en del av menneskets natur og ikke til å unngå
- J. Er historisk i sitt vesen

Erfaringens konsekvenser:

- K. Ny forståelsen av bestemte fenomen
- L. Ny helhetlig forståelse og selverkjennelse
- M. Nytt grunnlag for å gjøre nye erfaringer
- N. En fundamental (ontologisk) innsikt i hvordan mennesket og erfaring *er*.

4. Deweys *Experience and education*

John Dewey (1859-1952) ble født i 1859 i Vermont i USA, og er en av nyere tids mest innflytelsesrike pedagogiske filosofer. Han blir ofte plassert innenfor den filosofiske tradisjonen, *pragmatismen*. Begrepet pragmatisme kommer av ordet 'pragma' som betyr virksomhet eller gjerning (Bokmålsordboka). Nel Noddings (2005, s. 47) hevder at Dewey selv foretrakk betegnelsen *naturalisme* om sin filosofi. Selv bruker hun *pragmatisk naturalisme* som betegnelse på filosofien hans.

Winther-Jensen (2004, s. 142-143) hevder at Dewey har et biologisk inspirert menneskesyn. Han peker på at Dewey betrakter mennesket som en levende organisme i en stadig og aldri avsluttet interaksjon med omgivelsene: "i sin vekselvirkning med omgivelsene endrer det sig blot, det erfarer" (s. 151). Denne endringen har ikke noe overordnet mål som den skal føre fram til. "Det [mennesket] forandrer seg, fordi det er de vilkår, alt levende er underlagt." (s. 143). Et sentralt kjennetegn ved Deweys filosofi er hans fokus på utforskning og problemløsning (s. 158). Wivestad (2007, s. 313) skriver at "Dewey la vekt på å gjøre erfaringer i et sosialt fellesskap med utgangspunkt i aktuelle problemer som skulle løses". I følge Noddings (1995, s. 31) er Dewey kjent for sin analyse av *experience* sin plass i *education*. At 'experience' er et begrep som står sentralt hos Dewey viser seg i titlene på flere av hans verker: *Experience and nature* (1921), *Art as experience* (1934) og *Experience and education* (1938).

Experience and education (Dewey, 1997, heretter omtalt som EE) som er masteroppgavens hovedkilde ble utgitt første gang i 1938 og bygger på en serie foredrag av Dewey, 79 år gammel. Det er en kort bok på 74 sider eksklusiv forordet. Som bokens tittel avslører dreier den seg om sammenhengen mellom *experience* og *education*. Dewey presenterer en pedagogisk filosofi der hovedtemaet er hvordan *education* bør forankres i *experience*.

Hans Fink beskriver Deweys ståsted på følgende måte:

Her [i EE] præsiserer han sine pædagogiske ideer ved at stille dem i modsætning på den ene side til traditionel pædagogik og på den anden side til, hvad han anså for uheldige eller forfejlede former for progressiv undervisning. Han intager således et

mellempunkt, der dog på ingen måte er et kompromis, men en omhyggelig formulering af et klart progressivt synspunkt. (Fink, 1974, s. 13)

Dewey (1997, s. 17) bruker det han kaller ”traditional” og ”progressive education” som negative eksempler undervegs i boken. Han omtaler noen ganger progressive education som ”the new education” (s. 21). Dette er en grovinndeling av det han betrakter som typisk for den pedagogiske tradisjonen som har vært rådende, og typiske mistak for den nye retningen som utfordrer tradisjonen. Jeg er enig med Fink i at Dewey inntar et mellomstandpunkt, og at dette standpunktet har en slagside mot det progressive. Det er den progressive retningen Dewey henvender seg til og ønsker å reformere med sin pedagogiske filosofi.

I det første kapitlet (s. 17-31) av EE peker Dewey på menneskets tendens til å formulere sine meninger som *enten-eller* (either-or), og at en slik tenkning utelukker muligheter som ligger i mellom. Dette gjelder også for pedagogisk filosofi. Han hevder at pedagogikkens historie er preget av motsetningene mellom education som en prosess som kommer innenfra, og noe man får utenfra, og at ulike skoler har en tendens til å framstå som enten tradisjonelle eller progressive.

Det som i grove trekk kjennetegner tradisjonell education er, i følge Dewey, formidling av ferdig oppdelte mengder informasjon og ferdigheter til den neste generasjonen, konformitet med forhåndsdefinerte regler og standarder, og organisering etter bestemte mønster (s. 17-19). Han mener at det som elevene skal lære, og de læringsmetodene som blir brukt ved tradisjonelle skoler, er utenfor elevenes erfaringsrekkevidde: ”They are beyond the reach of the experience the young learners already possess” (s. 19). Derfor er tradisjonell education noe som blir forsøkt påtvunget utenfra.

Dewey hevder at de progressive skolene er kommet som et produkt av en misnøye med de tradisjonelle skolene (s. 18). Hans bekymring er at de progressive skolene dermed utvikler sine prinsipper negativt som en avvisning av tradisjonell education, istedenfor å utvikle sin egen filosofi konstruktivt (s. 20). Han peker på at mange av de nye skolene gjør lite ut av organiseringen av det elevene skal lære, at de betrakter enhver veiledning fra voksne som en invasjon av den individuelle frihet, og at de bare fokuserer på nåtiden og framtiden og avviser fortidens betydning (s. 22). Education blir her betraktet som noe som kommer innenfra og bør få utfolde seg uhindret.

Ved å basere education på experience forsøker Dewey å unngå en slik polarisering i sin pedagogiske filosofi. Han ønsker å gi den nye progressive pedagogikken et selvstendig grunnlag. Steven M. Cahn (1991, s. xiv) hevder at ”progressive education” var et begrep Dewey sjelden brukte, og at han foretrakk å snakke om education for et progressivt samfunn. Dewey uttrykker selv en skepsis mot å binde seg til et bestemt paradigme:

those who are looking ahead to a new movement in education, adapted to the existing need for a new social order, should think in terms of education itself rather than in terms of some 'ism about education, even such an 'ism as "progressivism". For in spite of itself any movement that thinks and acts in terms of an 'ism becomes so involved in reaction against other 'isms that it is unwittingly controlled by them. For it then forms its principles by reaction against them instead of by a comprehensive constructive survey of actual needs, problems, and possibilities. (Dewey, 1997, s. 6)

Jeg tolker dette til at Dewey mener at man ved å henge seg til et bestemt paradigme står i fare for havne i en ”oss mot dem”-situasjon. Definerer man seg inn i en gruppe adopterer man en ideologi. Denne ideologien blir satt opp i mot konkurrerende ideologier, og i kampens hete overser man gjerne kontekst, nyanser og muligheter for å ta til seg nye perspektiver. Man er da ikke lengre et utforskende individ som tar sikte på å finne løsninger på problem knyttet til education. Man er da en progressivist – eller en annen ”’ist” – med en klar oppfatning av hva som er tillatt å mene.

Dewey skriver i siste kapittelet av EE:

I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything whatever must be worthy of the name education. (s. 90)

Dewey er opptatt av å løse dette problemet ved å formulere et program for education. Løsningene finner han i experience-begrepet. Slik jeg ser det, kan hovedtemaet i EE deles opp i to spørsmål: 1. Hva innebærer experience? 2. Hvordan bør man legge til rette for education gjennom experience? Det første spørsmålet innebærer for Dewey en ontologisk betraktning av

fenomenet experience. Det andre spørsmålet er normativt. Det dreier seg om hvordan man bør tilrettelegge for education fundamentert på experience.

4.1 Forholdet mellom experience og education

Dewey forutsetter konsensus innenfor den nye pedagogiske filosofien om at det er en sammenheng mellom experience and education (s. 20, 25 og 89), og omtaler denne sammenhengen som organisk (s. 25 og 74). Han skriver i EE at han ikke har forsøkt å argumentere for dette prinsippet (s. 89). Det han imidlertid hevder er at det – basert på antagelsen om at det er en sammenheng mellom experience og education – er viktig å ha en ”correct idea of experience” (s. 20). I EE bruker Dewey mye plass på å gi en korrekt forestilling om experience. Han skriver om ulike former av experience, begrunner hvilken type experiences som er educative, og forklarer hvordan man bør til rette legge for education ved å vise til experience-begrepet for begrunnelse. Han peker også på farene ved ikke å basere education på experience gjennom bruken av tradisjonell og progressiv education som negative eksempler. Jeg mener derfor at flere av de betraktningene han gjør i EE indirekte kan tolkes som argumentasjon for sammenhengen mellom experience og education.

Dewey (s. 91) avslutter EE med å skrive:

What we want and need is education pure and simple, and we shall make surer and faster progress when we devote ourselves to finding out just what education is and what conditions have to be satisfied in order that education may be a reality and not a name or a slogan. It is for this reason that I have emphasized the need for a sound philosophy of experience.

Slik jeg tolker Dewey er det viktig å finne ut hva education er, og hvordan man kan legge til rette for det. Dewey ser på education som en livslang prosess, og ikke en disiplin der et subjekt skal motta informasjon eller ferdigheter som skal danne det til noe spesifikt og endelig. Får man prosessen til å flyte på en fruktbar måte er dette et mål i seg selv. Han uttrykker dette synet tydelig i *Democracy and Education* som ble utgitt første gang i 1916: ”the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and ... the educational process is one of continual reorganizing, reconstruction, transforming” (Dewey, 1980, s. 54). Målet er ikke en bestemt form for education, men at education som prosess skal utspille seg

kontinuerlig. Det er derfor viktig å forstå de ontologiske forutsetningene for at education kan finne sted. Med dette som utgangspunkt forsøker Dewey i EE, slik jeg ser det, å tydeliggjøre *hva* experience innebærer, *hvilke* former for experience som er fruktbare, og *hvordan* education basert på experience bør være. Han skiller mellom *non-educative*, *miseducative* og *educative experiences*.

4.1.1 Miseducative og non-educative experiences

Dewey (1997, s. 25) hevder at ikke all experience fører til education, selv om all education forutsetter experience. En experience som er miseducative eller non-educative blir regnet som villedende eller meningsløs.

Dewey nevner fire typer miseducative experiences:

1. En experience kan være på en slik måte at den fører til ufølsomhet, der den skaper mangel på sensitivitet og åpenhet/mottagelighet (responsiveness). Dermed innsnevres mulighetene for framtidig experience.
2. En experience kan øke en persons automatiske ferdigheter i en bestemt retning, men føre til at hun/han havner i en grøft eller et snevert spor, der mulighetene for fremtidige experiences blir innsnevret.
3. En experience kan være behagelige, men føre til latskap og likegyldighet. Dette kan skape holdninger (attitudes) som svekker kvaliteten på framtidige experiences og forhindrer at personen får ordentlig utbytte av dem.
4. Noen experiences kan være så usammenhengende at selv om de hver for seg oppleves som tilfredsstillende eller spennende, er det ikke noen kumulativ forbindelse mellom dem. Hvis man venner seg til å følge sine innfall som de kommer, "by way of enjoyment or of discontent and revolt", kan det føre til forvirring og redusert selvkontroll (s. 26).

Som det framgår i punktene ovenfor er miseducative experiences skadelig for den som har dem. Det mest betegnende med miseducative experiences er at de hemmer eller forstyrrer muligheten for fremtidige experiences; dvs. de *innsnevrer* retningen på individets *erfaringskontinuitet*. *Miseducative experiences endrer derfor individet på en ugunstig måte.*

En non-educative experience er en følge av en *mislykket interaksjon* mellom den som erfarer og det som skulle blitt erfart. Dewey er kritisk til forestillingen om at enkelte fag, metoder, fakta og sannheter besitter en educative verdi i seg selv. Han mener dette har ført til at tradisjonell education har redusert faginnholdet til en diet av forhåndsfordøyd materiale (s. 46). Han skriver at "failure of adaption of material to needs and capacities of individuals may cause an experience to be non-educative ..." (s. 46-47). Hvis man tar man ikke hensyn til kapasitetene og behovene til den som skal lære, risikerer man at avstanden mellom individet og det som skal læres blir for stor. En mangel på tilpasning fører til at experience-prosessen blir overlatt til tilfeldighetene; dvs. det blir tilfeldig om en tiltenkt experience blir non-educative eller educative (s. 45).

En non-educative experience er ikke nødvendigvis skadelig i seg selv, men hvis mange av de experiences man møter i livet er non-educative får dette skadelige konsekvenser. Man stagnerer som menneske. Som begrepet tilsier er dette experiences som man ikke lærer noe av. Man registrer noe, men forstår det ikke, og dermed er man ikke i stand til å trekke lærdom fra det (s. 46-47). *Non-educative experiences er altså meningsløse for individet.*

4.1.2 Experience-prosessen

Hvis en experience må tilpasses den erfarendes kapasiteter og behov, trenger man en forestilling om hva dette innebærer. Dewey skriver ikke eksplisitt hva han legger i behovsbegrepet. Min antagelse er at det dreier seg om den erfarendes behov for meningsfulle experiences, altså experiences som er tilpasset det erfarende individets livserfaringer (Dewey, 1997, s. 73). Ut i fra en slik tolkning henger individets behov sammen med dets erfaringskapasitet. Når det gjelder individets kapasitet for erfaring er det noe uklart om Dewey mener denne kapasiteten kun er formet av tidligere experiences, eller om andre faktorer også spiller en rolle. Det som imidlertid er klart er at det er experience han velger å fokusere på.

What he [individet] has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue. (Dewey, 1997, s. 44)

Det individet har lært i form av kunnskaper og ferdigheter blir altså brukt som redskap for å forstå og handle i senere situasjoner. Dewey framhever at dette er en livslang prosess. En experience påvirker ikke bare individets evner til å mestre noe nytt, slik bruken av begrepet 'instrument' kan signalisere. Det innebærer en reell endring av individet. I Deweys definisjon av 'habit' får vi en mer helhetlig forståelse av denne endringen:

The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things ... It covers 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. ... every experience takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after. (Dewey, 1997, s. 35)

Sitatet viser at Dewey har en transformativ oppfattelse av experience, dvs. enhver experience endrer den som erfarer. Den påvirker derfor også kvaliteten på framtidige experiences. Den erfarendes habit blir endret. For Dewey er 'habit' mer enn et bestemt adferdsmønster. Den innebærer formingen av et individs holdninger, og den grunnleggende sensitiviteten for hvordan det møter, oppfatter og responderer på ulike situasjoner i livet. Slik jeg tolker Dewey utgjør et individs habit den det er i møte med omgivelsene. I 'habit' ligger derfor mulighetene og begrensningene (kapasiteten) for handling og forståelse.

Et individs habit er formet av tidligere experiences, og påvirker, og blir påvirket av, senere experiences. Habit er derfor ikke en stabil tilstand, men preget av kontinuitet. Dewey kaller dette *kontinuitetsprinsippet* (the principle of continuity, s. 35). Erfaringsprosessen er, i følge Dewey, en kontinuerlig spiral (a continuous spiral). Den innebærer en uunngåelig kobling mellom nåtiden og fortiden (s. 79). På grunn av denne koblingen vil også nåtidens erfaringer påvirke framtidens erfaringer.

Ut i fra dette perspektivet kan man forstå at miseducative experience blir sett på som skadelig. En "dårlig" experience får ikke bare skadelige konsekvenser isolert sett, men virker også på

framtidens experience på en skadelig måte. Man kan dermed komme skjevt ut i motsetning til educative experiences som påvirker framtidige experiences på en gunstig måte.

Experience innebærer, i følge Dewey, to prinsipper. I tillegg til det nevnte kontinuitetsprinsippet, skriver han om *interaksjonsprinsippet* (the principle of interaction, s. 44 og 51). Han skriver følgende om interaksjon: ”It assigns equal rights to both factors in experience – objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions. Taken together, or in their interaction, they form what we call a *situation*” (s. 42).

All ny experience blir gjort gjennom interaksjon. En interaksjon er for Dewey et samspill, i en situasjon, mellom de ytre forholdene som omgir individet, og individet selv. Han peker på at tradisjonell education hadde en tendens til å legge mest vekt på de ytre faktorene, og advarer ”den nye education” mot bare å fokusere på de indre (s. 42). En experience er betinget av interaksjonen mellom dem. Derfor kan man ikke bare fokusere på en av faktorene.

Distinksjonen mellom det indre og det ytre kan være noe misvisende. Dewey betrakter begrepene ’situasjon’ og ’interaksjon’ som uadskillelige (s. 43).

An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the latter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading ... The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air is interacting with the objects which he constructs in fancy. (Dewey, 1997, s. 43)

Et individ lever, i følge Dewey, i en serie av situasjoner (s. 43). Det befinner seg derfor alltid i en situasjon som består av en interaksjon med miljøet (environment) rundt seg og i seg. I EE’s oversettelsen til dansk (Dewey, 1974, s. 55) er ’environment’ oversatt med ’omgivelser’. Begrepet ’omgivelser’ referer i dagligtale til det ytre som omgir oss. Jeg velger å oversette ’environment’ med ’miljø’ fordi jeg mener at dette begrepet både kan brukes om et ytre og indre *miljø*, noe som passer bedre i denne konteksten.

Slik jeg ser det, bruker Dewey begrepet i dobbel forstand: 1. På den ene siden skriver han at en experience består av en transaksjon mellom individet og det ytre miljøet. 2. På den andre siden trekker han miljøet inn i individet når han skriver at tanker/fantasi også kan utgjøre miljøet. Dette kan virke forvirrende fordi det er vanskelig å forstå hvor miljøet slutter og individet begynner, men det er også poenget. Denne bruken av miljøbegrepet konsistent med Deweys oppfattelse av experience av to grunner:

1. I *Democracy and education* hevder Dewey (sitert og oversatt av Løvlie, 1989, s. 155) at: ”Tenkningens materiale er ikke tanker, men handlinger, fakta, hendinger og forholdet mellom ting”. Hovedsaken er at vi alltid tenker på noe. Vi tenker ikke bare ”tanker” i seg selv. Våre tanker handler om noe. Tankene er en del av individets virkelighet, og derfor en del individets miljø.
2. Men tanker er ikke bare en uavhengig indre prosess. Det er det redskapet vi bruker for å forstå verden. Her kommer erfaringsaspektet inn. Dewey (1997) skriver om hvordan et spedbarns miljø utvider seg etter hvert som det erfarer: ”As the infant learns to reach, creep, walk, and talk, the intrinsic subject-matter of its experience widens and deepens. ... The environment, the world of experience, constantly grows larger and, so to speak, thicker” (s. 74). Med dette så opphever Dewey skillet mellom miljø og individ enda tydeligere. Miljøet er ikke bare noe som trenger seg på utenfra og som individet responderer på. Det er heller ikke noe som skapes kun fra innsiden slik at individet konstruerer sin egen verden. Det blir synlig for individet gjennom interaksjon. Det består av forholdet mellom ulike faktorer der individet selv er en faktor. Den handlende og forstående faktoren. De erfaringene individet gjør seg påvirker framtidige muligheter for interaksjon. Miljøet er derfor mer en det som utgjør en bestemt situasjon i tid. Det blir formet av en serie situasjoner gjennom livets løp. Det består av våre muligheter til å huske, forstå og planlegge. En educative experience fører til at miljøet som helhet utvides, og dermed også mulighetene for framtidige experiences.

Dewey betrakter kontinuitets- og interaksjonsprinsippet som uadskillelige (s. 44).

Kontinuitetsprinsippet innebærer som nevnt at noe blir overført fra det tidligere til det senere. I interaksjonen blir det overførte benyttet som et instrument for forståelse og handling. For å

tydeliggjøre dette har jeg tegnet opp Deweys kontinuitets- og interaksjonsprinsipp på følgende måte:

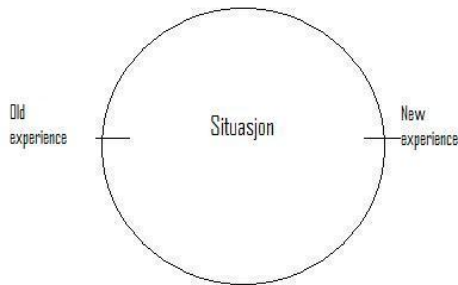


Fig 3: Interaksjonsprinsippet.

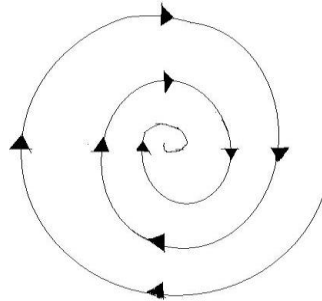


Fig 4: Kontinuitetsprinsippet.

Som nevnt beskrives erfaringsprosessen som en spiral i EE (s. 79). I artikkelen ”The reflex arch concept in psychology” betegner Dewey (1975, s. 96-109) individets interaksjon med omgivelsene som sirkulær. Jeg mener derfor at figurene jeg har laget med rimelighet kan brukes til å illustrere Deweys syn på experience-prosessen. Figur 3 viser hvordan gamle og nye experiences påvirker hverandre gjennom individets interaksjon i verden. Dette skjer i den enkelte situasjon, men som Dewey forteller oss, lever vi i en serie situasjoner. Figur 4 er laget for å illustrere dette: Tidligere experiences blir kontinuerlig brukt som instrument for å forstå og handle i framtidige situasjoner, og dermed gjøre nye experiences som igjen blir nyttet i framtiden.

4.1.3 Educative experience og oppdragerens oppgave

Det kan være vanskelig å skille mellom experiences som er miseducative og educative fordi enhver experience medfører en kontinuitet der kvaliteten på framtidige experiences blir påvirket. Dewey hevder at enhver experience som fører til at den erfarende blir mer mottakelig for enkelte forhold, også gjør henne relativt immun mot andre forhold som kunne vært stimuli for henne om hun hadde hatt andre experiences tidligere. Han eksemplifiserer dette ved å peke på at å velge et bestemt yrke åpner et individ for et miljø av framtidig experience, mens det samtidig stenger for andre muligheter (Dewey, 1997, s. 37).

I følge Dewey er det likevel mulig å skille mellom educative og miseducative experience med utgangspunkt i kontinuitet. Han hevder at selv om kontinuitetsprinsippet gjelder i alle tilfeller, vil kvaliteten på experiences som individet gjennomgår påvirke hvordan prinsippet fungerer

(s. 37). Han identifiserer kontinuitetsprinsippet i education med vekst (growth) (s. 36). Med dette, sikter han til den moralske og intellektuelle utviklingen individet gjennomgår på grunn av sin experience. Det avgjørende vurderingskriteriet for experience er om veksten i en bestemt retning gir gode betingelser for videre vekst, eller om den avstenger personen fra vekst i nye retninger. Selv om all experience både fremmer og hemmer mulighetene for vekst, kan man forestille seg at noen typer experience er mindre begrensende enn andre. For eksempel, vil det å lære å lese åpne for mange nye experiences. Motsatt kan noen experiences strande folk på et lavt utviklingsnivå som begrenser kapasiteten for vekst.

Et negativt eksempel hos Dewey er å skjemme bort (spoil) et barn. Barnet risikerer dermed å utvikle en aversjon mot situasjoner som krever innsats og utholdenhet. Dets muligheter for nye experiences begrenses (s. 37). Det er verdt å merke seg at det engelske begrepet 'spoil' også kan oversettes til norsk med 'å ødelegge' (Ordnnett, 2012). Man risikerer altså å ødelegge barnet. Dette språklige poenget kan sees i sammenheng med kontinuitetsprinsippet. Siden experience ikke bare dreier seg om her og nå, men også om framtiden, risikerer barnet å bli vedvarende ødelagt av slike skadelige experiences.

Det er oppdragerens oppgave å hjelpe barnet til å gjøre educative experiences. Oppdragerens utfordring er dermed å legge til rette for at barnet skal gjøre seg experiences som fører til kontinuitet. Dewey betegner experience som en bevegende kraft (moving force). En experience bør dermed bedømmes etter hva den beveger seg mot. Oppdrageren besitter en større modenhet (maturity) når det gjelder experience enn barnet, og er i en posisjon der hun kan evaluere den unges experiences på en måte som den unge selv ikke kan (s. 38). Hun har derfor, i følge Dewey, et særlig ansvar for å bedømme hvilke experiences som er gunstige for framtiden og hvilke som er skadelige. Siden enhver experience skjer i en kontekst er det særlig viktig at oppdrageren er oppmerksom på hvilke omgivelser som kan føre til vekst (s. 39 og 71).

Men det er ikke bare nåtidige og framtidige experiences oppdrageren må fokusere på. Hun må også observere elevens habits (habitual tendencies) (s. 39). Siden ulike elever har gjort seg ulike experiences i livene sine er de også forskjellig rustet til å gjøre nye experiences. Dewey understreker at det derfor er viktig at oppdrageren ser den enkelte som et individ (s. 39). Hun må forsøke å bygge videre på de experiences eleven allerede har hatt, og legge forholdene til rette for nye experiences i lys av dette (s. 77-78).

Dewey hevder at siden all utvikling av experience skjer gjennom interaksjon, er all menneskelig experience egentlig en sosial prosess. Den involverer kontakt og kommunikasjon (s. 38 og 58). Han utdyper dessverre ikke hva han mener med dette, men framhever at det er viktig å legge til rette for sosial experience. Elevene bør derfor arbeide i grupper (s. 58). Dette gruppearbeidet er, slik jeg tolker Dewey, rettet mot problemløsning. Oppdrageren skal selv være en del av gruppen, og gi råd og veiledning til elevene. Det er oppdragerens særlige oppgave å velge ut de tingene innenfor rekkevidden av elevenes eksisterende experiences som kan presentere nye *problemer*. Disse skal stimulere til nye måter å observere og bedømme ting på, og utvide den enkeltes muligheter for framtidig experiences (s. 75). Det er altså ikke den voksne eller spesialisten faginnholdet skal ta utgangspunkt i, men elevenes egne livserfaringer (s. 83).

Dewey nevner to retninger education må velge mellom for ikke å drive målløst rundt. Den ene er å gå tilbake til den tradisjonelle førvitenskapelige skolens moralske og intellektuelle standarder, og la elevene bli styrt av en autoritær leder (s. 86 og 89). Jeg tolker det som at Dewey mener at hvis barnet ikke får gjøre sine egne undersøkelser og lære å utvikle sine egne formål, er det avhengige av en autoritet å støtte seg på.

Den andre retningen, som Dewey taler for, er systematisk å bruke det han kaller for vitenskapelig metode (*scientific method*) som et mønster og ideal for intelligent utforskning, og for å utnytte det iboende potensialet i experience (s. 86). Dewey framhever at et av de mest grunnleggende prinsippene i vitenskapelig organiseringen av kunnskap (*knowledge*) er årsak-virknings prinsippet (s. 83). Intelligent aktivitet innebærer, i følge Dewey, en analyse av de rådende forholdene, og en syntese av hvordan man kan nå et bestemt mål (s. 84). Han peker på at vekst i dømmekraft og forståelse henger sammen med vekst i evnen til å danne formål (*purpose*), og å velge ut og bruke midler for å realisere dem (s. 84).

Dewey beskriver i kapittelet *The meaning of purpose* (s. 67-72) hvordan et formål blir dannet. Utformingen av et formål inneholder i følge Dewey tre faktorer:

1. Observasjon av omgivelsene.
2. Kunnskap om hva som har hendt i lignende situasjoner i fortiden, og råd fra andre.
3. Dømmekraft som setter sammen det som har blitt observert og det man vet slik at man kan bedømme betydningen av observasjonen (s. 69).

Et viktig problem i education er, i følge Dewey, utsettelsen av umiddelbare handlinger til fordel for observasjon, informasjon og dømmekraft. Det er derfor essensielt at aktivitetene elevene bedriver ikke bare er en umiddelbar utøvelse av impulser og ønsker (desire). Dette dreier seg om forskjellen på intelligent aktivitet og bare aktivitet. Et formål skiller seg fra en impuls eller et ønske ved at det omsettes til en handlingsplan basert på de antatte konsekvensene handlingen – under de rådende forholdene – vil få. Men for at ideen om konsekvenser skal bli til en handling må den blandes med ønsker og impulser. Disse gir handlingen retning. Ideen blir til en plan i, og for, en aktivitet (s. 69). Å forstå kausale sammenhenger mellom middel og mål, og utforske disse sammenhengene er derfor sentralt for at en reflektert aktivitet skal kunne realisere et formål (s. 83-84). Dette innebærer selvbeherskelse. Dewey peker på at selvbeherskelse fører til frihet fordi man blir frigjort fra sine egne drifter (s. 67).

Dewey påstår at den vitenskapelige metode er det eneste autentiske middel vi har for å få det viktige ut av vår hverdags experience, uansett hvilket nivå man er på:

whatever level of experience, we have no choice but either to operate in accord with the pattern it [scientific method] provides or else to neglect the place of intelligence in the development and control of a living and moving experience. (s. 88)

For Dewey er altså den vitenskapelige metode den eneste måten å kontrollere retningen på individets vekst. Hvis dette er sant, blir alternativet ”å la det skure og gå”, å gi opp å kontrollere elevenes utvikling, og å overlate education til tilfeldighetene. Jeg skal ikke gå inn i en drøfting av sannheten i Deweys påstand her, men nøyer meg med å spørre om ikke Dewey selv kan kritiseres for å hengi seg til en slags enten-eller tenkning i dette tilfellet?

Det er viktig å framheve at vitenskapelig metode, for Dewey, har lite å gjøre med spesialiserte teknikker (s. 88). Han skriver at ”... scientific method provides a working pattern of the way in which and the conditions under which experiences are used to lead ever onward and outward” (s. 88). Det er altså det vitenskapelige arbeidsmønsteret Dewey er interessert i. Han går, i EE, ikke inn på noe diskurs om vitenskapelig metode, men nevner noe sider ved metoden han ser nært knyttet opp mot education:

1. Vitenskapens eksperimentelle metoder legger mer vekt på ideer som ideer enn andre metoder. Et vitenskapelig eksperiment må bli styrt av en ledende ide. Disse ideene er hypoteser, og ikke etablerte sannheter. Som hypoteser må de bli kontinuerlig testet og revidert.
2. Hypotesene blir testet etter konsekvensene de får. Dette innebærer at konsekvensene av handlinger må bli nøye observert.
3. Den eksperimentelle metoden krever at man holder oversikt over ideer, aktiviteter, og observerte konsekvenser (s. 86-87).

Noe av det sentrale med den vitenskapelige metode, slik Dewey framstiller den, er at ideer man utvikler gjennom experience blir behandlet som hypoteser. Behandlet man det man har erfart som hypoteser kan man ikke slå seg til ro med det man vet som en ferdig viten. Lars Løvlie (1989, s. 150) skriver at Dewey ikke så kunnskap "... som innhold, men som handling". Med dette mener han at Dewey ikke betraktet kunnskap som noe man får, men som noe man gjør seg gjennom erfaring. Han viser til Deweys forestilling om ting og begreper som kontekstuelle og kontinuerlige. Objekter kan derfor ikke bli gitt en fast og entydig beskrivelse (s. 151). Den (generaliserte) ideen man har om noe er bestemt av den interaksjonen man har gjennomgått med det, i ulike kontekster. Den kan potensielt alltid forandre seg i lys av nye erfaringer. Det blir derfor rimelig å betrakte ideer som hypoteser.

De tre momentene Dewey legger fram i EE – om vitenskapelig metode i relasjon til education – minner om de fem stegene for det han kaller en reflektert (reflective) experience som han gjør rede for i *Democracy and education* (Dewey, 1980, s. 157). Jeg vil foreta en liten digresjon for å se på disse: Det første steget kjennetegnes ved at noe er uklart (et problem). Man foretar så en (spontan) tolkning av de gitte elementene, og hvilke konsekvenser de kan resultere i (steg 2). Det tredje steget består i å gjennomfører en grundig undersøkelse (analyse) av alle forhold som kan klargjøre problemet man står ovenfor. Så foretar man en konsekvent utlegging av den spontant utformede hypotesen for å gjøre den mer presis og konsistent i lys av det man har funnet ut (steg 4). Hypotesen blir tilslutt brukt som en handlingsplan og testet ut (steg 5).

Dewey peker på at det er steg 3 og 4 som skiller en reflektert experience fra en experience på prøve-og-feile (trial and error) nivået. Han påpeker dog at man aldri kommer helt forbi prøving og feiling. Man kan aldri ta høyde for alle forbindelser og konsekvenser som finnes

(s. 157). Hypotesen må derfor testes ut. Det som i hovedsak skiller reflektert experience fra vanlig prøving og feiling er, i følge Dewey, at man undersøker de foreliggende forhold grundigere og foretar en mer kontrollert gjetning av resultatet (s. 158). Det man finner ut av undersøkelser må ikke betraktes som sikret kunnskap, men som et redskap for videre forståelse.

He [the educator] must constantly regard what is already won not as a fixed possession but as an agency and instrumentality for opening new fields which make new demands upon existing powers of observation and of intelligent use of memory. (Dewey, 1997, s. 75)

Løvlie (1989, s. 151-152) skriver at: ”meningen ligger i bruken”, ”meningen ligger i handlingen” og ”meningen ligger i nytten” for Dewey. Jeg har tidligere vært inne på at; experience som ikke fører til videre experience er unyttig (non-educative); experience som blokkerer framtidige experiences er skadelig (miseducative); og experience som fører til framtidig vekst er educative. Oppdrageren kan derfor ikke betrakte det elevene har lært som stabil kunnskap. Kunnskap erverves gjennom en prosess, og det får sin verdi i den grad det er brukende for/i framtidige prosesser. Enten man spontant forsøker å forstå og mestre en situasjon, eller om man møysommelig utformer en hypotese og tester den ut vil kunnskapens (nytte)verdi vise seg gjennom bruken. Konsekvensene handlingen får vil også bestemme om antagelsen/hypotesen er *brukbar* i framtidige undersøkelser.

I slutten av EE skriver Dewey (1997, s. 89) at experience er ”the means and goal of education”. Som jeg har vært inne på endrer en experience individet og blir samtidig til et redskap for framtidige experiences. Siden vi gjennom våre liv stadig gjør nye experiences som endrer oss finnes det ikke noen overordnet slutttilstand (mål) som mennesket skal ledes fram til. Å forsøke å lede barnet fram til en slutttilstand vil, i henhold til Deweys teori, være svært upedagogisk. Derfor blir experience både mål og middel for education. Ikke experience i vilkårlig forstand, men experience som stimulerer til videre vekst; dvs. experience som åpner for nye experiences i nye retninger. Experience som er educative.

5. Drøfting av Deweys 'experience' og 'education' mot Gadammers erfaringsbegrep

Masteroppgavens problemstilling tar sikte på å drøfte hva erfaring er, og erfaringens betydning for education i henhold til utvalgte tekster av Dewey og Gadamer. Det er derfor viktig å sammenligne Dewey og Gadammers erfaringsbegrep, samt å se på hvilke experiences som fører til education hos Dewey og hvordan dette samsvarer med Gadammers filosofi. I Punkt 5.1 sammenligner jeg de ontologiske sidene ved Dewey og Gadammers erfaringsbegrep, mens jeg i fire andre punktene i kapitlet drøfter Deweys normative syn på experience og education mot Gadammers erfaringsbegrep, og de to filosofenes erfaringsteori i relasjon til sannhet, dannelse og dømmekraft. Årsaken til at jeg trekker inn andre momenter enn erfaringsbegrepet til Gadamer er at jeg mener at disse momentene henger sammen med erfaring og er berikende for drøftingen. Det gjennomgående fokuset vil imidlertid hele veien være Deweys 'experience' og 'education' og Gadammers erfaringsbegrep.

Dewey skiller mellom 'habit' som en ontologisk konsekvens av experience, og 'education' som normativt dreier seg om hvordan denne endringen bør være (4.1.2 og 4.1.3). Gadamer (2010) skriver ontologisk om erfaring i SM. I hans omtale av erfaringsbegrepet finner vi likevel grunnlag for normativ refleksjon. Dette viser seg blant annet i hans omtale av hermeneutisk erfaring som et "moralsk fenomen" (s. 399), og i hans omtale av 'den erfarne' som radikalt udogmatisk og åpen for nye erfaringer (s. 396). Vi finner også andre relevante begreper hos Gadamer som kan knyttes til 'experience' og 'education'. I SM betrakter han dannelse (Bildung) som en prosess alle mennesker (som vokser opp i en kultur med språk og seder) gjennomgår (s. 35-44). I artikkelen "Education is self-education" (Gadamer, 2001) får vi noen normative refleksjoner om hvordan han mener dannelsen kan styrkes. En sammenligning mellom Deweys education-begrep og Gadammers dannelsesbegrep kaster, slik jeg ser det, lys over Deweys fokus på erfaringskontinuitet (4.1.3). Dannelse og education blir derfor drøftet i punkt 5.4. Gadamer drøfter også Aristoteles' *phronesis*-begrep (moralsk visdom, klokskap eller praktisk dømmekraft) i SM (2010, s. 351-364). Gadamer fremstår som enig i Aristoteles' framstilling av *phronesis*. Utviklingen av *phronesis* henger, i følge Aristoteles, sammen med erfaring: "Klokskapen [*phronesis*] gjelder ikke bare det allmenne, den må også gi kjennskap til enkelttilfeller, for den gjelder handling og handlingen gjelder enkelttilfeller. Derfor er det også at noen uten viten er bedre til å handle enn andre som har viten, især gjelder dette de erfarne." (Aristoteles, 1999, s. 118). *Phronesis* gir oss dermed enda

et refleksjonsgrunnlag for 'experience' og 'education' i lys av Gadamer's erfaringsbegrep. *Phronesis* blir drøftet i punkt 5.5.

Gadamer hevder, i en omtale av *phronesis*, at "Målet for det rette livet som helhet kan aldri bestemmes på forhånd" (s. 361). Som vi har sett legger Dewey ingen føringer på hva som er, eller bør være, det rette: "the educational process has no end beyond itself; it is its own end" (Dewey, 1980, s. 54). For Dewey er education en livslang prosess: "The process goes on as long as life and learning continue" (Dewey, 1997, s. 44). Denne prosessen blir drevet fram av experience. Experience er derfor middel og mål for education (4.1.3). Som Hansjörg Hohr (2012) påpeker, kunne *Experience and education* like gjerne vært kalt "*Education as Experience*". Noe av årsaken til Dewey's fokus på education som en livslang erfaringsprosess finner vi ved å vurdere Gadamer og Dewey's erfaringsbegrep i relasjon til spørsmålet om sannhet. Både Gadamer og Dewey's sannhetsoppfattelse danner et godt utgangspunkt for den videre drøftingen. Erfaring vil derfor bli drøftet i relasjon til sannhet i punkt 5.2, etter en innledende sammenligning av Gadamer og Dewey's erfaringsbegrep i punkt 5.1.

Drøftingen deles totalt inn følgende 5. punkter:

- 5.1 *Erfaring er forandring*
- 5.2 *Erfaring og sannhet*
- 5.3 *Ikke all forandring fryder*
- 5.4 *Erfaring, dannelse (Bildung) og education*
- 5.5 *Erfaring og dømmekraft*

Punktene dreier seg om følgende tema:

- 5.1 De ontologiske sidene ved Dewey's og Gadamer's erfaringsbegreper
- 5.2 Dewey's og Gadamer's erfaringsbegreper i relasjon til sannhet
- 5.3 Dewey's skille mellom ugunstige og gunstige experiences i lys av Gadamer
- 5.4 Gadamer's dannelsesbegrep i relasjon til Dewey's education-begrep og erfaring.
- 5.5 Dewey's og Gadamer's erfaringsbegreper i relasjon til *phronesis*

Gjennom drøftingen i disse fem punktene forsøker jeg å danne et bilde av Dewey's og Gadamer's erfaringsbegreper og erfaringens betydning for education. Noe som danner utgangspunktet for oppgavens avslutning og besvaring av problemstillingen.

5.1 Erfaring er forandring

“The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes” (Dewey, 1997, s. 35).

Påstanden ovenfor dreier seg om erfaringens ontologiske konsekvenser. Jeg har allerede beskrevet Deweys oppfatning av experience som transformativ (4.1.2). Som vi har sett hevder Gadamer også at erfaring endrer⁸ individet (3.1). Denne endringen kan få flere konsekvenser:

1. Ny forståelsen av bestemte fenomen.
2. Ny helhetlig forståelse og selverkjennelse.
3. Nytt grunnlag for å gjøre nye erfaringer.
4. En fundamental (ontologisk) innsikt i hvordan mennesket og erfaring *er* (3.3).

Den siste konsekvensen er en erkjennelse av erfaringens negativitet og menneskets historisitet. Ikke alle gjør seg denne innsikten, selv om alle erfarer. Dette er derfor ikke en konsekvens som nødvendigvis følger enhver erfaring. De tre andre endringene er ikke til å unngå. Enhver erfaring endrer individet på denne måten. Gadamers oppfattelse av erfaring er altså, som Deweys, transformativ.

Dewey hevder at enhver experience blir handlet (enacted) og gjennomgått (undergone). Bruken av disse to begrepene kan forstås både i lys av Gadamers og Deweys teori. Handlingsaspektet samsvarer med Gadamers oppfatning av hvordan vi erfarer. En erfaring er ikke bare noe man kan erkjenne passivt. Den innebærer alltid en kognitiv virksomhet. Man erfarer gjennom en spørsmål-svar-dialektikk der man aktivt stiller spørsmål til det man forsøker å forstå (3.2). Løvlie (1989, s. 156) skriver at Dewey betraktet *tenkning som handling*. I følge Deweys kontinuitetsprinsipp blir tidligere experience brukt som et instrument for å gjøre nye experiences (4.1.2). Verken Dewey og Gadamer mener altså en erfaring kan gjøres passivt. Erfaring forutsetter en kognitiv handling.

At erfaringer er noe man gjennomgår, samsvarer med forestillingen om at erfaringen gjør noe med individet; dvs. den endrer det. Erfaringen er verken hos Dewey eller Gadamer noe som

⁸ Jeg betrakter ‘endring’ og ‘forandring’ som synonyme begreper. I denne masteroppgaven har jeg foretrukket å bruke begrepet ‘endring’ med unntak av to overskrifter der jeg bruker begrepet ‘forandring’. Årsaken til dette er at jeg i overskriften ”Ikke all forandring fryder” til punkt 5.3 forsøker å vise til ordtaket ”forandring fryder” (variatio delectat, Ordnett, 2012).

bare skapes gjennom individets handlinger. Erfaring innebærer et miljø / en verden som individet er i interaksjon med og i. Man erfarer ikke i vakuum, jf. Deweys interaksjonsprinsipp (4.1.2). Gadamer (2010, s. 393) peker på ”at erfaringen kommer i stand som en hendelse ingen er herre over, slik at verken den ene eller den andre observasjonens egenvekt er avgjørende, men hvor alt blir samordnet på en uoverskuelig måte”. Hos Gadamer blir erfaring som en uforutsigbar hendelse sterkere betonet enn hos Dewey, men det er i følge begge filosofenes erfaringsbegrep legitimt å påstå at individet gjennomgår en erfaring siden interaksjonen med omgivelsene endrer det.

Jim Garrison – som er professor i pedagogisk filosofi med spesielt fokus på Deweys filosofi – gav meg i en e-post et råd om å forsøke å sammenligne Deweys ’habit’ med Gadamers fordomsbegrep (Garrison, 2011). En slik sammenligning synliggjør noe av likheten mellom de to perspektivene.

I følge Gadamer (2010, s. 344) er fordommer den delen av vår forståelseshorisont vi bruker når vi tolker en gitt situasjon (en nåtidshorisont). Hvis det vi opplever i situasjonen bekrefter det vi forventer, forblir fordommene uendret. Våre tidligere erfaringer blir bekreftet. Hvis det vi erfarer i den nye situasjonen bryter med fordommene tilegner vi oss en ny innsikt. Våre fordommer og forståelseshorisont endrer seg og vi kan forstå verden på en ny måte. Gadamer peker på at den som forsøker å forstå noe ”... er selv ikke i stand til å på forhånd sondre mellom de produktive fordommene som gjør forståelse mulig, og de fordommene som hindrer forståelse og fører til misforståelse” (s. 334). For å erfare noe må man sette fordommene på prøve ved å la dem utspille seg (s. 338). Erfaringsprosessen blir beskrevet av Gadamer som vesentlig negativ fordi nye erfaringer alltid bryter med de gamle (3.1). Den negasjonen som skjer, dreier seg ikke om en forkastelse av alle fordommene vi brukte i møte med fenomenet. Fordommer innebærer ikke bare én bestemt forventning, som enten blir bekreftet eller avkreftet. Den innebærer all den forståelsen man bruker og setter på spill når man forsøker å forstå noe nytt. Leser man i en bok og erfarer noe som bryter med den oppfatningen man hadde om en sak, betyr ikke dette at språket man brukte, og alle andre oppfatninger man hadde før man leste boken endres. Man ser riktig nok seg selv og ulike saker i lys av den nye innsikten, men gamle innsikter som fortsatt er sanne blir beholdt. Det dreier seg, i følge Gadamer, om å skille mellom sanne fordommer som skaper forståelse, og falske fordommer som skaper misforståelser. De produktive fordommene som bidrog til forståelse blir beholdt.

Negasjonen skjer i forhold til de falske fordommene som vi tidligere trodde på, men som viste seg å være misforståelser (Gadamer, 2010, s. 337).

Deweys habit-begrep omfatter både et individs holdninger, og muligheter for handling og forståelse. 'Habit' innebærer derfor den kapasiteten vi har til å gjøre nye erfaringer. Enhver ny erfaring endrer individets habit og dermed også kapasiteten for erfaring og forståelse (4.1.2). Dette perspektivet ligner på Gadamers når han beskriver hvordan fordommer endres gjennom erfaring. Slik jeg ser det, henger holdninger, erfaring og forståelse sammen både hos Dewey og Gadamer. Det er selvsagt tenkelig at andre ting enn erfaring kan påvirke et individs holdninger, men hvis erfaring omfatter en reell endring av individet, slik både Gadamer og Dewey hevder (3.1 og 4.1.2), er det sannsynlig at denne endringen også vil påvirke holdningene. En fordom er også på en måte det samme som en holdning fordi de dommene som blir felt på forhånd i en situasjon er en del vår generelle holdning, eller formulert på en annen måte, de holdningene vi har til en sak er dommer vi feller på forhånd (fordommer). Det er derfor vanskelig å sette et skille mellom holdning til og kapasitet for nye erfaringer.

Dewey bruker begrepet 'modifisering' (modification) når han omtaler den endringen som erfaring medfører (4.1.2). Gadamer bruker begrepet 'forvandling' (3.2). Valget av begrepet 'modifisering' har både en fordel og en ulempe i forhold til forvandlingsbegrepet. Fordelen er at endringen ikke framstår som en forvandling til det ugjenkjennelige. Man endrer seg selvsagt ut fra den man var i møte med det nye. Det er mulig at endringen ikke er observerbar i det hele tatt for andre mennesker, og den som erfarte blir ikke nødvendigvis bevisst egen endring. Ulempen ved å bruke 'modifisering' som begrep er at det kan undergrave at det skjer en reell endring av individet og ikke bare en liten justering. Erfaringen endrer jo den man er og påvirker kvaliteten av framtidige erfaringer.

Når det gjelder Gadamers omtale av erfaringsprosessen som vesentlig negativ (3.1) så finner vi ikke denne innsikten hos Dewey i EE. Det er vanskelig å vurdere om Deweys teori bryter med denne forestillingen eller ikke. Dewey (1997) snakker noen steder i EE om: "level of experience" (s. 88), og at miseducative experience kan "leave a person arrested on a low plane of development ..." (s. 37-38). En tolkning av Dewey kan derfor være at experiences bygger på hverandre som en konstruksjon som stadig utvides; dvs. at når man erfarer noe nytt bryter det ikke nødvendigvis med det man forventer, men bygger videre på, og bedrer, den kunnskapen man allerede har. Vi finner ikke den samme nivåtenkningen hos Gadamer (2010)

som hevder at forståelse ikke dreier seg om ”å forstå bedre” (s. 335), bare ”annerledes” (s. 335). Slik jeg ser det, er denne tenkningen heller ikke dekkende for Deweys oppfatning av experience generelt. Det at Dewey mener enhver experience endrer individet kan i seg selv tolkes som at nye experiences er negative i betydningen: dette bryter med det jeg trodde tidligere.

Et annet moment som kaster lys over dette forholdet er Deweys bruk av begrepet ‘reconstruction’.

Experience in order to be educative must lead out into an expanding world of subject-matter of facts or information and of ideas. This condition is satisfied only as the educator view teaching and learning as a continuous process of reconstruction of experience. (Dewey, 1997, s. 87)

Det at nye erfaringer fører til en rekonstruksjon av experience viser at Dewey mener tidligere experience blir påvirket av nye. Hvis erfaring bare hadde dreid seg om en stadig tilegnelse av stadig mer omfattende kunnskap ville man ikke kunne snakket om *re*-konstruksjon. Hadde alle de gamle antagelsene vært sanne ville det ikke vært behov for å rekonstruere noe som helst. Det må derfor forekomme en negasjon som fører til rekonstruksjonen. Om Dewey ville akseptert Gadamer's forklaring av hvordan denne negasjonen foregår er derimot vanskelig å bedømme.

Det er klare likhetstrekk mellom Gadamer og Dewey når det gjelder begrepene ’habit’ og ’fordommer’. Begge begrepene blir brukt som betingelser for hva individet kan erfare, og hvordan det erfarer. De utgjør individets erfaringskapasitet. Denne kapasiteten endres av nye erfaringer. Nye erfaringer blir påvirket av de gamle, og de gamle erfaringene endrer seg på grunn av de nye. Et menneskes habit eller fordommer er derfor i konstant endring på grunn av de erfaringene det gjør seg. Dette sier noe om hvordan erfaringens vesen og menneskets natur er, men ingenting om hvordan mennesket *bør* være; det sier noe om hvordan endring gjennom erfaring skjer, men ingen ting om hvordan denne endringen *bør* skje. Det normative og ontologiske er ikke to sider av samme sak verken for Dewey eller Gadamer, men det ontologiske danner grunnlaget for deres normative vurderinger. Den resterende drøftingen tar sikte på å avklare de normative sidene ved Deweys teori. Mye av drøftingen bygger likevel på ontologisk refleksjon.

5.2 Erfaring og sannhet

”Forståelse dreier seg i virkeligheten ikke om å forstå bedre ... Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhode forstår” (Gadamer, 2010, s. 335).

I følge Gadamer kan man ikke vite om man forstår noe bedre enn andre. Man kan bare erkjenne at man forstår annerledes. Dermed kan forståelse fremstå som noe relativt.

How would one distinguish a change for the better from a change for the worse in this connection? If preconceptions play an inescapable part in understanding, isn't every understanding something of a mis-understanding? (Hogan, 2000)

Hvis enhver forståelse forutsetter en forforståelse blir ikke forståelse da bare et privat anliggende? I følge Gadamer fører all erfaring til innsikt som endrer vår helhetlige forståelse. Selv om erfaringens vesen er negativt går det fram av Gadamers teori at erfaring også har en utelukkende positiv effekt for den som erfarer. Men hva sier det om erfaringens resultat, når nye erfaringer innebærer en stadig refusjon av det vi trodde vi viste? Hvis man aldri kan være sikker på om erfaringen man besitter er sann, kan man da skille mellom forståelse og misforståelse?

Pádraig Hogan (2000) forsøker å svare på dette ved å vise til at Gadamer opplever mennesket som et dialogisk vesen (the dialogue that we are). Det betrakter alltid verden fra sitt eget ståsted. Dette utelukker muligheten til å nå fram til en endelig sannhet. Mennesket bør heller betraktes som på vei mot sannheten. Når det gjelder educative erfaring (educational experience) vil kvaliteten avhenge av en prioritering av spørsmål foran svar, oppmerksom lytting over sikre antagelser, og åpen undersøkelse over endelige uttalelser.

Slik jeg forstår Hogan kan mennesket først og fremst betraktes som sannhetssøkende, og ikke som en besitter av endelige sannheter. Men dette utelukker ikke at menneske har kapasitet til sannhet. Mennesket søker det sanne fordi det *kan* erkjenne noe som sant. Den menneskelige erkjennelsesevnen innebærer imidlertid kun at det kan erkjenne noe sant ut fra sin egen horisont. Det er derfor en usikkerhet knyttet til egen viten fordi den er betinget av at man som historisk og endelig vesen erfarer og erkjenner i tid.

Espen Schaaning (2010, s. 12) knytter, i en introduksjon til SM, Gadammers sannhetsbegrepet til Martin Heideggers bruk av det greske sannhetsbegrepet *aletheia*⁹. Heidegger (2007) gjør i *Væren og tid* rede for dette begrepet. Sannhet framstår her som noe som blir avdekket, samtidig som noe forblir skjult. Mennesket befinner seg derfor både i sannhet og usannhet (s. 235-241). Slik jeg tolker Gadamer (2010) orienterer mennesket seg mot sannhet ved å gjøre nye erfaringer. Selve erfaringen skjer gjennom en dialogisk virksomhet (jf. spørsmål-svar-dialektikk, 3.2) med et språk som er i stadig utvikling. Siden vi som endelige og begrensede vesener – med en historisk betinget erkjennelsesevne – aldri kan avdekke hele sannheten bør vi være prinsipielt åpne for å gjøre nye erfaringer (3.2).

Som vi har sett omfatter Deweys miljøbegrep mer enn bare de ytre omgivelsene (4.1.2).

Raymond D. Boisvert skriver i en omtale av Deweys experience-begrep at:

“experience” weaves together the environment, memory, reactions to physical conditions, interests, limitations, and projects envisioned. ... Ordinary experience is woven together from multiple strands that do not assume the opposition of “subject” to “object”. (Boisvert, 1998, s. 16-17)

I følge Boisvert finnes det ikke noe klart skille mellom subjekt og objekt hos Dewey. Bernt Gustavsson (1996) bemerker også dette i relasjon til Gadamer når han skriver: ”I grunden finns en likhet mellan den fenomenologi som Gadamer utgår från och vidareutvecklar och pragmatismen i det att den radikala åtskillnaden mellan människan och världen, subjectet och objektet, är upphävd” (s. 53). Individets kontinuerlige interaksjon med verden bestemmer hva det kan erkjenne ved at tidligere erfaringer utgjør kapasiteten for dets forståelse. ”Ren” erkjennelse er derfor umulig.

Boisvert (1998, s. 17) hevder at Deweys experience-begrep bør betraktes som analogt med begrepene ’liv’ (life) og ’historie’ (history). Han peker på at mennesket er en del av den konteksten det erfarer i og derfor ikke kan sjaltes ut som en separat del. Dette er konsistent med Gadammers betraktning av menneske som et historisk vesen (3.1). Mennesket erfarer i tid, i en situasjon der tidligere erfaringer spiller en rolle for erfaringen av noe nytt. Hvordan det nye erfares vil derfor være historisk betinget av tidligere erfaringer. Siden mennesket erfarer

⁹ Gadamer bruker også *aletheia* i SM, 2010, s. 499 og s. 531.

gjennom sitt historiske liv kan det ikke være sikker på om det som erfares er endelige sannheter. Dewey hevder at education-prosessen består av en kontinuerlig reorganisering, rekonstruksjon og omforming (4.1). Dette er en naturlig konsekvens av menneskets historiske væren.

Nel Noddings (2007) skriver at Dewey foretrakk å snakke om bekreftede antagelser (warranted assertions). Det sluttproduktet man sitter igjen med etter en undersøkelse er i nærheten av sannhet, men det er ikke det samme som sannhet med stor S (s. 33). Det er viktig å merke seg at selv når antagelsene blir bekreftet forblir de antagelser for Dewey. Dette innebærer en åpenhet for deres feilbarlighet. Som vi har sett vurderer Dewey kunnskapens verdi etter dens brukbarhet og han betrakter ideer som hypoteser; kunnskap fungerer som redskap i undersøkelser og ideer må testes ut. De experiences man gjør seg i undersøkelsen bekrefter eller avkrefter kunnskapen og ideenes brukbarhet. Kunnskap og ideer beholdes så lenge de er anvendelige (4.1.3).

Også Gadamer betrakter bruk i henhold til erfaring, men på en litt annerledes måte. Hos Gadamer kommer det ubevisste og uunngåelige ved bruken tydeligere fram. Han nyter begrepet ”Anwendung” (engelsk: ”Application”, Gadamer, 1979, s. 539)¹⁰ når han snakker om bruk. Arne Jørgensen (2009) skriver at: ”Applikation er forståelsens og horisontsammensmeltningens praktiske aspekt” (s. 97). I et intervju sier Gadamer at anvendelse må skje for at man skal kunne forstå noe. Man må relatere det som skal forstås til den konkrete situasjonen man befinner seg i. Alle som forstår noe forstår seg selv i det (Gadamer og Dutt, 2001, s. 48). ”Det er helt avgjørende at om et innhold kan vurderes som sant eller ikke, må mennesket selv *være til stede*. Mennesket må først komme til enighet med seg selv” for å si det med Kjetil Steinsholt (2011, s. 111). Slik jeg tolker Gadamer kan vi snakke om bruk i dobbel forstand: 1. Vi bruker fordommene våre til å forstå det nye. 2. Vi bruker det nye til å forstå en sak, oss selv og verden. Bare individet selv kan erkjenne sannheten i det som blir erfart. Erfaringen gir individet ny innsikt og påvirker dets helhetlige forståelse. Noe sant blir avdekket. Siden man aldri vet hva framtiden bringer kan man ikke være sikker på om man vil gjøre nye erfaringer som stiller de gamle i nytt lys. Dewey er derfor samstemt med Gadamers (3.1 og 3.2) prinsipielle åpenhet for å gjøre nye erfaringer når han behandler kunnskap og ideer som antagelser og hypoteser. På samme måte som usanne

¹⁰ Jeg bruker her en annen engelsk utgave av *Truth and method* (1979) enn ellers i masteroppgaven. Årsaken til dette er at denne boken gir en oversettelse av nøkkelbegreper fra tysk til engelsk.

fordommer må forkastes når deres usannhet åpenbarer seg, åpner Dewey for at feilaktige antagelser må forkastes.

Gadamer (2010) presiserer at ”anvendelsen ikke er en sekundær og iblant forkommende del av forståelsesfenomenet, men at anvendelsen på forhånd er med på å bestemme forståelsesfenomenet som helhet” (s. 364). Man kan innvende at Dewey, når han snakker om anvendelse i form av antagelse og hypoteser, kun fokuserer på den sekundære delen av fenomenet; den bevisste bruken. Betrakter man helheten i Deweys erfaringsteori ser man imidlertid at dette ikke er tilfelle. Vi har sett at han mener at enhver experience påvirker kvaliteten på framtidens experiences (5.1). Dermed fremstår anvendelse også som uunngåelig hos han. Ved å fokusere på antagelser og hypotesers potensielle feilbarlighet viser han at han tar den ontologiske siden av egen erfaringsteori på alvor. Dette fordi han, slik jeg ser det, overfører en nødvendig åpenhet for nye erfaringer fra den primære til den sekundære anvendelsen, på samme måte som Gadamer gjør når han snakker om den erfarne som radikalt udogmatisk og åpen for nye erfaringer (3.1).

Sannhetsspørsmålet er også interessant i forbindelse med Deweys og Gadamers syn på vitenskap. Dewey ønsker å benytte det han kaller vitenskapelig metode som en arbeidsmåte for education, mens Gadamer stiller seg kritisk til vitenskapens erfaringsbegrep. Gadamer mener vitenskapens erfaringsteorier retter seg teleologisk mot den sannhetservvelsen som oppnås i erfaringen (3.1). Han hevder at ”Problemet med den tradisjonelle erfaringsteorien ... er i virkeligheten at den er fullstendig orientert mot vitenskapen og derfor ikke tar høyde for erfaringens indre historisitet” (Gadamer, 2010, s. 387). Dewey (1997, s. 88) hevder på sin side at ”Scientific method is the only authentic means at our command for getting at the significance of our everyday experience of the world in which we live”. Gadamer og Dewey inntar dermed to ulike standpunkt til vitenskapen. Dette kan skyldes at de har ulike syn på erfaringsfenomenet eller ulike syn på hva vitenskap er.

Vi har sett at målet for bruk av vitenskapelig metode for Dewey er å bruke den som et arbeidsmønster for å få det viktige ut av hverdagerfaringene (4.1.3). Noe av det sentrale i Gadamers erfaringsteori er at ny erfaring kommer i stand som en uforutsigbar hendelse. Hvis man planlegger å teste ut en erfaring er erfaringen allerede gjort. Innsikten man får gjennom erfaring er noe som åpenbarer seg, og ikke noe man metodisk kan hente ut (3.1).

Dewey ønsker riktig nok ikke bare å teste ut erfaringer som hypoteser. Han ønsker at elevene skal iverksette egne undersøkelser og utforske *problem*. Et problem er ikke det samme som en erfaring, men det kan danne utgangspunktet for erfaring ved at det stimulerer til spørsmål. Hvis vi igjen ser på de fem stegene ved det Dewey kaller reflektert experience, kan vi forsøke å betrakte disse i lys av Gadamer's teori. Det første steget kjennetegnes ved at noe er uklart, og man foretar en spontan tolkning av problemet (steg 2). Man gjennomfører så en grundig undersøkelse med sikte på å klargjøre problemet (steg 3). Tilslutt forsøker man å lage en hypotese basert på det man har funnet ut (steg 4), og bruke hypotesen som en handlingsplan (steg 5) (4.1.3).

Gadamer er skeptisk til å betrakte et problem som noe stabilt. ”Å forstå det problematiske betyr alltid å spørre” (Gadamer, 2010, s. 416). Han hevder at ”å spørre ikke er å fastlegge, men å utprøve muligheter” (s. 417). Spørsmål til problemet fører til at problemet endrer seg gjennom den historiske tolkningen (s. 416). Et problem er derfor – som sannhet – ikke bare noe stabilt som kan klargjøres, men noe som endrer seg sammen med den som erfarer.

Nå hevder Dewey riktig nok at man aldri kommer helt forbi prøving og feiling siden man ikke kan ta høyde for alle forbindelser og konsekvenser som finnes (4.1.3). Når man skal erfare noe nytt må man, i følge Gadamer, ta utgangspunkt det man allerede har forstått (3.). Gjennom utprøving av hypoteser tar Dewey utgangspunkt i det kjente. En hypotesetesting trenger ikke bare innebære bekreftelse eller avkreftelse. Det vil alltid være muligheter for at nye erfaringer blir gjort i prosessen. Testingen kan derfor innebære mer enn bare å spørre om hypotesen er mulig, den kan også innebære å spørre om hva annet som er mulig.

Gadamer's (2010) kritiserer vitenskapens forsøk på ”å objektivere erfaringen” (s. 387). Som vi har sett er det, i følge Dewey's experiencebegrep, ikke mulig å objektivere erfaring (5.2). Dewey er heller ikke intressert i å bruke vitenskapelig metode for å sikre viten. Han ønsker å bruke vitenskapelig metode som en strukturert undersøkelsesmetode i education (4.1.3). I lys av Gadamer's erfaringebegrep er ikke dette problematisk i seg selv. Det blir derimot problematisk hvis dette blir den eneste veien til erfaring. Selv om Dewey inntar en åpenhet for at sikker viten ikke kan nås gjennom vitenskapelig metode viser han likevel en tro på at man med vitenskapelig metode kan gjøre grundigere og mer kontrollerte experiences, og påstår at vitenskapelige metode er det eneste autentiske middel vi har for å få det viktige ut av våre hverdags-experiences (4.1.3). I henhold til Gadamer viser dette en overdreven tro på det

metodiske. Selv om man gjennom en metodisk virksomhet gjør en ny erfaring, er selve erfaringen et resultat av en prosess i individet og ikke den metodiske virksomheten som sådan (3.1). Å binde seg sterkt opp mot en bestemt framgangsmåte for education kan også utelukke muligheten for enkelte typer erfaringer som barnet blir ledet bort i fra.

Løvlie (1989, s. 150) skriver at Dewey ”så læring som teleologisk, dvs. rettet mot framtidige mål.” Dette innebærer ikke et teleologisk syn lik det Gadamer snakker om når han kritiserer vitenskapens forsøk på å sikre viten. Deweys teleologiske syn dreier seg ikke om endelige mål, men om mål som blir til middel for nye erfaringer, gjennom en kontinuerlig erfaringsprosess. Erfaringens resultat er derfor ikke et mål i seg selv, men et redskap for nye erfaringer. Jeg savner likevel refleksjon i EE rundt et viktig moment i Gadammers erfaringssteori: Selverkjennelse og innsikt i det å være menneske; dvs. innsikt i erfaringens vesen, menneskets historisitet og erfaringsfellesskapet med andre¹¹.

Gadamer framhever at enhver erfaring påvirker vår helhetlige forståelse (3.1), noe som alltid innebærer et ”moment av selverkjennelse” (Gadamer, 2010, s. 397). Dewey nevner ikke selverkjennelse i EE, men hevder at experience fører til at man blir en noe annerledes person; dvs. en experience påvirker utformingen av holdninger og hvordan vi responderer på og møter alle forhold i livet generelt (4.1.2). Vi får også en antydning om at Dewey mener experience henger sammen med innsikt i erfaringens vesen. Han skriver følgende om oppdragerens plikt til å legge til rette for elevenes experience:

Failure to take the moving force of an experience into account so as to judge and direct it on the ground of what it is moving into means disloyalty to the principle of experience itself. The disloyalty operates in two directions. The educator is false to the understanding that he should have obtained from his own past experience. He is also unfaithful to the fact that all human experience is ultimately social: that it involves contact and communication. (Dewey, 1997, s. 38)

Her virker det åpenbart at Dewey referer til den innsikten i erfaringens vesen som oppdrageren burde ha tilegnet seg. Dette innebærer selverkjennelse fordi oppdrageren, i følge Dewey, burde ha oppnådd denne innsikten gjennom sine egne tidligere experiences. Både

¹¹ Jeg utelukker ikke at Dewey behandler dette i andre verker en *Experience and education*.

Gadamer og Dewey deler en oppfatning av erfaring, som noe mer enn bare kunnskap om bestemt sak (5.1). Dewey hevder at vekst gjennom experience innebærer både intellektuell og moralsk utvikling (s. 36). Man kan derfor ikke utelukke at Deweys forestilling er lik Gadammers på dette punktet. Det forblir likevel et ubelyst moment ut fra min tolkning av EE om Dewey mener *educative experience* fører til / bør føre til selverkjennelse og innsikt i det å være menneske.

5.3 Ikke all forandring fryder

“The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative” (Dewey, 1997, s.25).

Vi har sett at enhver experience endrer individets habits (5.1), men i følge Dewey endrer ikke all experience individet på en god måte. Dewey deler experience inn i tre kategorier: *Educative, miseducative* og *non-educative experience* (4.1). Jeg vil i denne delen av masteroppgaven drøfte disse tre experience-kategoriene mot Gadammers erfaringsbegrep. Dette punktet er større en de andre drøftingspunktene og er derfor inndelt i tre underpunkter:

5.3.1 Miseducative og non-educative experiences

5.3.2 Educative experiences

5.3.3 Oppsummering

5.3.1 Miseducative og non-educative experiences

“Both Dewey and Gadamer share a conception of human experience as running in circles, both vicious and productive. Experience may spiral outward in breadth or become routinised and pinched.” (Higgins, 2011, s. 113)

Siden individet, i følge Dewey og Gadamer, endrer seg gjennom erfaring (5.1), virker det som en rimelig påstand at erfaring både kan bli en ond og en produktiv sirkel. Begrepet ond sirkel blir ofte brukt i dagligtale om uheldige mønster som gjentas og forsterker seg selv. Man snakker da gjerne om å forsøke å bryte den onde sirkelen. Higgins bruker begrepet ond sirkel om at muligheten for nye experiences blir innsnevret; dvs. den erfarende bli mindre mottakelig for nye erfaringer. Dette kan både relateres til det Dewey kaller ‘non-educative experience’, og det han kaller ‘miseducative experience’ (4.1.1).

'Non-educative experience' er, i følge Dewey, noe vi opplever som vi ikke drar lærdom av (4.1.1). Dette kan i følge Gadamer's erfaringsbegrep ikke betraktes som ekte erfaringer. Det kan derimot assosieres med det Gadamer betrakter som bekreftelse av tidligere erfaringer (3.1). En oversettelse til ikke-dannende erfaringer kan derfor harmonere med Gadamer's forestilling om erfaringer som bekrefter individets forventninger, men som ikke endrer det. Det er imidlertid ikke dette Dewey referer til når han bruker begrepet 'non-educative experience' i EE. I følge Dewey's interaksjonsprinsipp er det en mislykket interaksjon mellom individet og det som skal læres – forårsaket av at avstanden mellom individet og det som skal læres er for stor – som fører til at en experience blir non-educative (4.1.1). Dette dreier seg om individets erfaringskapasitet; dvs. 'non-educative experience' dreier seg om inntrykk som fremstår som meningsløse fordi individet mangler den nødvendige forforståelsen (jf. fordommer/habits, 5.1). Hvis elever på 1. trinn blir utsatt for undervisning i multiplikasjon før de har lært seg tallsystemet opplever de selvsagt at noe skjer, men de forstår ikke hva undervisningen dreier seg om. Hendelsen blir dermed ikke til en erfaring for elevene. Den blir non-educative; de lærer ikke noe. Også dette harmonerer med Gadamer's erfaringsbegrep, men lar seg ikke oversette til ikke-dannende erfaring fordi individet i et slikt tilfelle ikke erfarer¹². Experience og erfaringer er som nevnt ikke fullt ut synonyme begreper. 'Experience' kan også bety 'opplevelse' eller 'inntrykk', og en oversettelse til ikke-dannende inntrykk ville kanskje være mer passende i denne konteksten.

Selv om non-educative experiences ikke endrer individet direkte er det tenkelig at slike experiences over tid kan få skadelige konsekvenser. For eksempel kan mange non-educative experiences (slik Dewey definerer begrepet) føre til at individet blir mindre engasjert og aktivt på skolen (4.1.1). Dette kan videre påvirke dets åpenhet for nye erfaringer. Både fordi individet *ikke* lærer noe som kan bli til en ny horisont (fravær av gunstig endring), og fordi det generelt utvikler en negativ holdning til læring (ugunstig endring). Mange non-educative experiences kan altså få en miseducative effekt.

Når det gjelder miseducative experience dreier dette seg om kontinuitetsprinsippet. Siden kvaliteten på nye experiences blir påvirket av de gamle, fører alle experiences, i følge Dewey, til at den erfarende blir mer sensitiv for enkelte typer experiences enn andre (4.1.3). Man risikerer derfor at man gjennom enkelte experiences bare blir mottagelig for en bestemt type

¹² I alle fall ikke det som oppdrageren ønsker at det skal erfare.

experience. Educative experience fører til at mulighetene for experience i nye retninger øker. Miseducative experience fører til at mulighetene for framtidige experiences innsnevres (4.1.3). En slik innsnevring kan tenkes å føre til en framtidig økning i non-educative experience generelt, og flere miseducative experience spesielt.

Jeg vil illustrere dette med et modifisert eksempel hentet fra Dewey (1997, s. 36). Hvis man på et tidlig stadium i livet lærer seg å gjøre innbrudd kan dette medføre at man kommer inn i et dårlig spor der man dyktiggjør seg som innbruddstyv. I tråd med økningen i antallet ”innbrudds-experiences” (miseducative experiences), er det tenkelig at andre experiences blir nedprioritert og man blir uinteressert og/eller mindre mottakelig for disse mulighetene Mange andre experiences i livet vil da kunne bli non-educative (fravær av experience/interaksjon i flere retninger), samtidig som antallet miseducative experience øker (økt experience/interaksjon i en bestemt retning). Man er kommet inn i en ond sirkel.

Forestillingen om experience som miseducative er utfordrende sett i lys av Gadamer's erfaringsbegrep. Gadamer foretar ikke noe skille mellom ugunstige og gunstige erfaringer. Han hevder i sin omtale av ”den erfarne” at ”åpenhet for erfaring ... blir frigjort gjennom erfaringen selv” (Gadamer, 2010 s. 396). Den erfarne fremstår ”som den radikalt udogmatiske, som er særlig skikket til å gjøre nye erfaringer og lære av erfaringene fordi han har gjort så mange erfaringer og lært av dem” (s. 396). Slik jeg forstår Gadamer dreier dette seg både om å innta en generelt åpen holdning til nye erfaring, og en frigjøring av erfaringskapasitet i forhold til de retningene man gjør seg erfaringer innenfor. Vi har sett at Gadamer mener at våre fordommer utgjør kapasiteten for nye erfaringer, og at en erfaring påvirker hele vår forståelse (5.1). Det er derfor rimelig å tenke at enhver erfaring både åpner den erfarendes holdning til, og muligheter for, nye erfaringer. All erfaring virker dermed gunstig for individet. Dette skaper et problem i forhold til Dewey's ’miseducative experience’. Problemet kan formuleres slik: Er all erfaring educative i følge Gadamer's erfaringsbegrep?

I utgangspunktet vil jeg svare ja, men bare ut i fra en ontologisk bedømmelse. Betrakter vi Gadamer's erfaringsbegrep i relasjon til Dewey's ser vi at deres ontologiske beskrivelser av erfaringsfenomenet er relativt like. Også Dewey hevder at enhver experience (både miseducative og educative) åpner for framtidige experiences i en bestemt retning (4.1.3). Spørsmålet oppdrageren, i følge Dewey (1997), må stille seg er om erfaringer i en bestemt retning ”promotes or retards growth in general” (s. 36). Dewey's poeng, sagt med Gadamer's

begreper, er at siden enhver erfaring endrer individets forståelseshorisont, endrer den også retningen individet vil gjøre sine framtidige erfaringer i. Det er derfor sannsynlig at tidlige erfaringer i livet vil være svært bestemmende for retningen og kvaliteten på et barns framtidige erfaringer. Dette fordi barnet besitter en relativt smal forståelseshorisont som danner grunnlaget for de framtidige erfaringene. Gadamer skriver at innsikt rommer ”alltid et moment av selverkjennelse” (2010, s. 397). Barnets helhetlige forståelse og selvforståelse blir alltid påvirket av de erfaringene det gjør seg. Hvis barnet bare gjør seg erfaringer som bare fører til innsikt i et bestemt område vil også selvforståelsen bli påvirket av dette. Dermed utvikler det en snever holdning og kapasitet for andre typer erfaringer. Dette kan på sikt hemme barnets utvikling. Selv om Gadamer ikke snakker om misdannende erfaringer, kan vi hevde at Deweys skille mellom *educative* og *miseducative experience* ikke er urimelig i lys av Gadamers erfaringsbegrep.

Noen *miseducative experiences* kan også være noe annet enn det Gadamer betrakter som erfaring. Dette ser vi når Dewey bruker bortskjemming (*spoiling*) av barn som et eksempel på *miseducative experience* (4.1.3). Gadamers erfaringsbegrep er relativt smalt: En ekte erfaring innebærer alltid en negasjon av tidligere erfaringer og fører til innsikt (3.1). Selv om enhver erfaring endrer individet, så betyr ikke dette at det *bare* er erfaringer som endrer det. Man kan neppe påstå at et barn som blir bortskjemt gjennomgår en negasjon av sine tidligere erfaringer, og at denne bortskjemningen fører til innsikt. Barnet blir likevel endret på en ugunstig måte som kan føre til latskap og likegyldighet (4.1.1), det blir bare ikke endret gjennom erfaring. Vi kan dermed tenke oss at *miseducative experiences*, i lys av Gadamers erfaringsbegrep, både kan dreie seg om ekte erfaringer som gjør individet ensporet, og om andre skadelige påvirkninger som ikke kan regnes som erfaring.

5.3.2 *Educative experiences*

Gadamer (2010, s. 391) assosierer erfaring med forståelse og hevder at nye erfaringer innebærer negasjon av tidligere erfaringer; dvs. en negasjon av det man trodde man viste. Han viser dermed en annen oppfatning av erfaring enn det vi forbinder med tilegnelsen av tekniske ferdigheter som inngår i sykling, klatring, ballspill, snekring, mekanikk og lignende som ofte assosieres med erfaring. En fjellklatrer har for eksempel gjort seg mange ulike erfaringer gjennom fjellklatring og i livet ellers, men de ferdighetene som fører til at hun mestrer å bevege seg i fjell er vanskelig å relatere til Gadamers erfaringsbegrep. Den tekniske siden ved

fjellklatringsferdighetene kan ikke regnes som negativ fordi de trolig er tilegnet gjennom øving og utprøving, og ikke negasjon.

Hos Dewey blir ikke forståelse og negasjon av tidligere erfaringer fremhevet på samme måte. Ser vi fjellklatrereksempelet i lys av Deweys experience-begrep er det uproblematisk å kalle utviklingen av fjellklatringsferdigheter for experience. Om de kan regnes for miseducative eller educative experience vil avhenge av hva de fører til: Vil de experiences fjellklatreren gjør kun stimulerer til videre fjellklatringserfaringer, eller åpner de også for nye experiences i andre retninger? I det første tilfellet vil fjellklatringserfaringene regnes som miseducative. I det andre kan en interesse for, og experience med, fjellklatring kunne være et godt utgangspunkt for videre erfaring.

At individet lærer noe er en forutsetning for at en experience skal være educative, men det er ikke det som skiller educative fra miseducative experience. Dette skillet dreier seg heller ikke om sannhet. Miseducative experience kan faktisk innebære erkjennelsen av noe sant, uten at dette nødvendigvis er gunstig for individets education hvis det stenger av for vekst i nye retninger. Motsatt kan man, slik jeg ser det, gå så langt som å hevde at en experience av noe som ikke er sant kan være educative så lenge den fører til vekst hos individet. En misforståelse kan for eksempel føre til at man blir engasjert og oppmerksom, og dermed danne utgangspunkt for ny experience.

Hvorvidt en slik misforståelse kan betraktes som en erfaring i lys av Gadammers erfaringsbegrep er et annet spørsmål. I henhold til Gadammers erfaringsbegrep må vi uansett erkjenne at vi er dømt til å misforstå noe, samtidig som vi forstår noe. Hva vi forstår og hva vi misforstår kan vi i ytterste forstand ikke vite fordi vi ikke har en fullstendig oversikt (5.2). ”Erfaringens dialektikk har sin egen fullbyrdelse, ikke i en avsluttet viten, men i den åpenheten for erfaring som blir frigjort gjennom erfaringen selv” (Gadamer, 2010, s. 396). Deweys (1997) vekstkriterium for educative experience, og hans beskrivelse av experience som mål og middel i education innebærer også en slik åpenhet (4.1.3). Mennesket må være åpent for å gjøre nye erfaringer for ikke å stagnere i sin education. Educative experience dreier seg om å skape åpenhet for nye erfaringer i nye retninger. Vi finner altså et åpenhetsideal for nye erfaringer både hos Gadamer og Dewey.

Ved å sette sannhetsspørsmålet på spissen forsøker jeg ikke å hevde at Dewey og Gadamer legitimerer vranglære. Erfaring dreier seg hos begge filosofene om å orientere seg mot sannhet. Innsikt for Gadamer handler om å anerkjenne noe som sant (3.), og Deweys brukbarhetskriterium viser at kunnskap bare blir beholdt så lenge den fremstår som sann (4.1.3). Det jeg forsøker å vise er at siden fullstendig sannhet ikke er mulig kan ikke dette være et mål i seg selv for education. I lys av Gadamer og Dewey kan undervisning således ikke baseres på en formidling av fakta og ferdigfordøyde sannheter. Deweys kriterium for educative experience lar seg derfor ikke begrense seg til sannhet. Raymond D. Boisvert (1998) understreker dette når han i sin omtale av Deweys experience-begrep skriver at "experience is always wider than knowing" (s. 19). Experience er en livslang prosess der sannhet blir tilegnet, mens viten (knowing) i beste fall er et stadium i en slik prosess. Å slå seg til ro med noe som endelig kunnskap innebærer å begrense sin egen eller, som oppdrager, andres utvikling.

The notion that some subjects and methods and that acquaintance with certain facts and truths possess educational value in and of themselves is the reason why traditional education reduced the material of education so largely to a diet of predigested materials. (Dewey, 1997, s. 46)

Å få noe servert som sant fordi at det har en verdi i seg selv, eller fordi det kanskje kan bli nyttig i framtiden fremstår er som meningsløst for individet (non-educative experience). Hvis individet experiences ting det ikke ser forbindelsen mellom kan dette, i følge Dewey, også føre til forvirring og redusert selvkontroll (miseducative experience, 4.1.1). Det er ikke faget eller faginnholdet i seg selv som er educative. Innhold må erfares og erkjennes som sant i individet. Dette forutsetter at det som skal læres må tilpasses den enkeltes behov og kapasitet (4.1.1).

Anything, which can be called a study... must be derived from materials which at the outset fall within the scope of ordinary life-experience. In this respect the newer education contrasts sharply with procedures which start with facts and truths that are outside the range of experience of those taught... (Dewey, 1997, s. 73)

Vi har sett at både Gadamer og Dewey mener tidligere erfaringer utgjør individets erfaringskapasitet. Det er et viktig hermeneutisk poeng at den som skal erfare noe må stå i

forbindelse med / ha en forforståelse for det som skal erfares (3.). Det framstår derfor rimelig, i lys av Gadamer, at Dewey mener education må baseres på elevenes livserfaringer. Dette kan ikke skje med eleven som passiv mottaker, men forutsetter – som vi har sett – et aktiv og handlende individ som gjennomgår erfaringen (5.1). Men selv med disse betingelsene på plass kan experience være miseducative. Også innbruddstyven gjør seg erfaringer som er i forbindelse med sine livserfaringer, men som bare fører til at han blir en dyktigere innbruddstyv.

Dewey baserer sin målestokk for educative experience på mulighetene for framtidig experience. Experience skal fremme, og ikke hemme, vekst. For en oppdrager er det vanlig å reflektere over hvilke erfaringer som er gunstige og ugunstige for sin elev. Lar hun være å reflektere over dette så avskriver hun sin egen rolle som oppdrager. Det virker som at også Gadamer erkjenner behovet for et slikt skille når han skriver: ”Selv om det kan være et begrenset mål for oppdragelsen å skåne noen for bestemte erfaringer, for eksempel i forbindelse med foreldrenes omsorg med barna, kan like fullt ingen skånes for erfaringen som helhet” (Gadamer, 2010, s. 397). Det er i denne sammenhengen viktig å minne om at Gadamer, først og fremst, beskriver fenomenet erfaring. Han forsøker ikke å gi en fremstilling av hvordan pedagoger bør arbeide med barn. Han åpner likevel, i sitatet ovenfor, for at man som oppdrager kan skåne barn fra å gjøre enkelte erfaringer.

I følge Higgins (2011, s. 113) innebærer en produktiv erfarings sirkel at individets erfaringer utvider seg (”spiral outward in breadth”). Dette kan både relateres til Deweys ‘educative experience’ (4.1.3) og Gadamers ‘prinsipielle åpenhet’ for nye erfaringer (3.1). Paul Fairfield (2011, s. 87) sammenligner Gadamers oppfatning av ’å være erfaren’ med Deweys kriterium for educative experience. Han peker på at erfaring for både Dewey og Gadamer innebærer en orientering mot nye erfaringer. Begge filosofene framstår som motstandere av dogmatisk tenkning, noe som kan relateres til den måten de to filosofene forholder seg til sannhet som noe ufullstendig på (5.2). Vi har sett at Dewey uttrykker skepsis til ”isme-tenkning”, fordi dette fører til polariserte og unyanserte meninger (4.). Knytter man seg sterkt til et bestemt paradigme, begrenser man egen åpenhet for nye erfaringer. Educative experience skal, i følge Dewey (1997, s. 26 og 37), være av en karakter som gjør at den øker – og ikke svekker – sensitivitet og mottagelighet for nye experiences.

Gadamer beskriver den erfarne som radikalt udogmatisk, åpen og særlig skikket til å gjøre nye erfaringer. Han hevder at alle erfarer og at all erfaring påvirker individets helhetlige forståelse. Men alle blir ikke erfarne av den grunn. Det som, i følge Gadamer, kjennetegner den erfarne er at hun har gjort seg mange erfaringer og har lært av dem (3.1). Hun har fått en innsikt i seg selv, erfaringens vesen (3.1), og det erfaringsfellesskapet hun inngår i sammen med andre (3.2). Det som gjør et menneske erfarent er altså forbundet med den lærdommen det drar av erfaringene, dvs. den måten det erfarer erfaringene på. I lys av denne innsikten inntar hun en prinsipiell åpenhet for nye erfaringer (3.1 og 3.2). Gadamer hevder at det er åpenheten for å gjøre nye erfaringer som skiller den erfarne fra den dogmatisk forutinntatte (3.1). Den som tenker dogmatisk er ikke åpen for nye erfaringer. Hun låser seg til et tankesett som begrenser mulighetene for utforskning, dialog og forståelse. Dette blir et hinder for nye experiences i nye retninger; et hinder for det Dewey betrakter som *educative experience*. Motsatt vil den erfarne som radikalt udogmatisk alltid være åpen for å gjøre nye erfaringer i nye retninger; *educative experiences*.

5.3.3 Oppsummering

For Dewey innebærer en ond sirkel både *experience* som er non-*educative* og *miseducative*. Nye *experiences* i nye retninger ikke blir gjort fordi individet mangler kapasitet og / eller en åpenhet holdning til å gjøre nye *experiences*. Også for Gadamer innebærer en ond sirkel en innsnevring av mulighetene for nye/ekte erfaringer. En produktiv sirkel innebærer for Dewey vekst gjennom *experience*. Målet med denne veksten er at nye *experiences* i nye retninger blir gjort. Hos Gadamer er også erfarings sirkelen produktiv er når nye erfaringer blir gjort. Dette forutsetter både kapasitet og åpenhet for å gjøre nye erfaringer. Ved å drøfte Deweys skille mellom *educative* og *miseducative experience* mot Gadamers erfaringsbegrep, har vi belyst et sentralt moment hos begge filosofene som betingelser for *educative experience*: *Kapasitet* og *åpenhet for nye erfaringer*.

En hovedforskjell mellom de to filosofenes framstilling av erfaring er at Dewey beskriver hvordan man gjennom *miseducative experience* blir mindre mottakelig for nye *experiences*, mens Gadamer ikke gjør det. Erfaring fremstår for Gadamer som utlukkende produktiv, den fører til innsikt og ny forståelse. Gadamers beskrivelse av dogmatisk tenkning kan fungere som en mulig parallell til *miseducative experience* sitt resultat, men gir oss ingen direkte svar på hvordan dogmatisk tenkning utvikles. Begrepet *miseducative experience* er dermed noe

uklart i lys av Gadamer. Vi finner likevel en forståelse for Deweys perspektiv i Gadamers erkjennelse av at tidligere erfaringer (fordommer) utgjør kapasiteten for nye erfaringer. Dermed kan man som oppdrager tenke seg at ensporede erfaringer gjør et barn lite åpen for erfaringer i nye retninger: Hvis barnet bare gjør seg erfaringer innenfor et bestemt område utvikler hun en snever forståelseshorisont. Hun får da et tynt grunnlag til å forstå verden og for å gjøre erfaringer i nye retninger. Det er også en sjanse for at hun utvikler en negativ holdning til det som er utenfor sitt interesseområde. Motsatt kan man tenke seg at varierte erfaringer fører til at horisonten utvides i nye retninger, noe som åpner for nye typer erfaringer. Vi kan dermed anta at Deweys skille mellom educative og miseducative experiences er mulig i henhold Gadamers erfaringsbegrep. Gadamers beskrivelse av dannelselse (Bildung) kaster også lys over dette forholdet.

5.4. Erfaring, dannelselse (Bildung) og education

Gadamer (2010, s. 35-44) skriver om begrepet 'Bildung' (heretter omtalt som dannelselse¹³) med flere henvisninger til Hegel.

Mennesket karakteriseres av bruddet med det umiddelbare og naturlige, et brudd som den åndelige, fornuftige siden ved dets vesen forlanger. ”I denne forstand er ikke mennesket fra naturens side hva det bør være” – og derfor trenger det dannelselse. (Gadamer, 2010, s. 38)

Et menneskes dannelselse innebærer å heve seg fra det partikulære til det allmenne (s. 38). Dette dreier seg, i følge Hegel (gjenfortalt av Gadamer, s. 38), om å se bort i fra seg selv og ”orientere seg mot noe allment som kan sette grenser for, og avklare omstendighetene rundt det partikulære” (s. 38). Gadamer peker på at ”å ofre det partikulære betyr i negativ forstand å hemme begjæret og dermed oppnå en frihet fra begjærets gjenstand... ” (s. 38). Dewey (1997) er inne på noe av det samme når han skriver ”, a person is also a slave who is enslaved to his own blind desires” (s. 67). Dewey mener det er viktig at elevene lærer selvbeherskelse gjennom å utforme egne formål; dvs. lære å planlegge, og gjennomføre egne undersøkelser. Dette innebærer en utsettelse av impulsiv handling til fordel for observasjon, kunnskap (knowledge) om / fra tidligere situasjoner og dømmekraft. Dømmekraft dreier seg om – basert

¹³ Jeg velger å bruke dannelselse i omtalen av Gadamers 'Bildung' begrep fordi dette begrepet blir brukt i den norske oversettelsen av SM (2010) som jeg siterer fra.

på observasjon og kunnskap – å forsøke å forutse handlingens konsekvenser. Dette skiller, i følge Dewey, en intelligent aktivitet fra en impulsiv aktivitet (4.1.3).

Både dannelse for Gadamer, og education for Dewey innebærer en frigjøring fra umiddelbare impulser og drifter. Dette dreier seg tilsynelatende om å frigjøre seg fra ”det dyriske” og å gjøre seg til menneske. Kjetil Steinsholt (2011, s. 110) skriver at ”Dannelse er ... for Gadamer i boken *Wahrheit und Methode (Sannhet og metode)*, nært knyttet til forestillingen om *erfaring* ...” Siden mennesket evner å planlegge framtiden i lys av fortidens erfaringer er det ikke bundet av en bestemt situasjon i tid. Det kan dermed innta et allment perspektiv uavhengig av umiddelbare ønsker og begjær. Fairfield (2011, s. 91) skriver at ”as much as *Bildung* [dannelse] refers to the experiential process, it equally refers to its results”. Å innta et allment perspektiv er ingen medfødt evne, mennesket dannes som et resultat av erfaring og språklig utvikling. ”Det enkelte individet er dermed alltid underveis i sin dannelse og alltid i ferd med å oppheve sin naturlighet, såfremt den verden det vokser inn i, er dannet gjennom språk og seder” (Gadamer, 2010, s. 40). Dannelse framstår dermed som et ontologisk begrep siden alle mennesker som har språk og erfarer dannes, men finnes det noe i dannelsesbegrepet som kan relateres til *educative experience*?

Gadamer snakker om å ofre det partikulære for det allmenne. Slik jeg ser det, trenger ikke ”å ofre det partikulære” bare innebære å ofre det umiddelbare. Hvis man kun gjør seg erfaringer i en bestemt retning vil også dette begrense muligheten for å innta et allment perspektiv. Dermed blir man ”ufrivillig” begrenset til noe partikulært. Ikke nødvendigvis partikulært i betydning en umiddelbar tilfredsstillelse av begjær og drifter, men partikulært i betydning av at man utvikler en snever forståelseshorisont. Jeg beveger meg nå i fra en drøfting av hva dannelse *er* til en drøfting hva dannelse *bør være*, i relasjon til education.

Sitatet nedenfor er hentet fra et brev gjengitt i NLA-bladet *Hilsen*. Brevet skal ha blitt funnet i Auschwitz i 1945. Det illustrerer at dannelse/education ikke bare bør dreier seg om frigjøring fra umiddelbart begjær og drifter, men også frigjøring fra det spesielle.

Kjære lærer!

Jeg er overlevende fra en konsentrasjonsleir.

Jeg så det som intet menneske burde være vitne til:

Gasskamre bygd av dyktige ingeniører.

Barn gasset i hjel av velutdannede leger.

Spedbarn drept av erfarne sykepleiersker.

Kvinner og deres barn skutt og brent av mennesker med gymnas og universitet.

Jeg er blitt mistenksom til utdanning.

Ditt arbeid må aldri produsere lærde monstre,

dyktige psykopater, velutdannede Eichmanner.

Lesning, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn menneskelige. (Anonym)

Hvis enhver erfaring endrer vår helhetlige forståelse, vil vår forståelse og våre erkjennelser avhenge av hvilke erfaringer vi gjør oss. Gjennom en spesifikk utdanning gjør individet seg mange erfaringer som fører til at dets forståelse og selverkjennelse endres. Disse erfaringene har erfaringens vesen akkurat slik Gadamer beskriver det. De er negative og fører til ny innsikt. Men de danner ikke nødvendigvis mennesket til det bedre av den grunn. De kan føre til en ensprogethet som gjør at individet betrakter noe annet som verdifullt, enn sine medmennesker. Dette betyr ikke at individet som værende er fanget i den umiddelbare situasjonen hun befinner seg i, og blindt lar seg lede av sine drifter og begjær. Det kan godt tenkes at hun – i tråd med Deweys teori – klarer å observere og bedømme situasjonen, og lykkes med å planlegge framtidige konsekvenser av handlingene. Men det innebærer ikke at hun nødvendigvis vil handle på en god måte.

Sitatet ovenfor er ikke tatt med som en kritikk av Dewey og Gadamer, men for å få dypere forståelse for teoriene deres. Slik jeg ser det, tar begge filosofene høyde for at en ren spesialisering av mennesket kan få skadelige konsekvenser.

Dewey mener at experience bør fremme vekst generelt, og ikke bare i en spesifikk retning (4.1.3). Et menneske kan utvikle seg til å bli en mer effektiv innbruddstyv, gangster eller korrump politiker gjennom experience (Dewey, 1997, s. 36). I følge Dewey, er experiences miseducative hvis de stenger av individet fra vekst i nye retninger (4.1.3). Noe alle de tre ”karrierevalgene” ovenfor vil kunne tenkes å gjøre. Men mange utdannelse/specialiseringer

er ikke like tydelig ugunstige som disse tre. Som brevet fra Auschwitz illustrerer kan mennesker med relativt ukontroversielle yrkesvalg som ingeniører, leger og sykepleiere også begå grusomme handlinger. Gjennom et liv og en utdanning gjør man seg mange erfaringer. Problemet er derfor ikke utdanning som sådan, selv om de tar sikte på å dyktiggjøre individet i noe spesifikt. Problemet oppstår i den grad denne dyktiggjøringen fører til at individet blir så ensporet at det får skadelige konsekvenser. At dyktiggjøringen blir misbrukt – eller lar seg misbruke – av individet selv eller andre.

Ettersom erfaring er definert som prosess, vil tiltak som hemmer eller hindrer eleven i å gjøre nye erfaringer, være upedagogiske.

Det sies at en enslig svale gjør ingen sommer. Det samme gjelder våre handlinger ovenfor barn. Det enkelte tiltak gjør sjelden noen forskjell. Det er summen av tiltak og deres relevans i gitte situasjoner som gir utslag. (Løvlie om Dewey, 1989, s. 164)

I lys av Deweys teori fremstår ikke spesialisering som skadelig i seg selv. Man kan til og med innvende at spesialisering til en viss grad er unngåelig. Alt man lærer dreier seg om noe spesielt, og tidligere experience påvirker alltid ny experience i følge Dewey (4.1.2). Dermed vil man nødvendigvis bli bundet opp mot spesielle innsikter. Dewey hevder at enhver erfaring fører til at en person blir mer åpen for enkelte forhold, og relativt immun mot andre (4.1.3). Men dette skjer i ulik grad med ulike experiences, og må – som Løvlie påpeker – sees i lys av helheten og muligheten for nye erfaringer. En experience er miseducative hvis individet kun blir åpent for en bestemt type experiences. Fører den derimot til at individet blir mer nysgjerrig og mer mottakelig ovenfor nye typer experience vil den kunne regnes som educative. Derfor hevder Dewey at enhver experience må bedømmes etter hva den beveger seg mot (4.1.3).

I artikkelen ”Education is self-education” – basert på et foredrag av Gadamer i 1999 – blir danning og spesialisering drøftet. I motsetning til SM snakker ikke Gadamer her bare om hva danning er, men også om hva danning bør være.

How does one educate oneself? What is that cultivation (Bildung) that cultivates itself (sich herausbildet)? In response we tend to identify ‘Allgemeinbildung’ (general

education/liberal education) and we mean by that, what is in fact very significant: that one does not attempt to specialise too soon. (Gadamer, 2001, s. 7)

Som vi ser av sitatet er education (Erziehung) mer enn bare spesialisering for Gadamer. Han hevder at en tidlig spesialisering kan hemme dannelsen. Noe Dewey også indirekte hevder når han skriver om miseducative experience (5.3.1). Gadamer hevder at det å utvikle våre humane evner er det viktigste for vår dannelse. Denne utviklingen forutsetter kommunikasjon med andre. I følge Gadamer er det språket som hever oss over dyreverden (Gadamer, 2010, s. 536 - 537).

Vi kan relatere dette fokuset på kommunikasjon til Gadammers beskrivelse av den hermeneutiske erfaringen som en du-erfaring (4.2). Som mennesker er vi språklige vesen, og er derfor forbundet med andre mennesker gjennom språket. Gadamer (2010, s. 403) hevder at: ”Det ligger klart i dagen at spørsmålets struktur er forutsatt i enhver erfaring. Vi gjør ingen erfaring uten å spørre aktivt”. Språket fungerer, i følge Gadamer, som en ledetråd for erfaringen (3.1). ”Det menneskelige værensforholdet er absolutt og fra grunnen av språklig og dermed forståelig.” (s. 519). Gadamer knytter her erfaring, forståelse og språk sammen. Vi har tidligere sett at Gadamer mener enhver erfaring påvirker vår helhetlige forståelse og selverkjennelse (3.1).

Jeg tolker Gadammers fokus på kommunikasjon i relasjon til dannelse på følgende måte: Enhver forståelse innebærer språk. Språket er ikke noe man eier alene, men noe man deler med andre. Det språket man besitter har man tilegnet seg gjennom erfaringer med mange *du*, både tekster og mennesker. Man er derfor som menneske forbundet til andre gjennom språket (3.2). Man kan dermed tenke seg at du-erfaringer, er særlig gunstige for individets dannelse. Ikke bare, i forstand av å forstå en sak, men i forstand av å forstå hva det vil si å være menneske. Gjennom å møte andre med språk får man muligheten til forståelse av seg selv og det fellesskapet man inngår i med andre (3.2); både fordi man erfarer egen forbindelse til andre, og fordi man gjennom nye erfaringer endrer forståelseshorisonten som betinger hva man kan forstå.

Gjennom dannelsen kastes vi utenfor vårt nære synsfelt, vi slynges bort fra de nære farvann, fra våre personlige følelser, ønsker, behov private interesser og formål; vi er plutselig utenskjærs. Vi føler oss med ett fremmed og blir tvunget til selvbeherskelse i

den forstand at vi må åpne oss for andre perspektiver som uten varsel kan dukke opp. En slik åpenhet til og *engasjement med det som er annerledes*, er ikke bare viktig, men avgjørende for enhver dannelse. (Steinsholt, 2011, s. 112)

Vi kan forestille oss at å miste forbindelsen til andre mennesker på et tidlig stadium i livet vil være svært skadelig fordi man verken utvikler et språk som man kan dannes med, eller får en tilhørighet til en tradisjon som man kan dannes i. Vi kan også forestille oss generelt at ”Det å lukke seg selv for det forskjellige som står foran oss ... vil føre en til dannelsesstap eller hemmet vekst” (Steinsholt, 2011, s. 112). En tidlig spesialisering vil kunne tenkes å føre til en slik lukkethet. Ved bare å gjøre spesifikke erfaringer utvikler man en snever forståelseshorisont som begrenser åpenheten for nye erfaringer, og dermed hemmer individets dannelse. Gadamer beskriver den erfarne som radikalt udogmatisk og åpen for nye erfaringer (3.1). Siden dannelse fremstår som et resultat av erfaring er en slik åpenhet avgjørende for hvordan man dannes. Man trenger, som Steinsholt skriver, å engasjere seg i det som er annerledes for ta til seg nye perspektiver, og endres som menneske. Det er derfor forståelig at Gadamer hevder – i ”Education is self-education” (2001) – at kommunikasjon med andre styrker utviklingen et individs humane evner, fordi man gjennom dialog åpner seg for det fremmede, og dermed åpner seg for en rikere forståelse og selvforståelse. Dette kan føre til en bedre forståelse av det felleskapet man sammen med andre mennesker er en del av.

Også Dewey tar opp det sosiale aspektet i EE. Han hevder at enhver erfaring er en sosial prosess som innebærer kontakt og kommunikasjon. Som nevnt begrunner ikke Dewey hvorfor det er slik, men fremhever at elevene bør arbeide i grupper slik at de får gjøre sosiale erfaringer (4.1.3). Nel Noddings (2007, s. 35) hevder at Dewey i *Democracy and education* betrakter mennesker som sosiale dyr. I denne boken drøfter Dewey forbindelsen mellom education og demokrati. Dewey (1980, s. 93) skriver at: ”A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode associated living, of conjoint communicated experience.” Hvis man – som Gadamer – antar at språket fungerer som en ledetråd erfaringen, vil gruppearbeid bidra til et rikere erfaringsmangfold, enn hvis man arbeider alene. Sammen med andre mennesker kan man drøfte ulike saker og tilegne seg nye perspektiver. Kontakt med andre horisonter fører til at det enkelte individets horisont endres. Deweys fokus på kommunisert experience fremstår dermed som rimelig i relasjon til Gadamers dannelsesbegrep. I henhold til Gadamers erfaringsbegrep, vil gruppearbeid derfor være gunstig av to årsaker:

1. Fordi språket fungerer som en ledetråd for erfaringen og trenger derfor å utvikles.
2. Fordi sosiale erfaringer utvikler menneskets helhetlige forståelse, selverkjennelse, og dermed også dets dannelse.

Tendensene jeg har pekt på ovenfor kan tolkes som en antydning om at det finnes likheter mellom Gadammers og Deweys perspektiver når det gjelder den språklige siden av erfaring. Jeg vil ikke – i denne drøftingen – gå noe videre inn på Dewey og språk, fordi dette vil kreve at jeg i for stor grad forlater EE til fordel annen litteratur. Hvor sammenfallende Gadamer og Deweys perspektiver er på dette området forblir dermed et åpent spørsmål i denne masteroppgaven.

Drøftelsen av Gadammers dannelsesbegrep gir oss uansett et nytt perspektiv vi kan relatere til Deweys fokus på erfaringskontinuitet. Både Dewey og Gadamer betrakter det som en menneskelig oppgave å heve seg over det partikulære. Hos Dewey viser dette seg gjennom hans fokus på observasjon, informasjon og dømmekraft fremfor impulsive handlinger. Hos Gadamer viser dette seg i hans dannelsesbegrep. Både education for Dewey (jf. the process goes on as long as life and learning continue 5.1) og dannelse for Gadamer (jf. individet er dermed alltid underveis i sin dannelse, 5.4) blir betegnet som livslange endringsprosesser. Drivkraften bak begge disse prosessene synes å være erfaring. Jeg har forsøkt å vise at Dewey med fokus på erfaringskontinuitet og Gadamer med fokus på (kontinuerlig) kommunikasjon også er negative til en ren spesialisering av mennesket. Vi finner årsaken til dette i Gadammers og Deweys erfaringsbegrep. Både Gadamer og Dewey hevder at enhver erfaring endrer individet, og dets kapasitet for nye erfaringer. Lite varierte erfaringer kan dermed føre til en snever (selv)forståelse og begrensede muligheter for framtidig erfaring, noe som kan ”føre til et dypt og hemmende dannelsesunderskudd” (Steinsholt 2011, s. 114). I henhold til Gadammers dannelsesbegrep kan vi si at individets mulighet til å innta et allment perspektiv dermed blir redusert. Dette kan i verstefall føre til at det dyktiggjør seg i noe spesifikt som kunne vært brukt til å gjøre godt, og som istedenfor lar seg misbruke til lite prisverdige formål¹⁴. Det virker derfor rimelig at Dewey skiller mellom miseducative experiences som innsnevrer muligheten for nye experiences, og educative experiences som øker denne muligheten.

¹⁴ Livet er komplekst og jeg ønsker ikke å påstå at lite varierte erfaringer er roten til alt ondt. Det jeg ønsker å framheve er at det man lærer kan bli verdiløst – og i verstefall skadelig – hvis det ikke kan relateres til den helheten vi som mennesker inngår i, og brukes til å forbedre menneskelige ting. Dette krever en oversikt og forståelse som man utvikler ved å gjøre mer enn bare spesialiserte erfaringer.

Som drøftet i punkt 5.2 avviser både Dewey og Gadamer ideen om endelig sannhet. Sannhet er noe mennesket kan nå gjennom sin interaksjon med verden, men sannhet kan aldri sikres. Sannhet er det vi søker når vi forsøker å forstå noe, men kan kun erkjennes gjennom en prosess der individets fordommer / habit møter nye situasjoner. Sannhet er derfor historisk betinget. I punkt 5.3.2 så vi at siden mennesket aldri kan erkjenne hele sannheten er det en rimelig å anta at enkelte (miseducative) experiences kan villedet det, istedenfor å danne det. Siden sannhet er et ustabil konsept gir det et dårlig kriterium for education / dannelse (5.3.2). Antatte og aksepterte sannheter kan i prinsippet danne et menneske til noe umoralsk. Slik jeg ser det bør education derfor ikke ha som overordnet mål å bevege seg mot etablerte kunnskaper eller sannheter, men heller ta sikte på å gjøre oss bedre som mennesker.

Men hva er det gode? Og hvordan forholder det gode seg til det sanne? Aristoteles (1999) hevder at den teoretiske tenkning sin gode og dårlige tilstand er sannhet og falskhet. ”Men når det gjelder det området som har med både handling og tenkning å gjøre, er den gode tilstand sannhet i overensstemmelse med den rette streben” (s. 111). Hos Aristoteles finner vi en forestilling om at det gode er forbundet med det sanne. Men dette innebærer kun sann forståelsen av det gode, og ikke andre ”sannheter” som er irrelevante for våre moralske bestrebelsler.

For Gadamer virker dannelse å henge sammen med selverkjennelse og innsikt i hva det vil si å være menneske. Dette er ikke en sannhet man i sin helhet kan besitte, men en sannhet dannelsen bør bevege seg mot. En slik sannhet må kontinuerlig erfares for å erkjennes. For Dewey dreier education seg om vekst gjennom stadig ny experience. Hos begge filosofene fremstår erfaringskontinuitet som viktig for education. Dette kan ses i lys av Aristoteles *phronesis*-begrep (praktisk dømmekraft, moralsk visdom, klokskap)¹⁵.

5.5. Erfaring og dømmekraft

”Den som må treffe moralske beslutninger, har alltid allerede lært noe. Han vet i allmennhet hva som er riktig gjennom sin oppdragelse og herkomst. Den moralske beslutningens oppgave er nettopp å treffe det rette i den konkrete situasjonen” (Gadamer, 2010, s. 356).

¹⁵ Ulike norske oversettelser blir brukt for *phronesis*. Øvind Rabbås’ og Anfinn Stigens oversettelse av Aristoteles’ (1999) *Den nikomakiske etikk* blir begrepet oversatt med ”klokskap”. Higgins (2011) relaterer begrepet til ”practical wisdom”. Wivestad (2007, s. 312) knytter begrepet til ”moralisk visdom, praktisk klokskap eller dømmekraft”. Jeg har i denne oppgaven valg å bruke ’praktisk dømmekraft’ i relasjon til *phronesis*.

Det er vanskelig å drøfte erfaring og education uten å komme innom etikk. Gadamer mener Aristoteles analyse av *phronesis* fungerer som ”en slags modell for de problemene som den hermeneutiske oppgaven rommer” (s. 364). Han hevder at menneskets moralske holdning dannes gjennom hva det gjør og hvordan det forholder seg (s. 351). Aristoteles (1999, s.111) betrakter to sider ved den menneskelige fornuften: ”den vitende” og ”den beregnende”. Den vitende fornuften betrakter ting som ikke kan forholde seg annerledes. Den beregnende fornuften betrakter ting som i utgangspunktet kan forholde seg annerledes. *Phronesis* blir regnet som en dyd for den beregnende fornuften. Aristoteles hevder derfor at *phronesis* verken kan være vitenskapelig forståelse eller kunnen.

Den [*phronesis*] er ikke vitenskapelig forståelse, fordi det som etterstrebes i handling kan gjøres annerledes; den er ikke kunne, fordi handling og frembringelse er artsforskjellige. Da gjenstår at den er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket. For frembringelse har et mål annet enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling; det å gjøre det godt er selv et mål. (Aristoteles, 1999, s. 112)

Phronesis dreier seg, i følge Aristoteles, om ”de menneskelige ting og de ting man kan overveie” (s. 118). Dette dreier seg om å overveie det riktige i den enkelte situasjonen, og handle ut i fra denne overveielser med det gode som mål. ”Klokskapen [*phronesis*] gjelder heller ikke bare det allmenne; den må også gi kjennskap til enkelttilfeller” (s. 118). Gadamer (2010, s. 362) hevder *phronesis* handler om det han kaller ”den grunnleggende formen for erfaring”. Han peker på at Aristoteles behandlet forståelse som en modifisert form for *phronesis* (s. 362). *Phronesis* og forståelse dreier seg ikke bare om viten generelt, men også om det konkrete øyeblikket. Gadamer skiller dette fra teknisk viten (*téchne*) som ferdighetene til å utføre en handling. *Phronesis* dreier seg om innsikt i hva den konkrete situasjonen krever. Dette er ikke noe man kan vite på forhånd, som for eksempel hvordan man bygger et hus. Det dreier seg om å bedømme det riktige i den konkrete situasjonen. Dette er, slik jeg tolker Gadamer, forbundet med en forståelse av den helheten vi selv inngår i sammen med andre.

Higgins (2011) hevder – med henvisning til Gadamers tolkning av Aristoteles – at den generelle oppfattelsen av rett og galt hjelper oss til å bedømme den konkrete situasjonen, men at denne generaliseringen er utydelig og unyttig helt til man får brukt den i en konkret situasjon. Igjen ser vi at anvendelse/bruk er sentralt (5.2).

Without a general sense of justice, for instance, I would not be able to understand a particular event as an injustice, but at the same time, it is not until I work thorough whether or not this really counts as an injustice that I begin to grasp what justice can mean. This renewed, concretised conception of justice then helps me see more of what is demanded of me in future situations. (Higgins, 2011, s. 131)

Eksempelet til Higgins viser hvordan *phronesis* samsvarer med Gadamers framstilling av erfaring og forståelse: Vi erfarer noe fremmed i en konkret situasjon, dette fremmede endrer oss og fører til ny forståelse og selverkjennelse. Vår nye forståelse påvirker hvordan vi tolker nye situasjoner (3.1). Vår forståelse og selvforståelse påvirker også vår holdning til hva som er rett og galt¹⁶, og vår evnen til å bedømme det rette i den enkelte situasjon. Vi bruker *phronesis* når vi bedømmer hva den konkrete situasjonen krever, og *phronesis* endres gjennom nye erfaringer sammen med vår forståelse. Vi aner dermed hvordan erfaring, selvforståelse, danning og dømmekraft henger sammen for Gadamer:

1. Vi tolker en ny situasjon gjennom vår nåtidshorisont (fordommer)
2. Gjennom vår forståelse av hva situasjonen krever handler vi.
3. De erfaringene vi gjennomgår påvirker igjen vår forståelse og selvforståelse, vi dannes.
4. Vi kan møte nye situasjoner med endret horisont og dømmekraft.

Men kan man også tenke seg forståelse uten *phronesis*? Vi har sett at *phronesis* innebærer en bedømmelse av hva som er rett og galt. *Phronesis* er derfor ikke bare en dømmekraft i vilkårlig forstand, men en dømmekraft som innebærer en moralsk holdning. Dewey (1983) hevder i *Human nature and conduct* at det er feil å gjøre moral til ”a separate department of life” (s. 194). Alle situasjoner stiller moralske krav til individet. Moral er derfor ikke noe som vi bare henter fram ved spesielle anledninger. Enhver situasjon krever moralsk bedømmelse. Dette dreier seg like mye om hva man skal la være å gjøre som hva man skal gjøre. Stort sett er det ikke slik at noen mennesker besitter *phronesis* og noen ikke. De fleste av oss handler noen ganger riktig, og noen ganger galt. Hva vi burde gjort vet vi ofte ikke før senere. Vår forståelse av det vi gjorde blir så til en erfaring som kan hjelpe oss å bedømme framtidige situasjoner. Vi kan derfor tenke oss at de fleste mennesker besitter *phronesis*, men at den i

¹⁶ Det er meget mulig at det ikke bare er erfaring som påvirker vår holdning til hva som er rett og galt. Denne masteroppgaven dreier seg dog om erfaring, derfor blir erfaringens betydning vektlagt.

varierende grad er velfungerende. Dette er både personavhengig og situasjonsavhengig. Det er likevel mulig å forestille seg mennesker blottet for *phronesis*. Alle som lever erfarer og forstår noe, men noen handler likevel konsekvent umoralsk. Aristoteles hevder at vi også besitter en evne som kalles kløkt (*deinotes*).

Kløkten setter oss i stand til å utføre de ting som bidrar til det målet vi har satt oss og sikter mot, og til å treffe dette. Hvis nå siktemålet er edelt, er denne evne rosverdig, men hvis det er slett, er evnen ren sluhet. ... Klokskap [*phronesis*] er ikke det samme som denne evnen, men den finnes ikke uten denne evnen. (Aristoteles, 1999, s. 125)

Hvis et kløktig menneske manipulerer enhver situasjon til egen fordel uten å bedømme handlingenes moralske aspekter kan vi påstå at hun ikke forstår hva som er riktig og godt. Vi kan også påstå at hun ikke forstår seg selv. Men vi kan *ikke* påstå at hun ikke forstår noe som helst. Hadde hun ikke forstått noe, ville hun heller ikke klart å handle med kløkt. Derfor kan man tenke seg forståelse uten *phronesis*, men ikke *phronesis* uten forståelse. Det er i denne sammenheng at Deweys fokus på erfaringskontinuitet blir moralsk interessant fordi det gir oss et kriterium for å skille mellom ugunstige og gunstige erfaringer (5.3.2).

Dewey (1997) skriver i sin omtale av miseducative experience at "a given experience may increase a person's automatic skill in a particular direction and yet tend to land him in a groove or rut; the effect again is to narrow the field of further experience" (s. 26). Dette minner om Gadammers omtale av *téchne*. Teknisk viten og ferdigheter er viktige for å utføre oppgaver i bestemte situasjoner, men de innebærer ingen avveieelse av hva situasjonen krever. De hjelper heller ikke individet til å foreta reflekterte handlinger. Dette betyr ikke at det er noe galt med at en experience øker en persons automatiske ferdigheter. Problemet oppstår hvis slike experiences fører til at vedkommende blir så ensopret at han blir mindre mottakelig andre typer experience. Eller sagt på en annen måte, å utvikle et barns tekniske ferdigheter er ikke nok når man som oppdrager ønsker å bedrive education. Som jeg har nevnt flere ganger i denne masteroppgaven hevder Dewey det er avgjørende at experience åpner for experience i nye retninger. Miseducative experience har motsatt effekt. Dewey forbinder miseducation med redusert selvkontroll (4.1.1 og 4.1.3). Selvkontroll fremstår som en viktig del av education for Dewey. Det innebærer en frigjøring fra spontane impulser og ønsker. En frigjøring som innbefatter en reflektert utforming av egne formål og utvelgning av midler for å realisere dem. Dømmekraften bidrar, i følge Dewey, til utformingen av formål (4.1.3). Vekst i

forståelse og dømmekraft innebærer derfor – for Dewey (1997, s. 84) – en vekst i evnen til å utforme egne formål, og i å velge ut midler for å realisere disse.

Vi har sett at *phronesis* for Aristoteles ikke bare handler om å forstå noe spesifikt, men også om å bedømme noe som også kunne vært annerledes. Vi tolker enhver situasjon vi befinner oss i, og handler ut i fra hva vi bedømmer som riktig å gjøre. Denne bedømmelsen trenger ikke være moralsk forsvarlig. I dagligtale snakker vi gjerne om god og dårlig dømmekraft. Det vi kaller god dømmekraft kan assosieres med dyden *phronesis*. Vi bruker da vår forståelse, kløkt og *techne* til å gjøre det gode. I motsatt fall kan forståelse, kløkt og *techne* brukes til å handle på måter som er umoralsk til egen vinning. Det er derfor ikke nok å kunne velge ut midler for å realisere mål. Målene må være prisverdige, og dette må bedømmes i den konkrete situasjonen.

Higgins (2011, s. 129) hevder at det er en tett forbindelse mellom *phronesis* og Deweys forståelse av kontinuitet. Han definerer praktisk dømmekraft (practical wisdom) som den variasjonen av forståelse som leder til riktig adferd. Han hevder med henvisning til Dewey, at moralsk adferd ikke kan begrenses til en del av livet, men omfatter livet som helhet. Nøkkelen til moralsk atferd innebærer ikke bare å vite hva man skal gjøre i moralsk ladede situasjoner, men å gjenkjenne moralske situasjoner i hverdagslivet. Derfor henger moral sammen med experience og vekst (s. 129-130).

Continuity is practical wisdom when conduct is extended to the full range of doings and sufferings, and when the agent's own flourishing is given a central place in ethics. Like practical wisdom, continuity describes the ability to bring past experience fruitfully to bear on new situations, to bring generalisations into dialogue with concrete cases. On this expanded, ethical reading; practical wisdom is synonymous with experience itself. (Higgins, 2011, s. 130)

Jeg er skeptisk til forestillingen om at praktisk dømmekraft (*phronesis*) er synonymt med experience hvis dette innebærer at: experience alltid styrker praktisk dømmekraft. Jeg er enig i at *phronesis* kan assosieres med evnen til å bruke tidligere experience i nye situasjoner, og at evnen til å bedømme den enkelte situasjonens moralske relevans avhenger av experience. Men dette er ikke det samme som at enhver experience fører til at man styrkes som moralsk vesen. Både miseducative og educative experience endrer individet, og lever videre i nye

experiences (4.1.3). Det er derfor ikke kontinuitetsprinsippet i seg selv som fører til moralsk vekst. Denne kontinuiteten trenger ikke være gunstig.

Det som imidlertid kan relateres til Aristoteles *phronesis*-begrep er Deweys fokus på erfaring som vekst. Higgins er derfor inne på noe vesentlig når han identifiserer Deweys fokus på kontinuitet med *phronesis* (selv om han uttrykker seg noe upresist). Det avgjørende er at man betrakter forskjellen mellom den kontinuiteten som alltid forekommer ved enhver experience, og den ønskede erfaringskontinuiteten (veksten) i *nye retninger* som educative experience fører til (4.1.3). På samme måte som vår forståelse, i følge Gadamer, innebærer selverkjennelse, innebærer *phronesis* for Aristoteles "selv-viten" (Gadamer, 2010, s. 355). Denne selvviten innebærer en erkjennelse av den forbindelsen man inngår i med andre: "Også her viser det seg altså at den som har forståelse, ikke anvender sin viten og bedømmelsesevne på den andre som om denne ikke berørte ham, men tvert imot tenker ut i fra en spesifikk tilhørighet som forbinder ham med den andre, som om han selv var berørt" (Gadamer, 2010, s. 363).

Det kan derfor være rimelig å påstå at *phronesis* utvikles gjennom educative experience, men ikke at experience i seg selv er synonymt med *phronesis*. Siden praktisk dømmekraft omfatter alle livets situasjoner er det sannsynlig at nye erfaringer i nye retninger styrker dømmekraften hvis siktemålet er godt. Motsatt vil, bare å gjøre erfaringer i en bestemt retning (miseducative experience) føre til en snever forståelse (5.3.3 og 5.4). Hvis selvviten innebærer å erkjenne seg selv og det fellesskapet man inngår i med andre, vil en snever forståelse være et hinder for den praktiske dømmekraften. Den praktiske dømmekraften blir ikke utviklet. Individet vil bli forblindet for den sammenhengen det inngår i sammen med mennesker. Educative experience kan derfor, i lys av Gadamer og Aristoteles, tenkes å bidra til bedre dømmekraft på to måter:

1. Den erfarende sin forståelse og selvviten endres og fører til holdningsendring.
2. Nye erfaringer hjelper individet å bedømme hva den enkelte situasjon krever og handle riktig.

Dewey skriver riktignok ikke om experience i relasjon til selvviten, men i henhold til Gadamers teori vil enhver erfaring påvirke individets selverkjennelse (5.1). Fokuset man finner hos Dewey på erfaringskontinuitet, og den prinsipielle åpenheten for nye erfaringer man finner hos Gadamer, er i så måte moralsk viktig sett i sammenheng med Aristoteles *phronesis*-begrep.

6. Avslutning

Det finnes både likheter og uklarheter mellom Deweys og Gadammers perspektiver. Det er likevel vanskelig å finne klare motsetninger, og jeg opplever heller at teoriene utfyller hverandre. I følge Gadamer (2010) forutsetter vi alltid ”fullkommenhet når vi leser en tekst” (s. 332). Årsaken til dette er at vi bare kan forstå det som utgjør en ”fullkommen meningsenhet” (s. 332). Selve tekstforståelsen dreier seg først og fremst om å ”anerkjenne sannheten i det som blir sagt” (s. 332). På grunn av denne tilbøyeligheten til å lete etter det sanne og fullkomne er det en fare for at jeg noen steder har overtolket, og lagt mest vekt på de sidene ved EE som samsvarer med Gadammers erfaringsbegrep. Ordtaket ”som man roper i skogen får man svar” gjelder nok også for denne masteroppgaven. Det at jeg har valgt å drøfte Dewey mot Gadamer har påvirket hvordan jeg har ”ropt”. Fordelen med dette er at lesningen kan ha avdekket spennende tolkninger som jeg i et annet lys ville ha oversett. Ulempen er at en slik lesning antageligvis også har tilsløret mye annet. Som menneske er jeg uansett dømt til å forstå verden ut fra min historisk betingede horisont, og jeg er nødt til ”å rope noe” for å få svar. Dermed må nødvendigvis noe forbli tilslørt når noe annet blir avdekket.

Avslutningen består av to deler. Punkt 6.1 gir en oppsummering av drøftingens resultat og punkt 6.2 forsøker å besvare problemstillingen. Problemstillingen blir besvart i to underpunkter – 6.2.1 Hva er erfaring? og 6.2.2 Hvilken betydning har erfaring for education? – basert på problemstillingens to spørsmål.

6.1 Oppsummering av drøftingens resultat

For både Dewey og Gadamer viser kunnskapens verdi seg gjennom bruken. Tidligere erfaringer blir testet ut i møte med nye (5.2). Derfor bør ikke undervisning basere seg på formidling av ferdigfordøyde sannheter. Gjør den det vil ikke elevene få muligheten til å erkjenne det sanne i seg selv (5.3.2). Dette vil kunne føre til godtroende og lite reflekterte elever; elevene lærer at å tro på noe som sant er godt nok så lenge det er legitimert av en autoritet. Dewey mener at nye erfaringer bør baseres på livserfaringene til elevene (5.3.2). Er avstanden for stor mellom det elevene lærer og deres tidligere erfaringer vil erfaringene bli non-educative (5.3.1). Dette samsvarer med Gadammers påstand om at enhver forståelse forutsetter en forforståelse (jf. Gadammers ‘fordommer’ og Deweys ‘habits’, 5.1). Ekte erfaringer fører til innsikt; dvs. man forstår noe som sant. Å forstå noe som sant, er noe annet en å bli fortalt at noe er sant.

Dewey mener barn bør gjøre experiences på en naturlig måte baseres på deres tidligere livserfaringer. Dermed blir de nye erfaringene både meningsfulle og anvendelige. Barnet bør videre få muligheten til å teste ut sin ervervede kunnskap gjennom nye undersøkelser. Kunnskapens brukbarhet vil dermed vise seg ved at den blir avkrefte eller bekreftet gjennom nye erfaringer. Sannhet er aldri noe endelig for Dewey. Kunnskap og ideer blir bare beholdt så lenge de viser seg anvendelige. Dette innebærer en åpenhet for at det man vet ikke nødvendigvis er sant. Noe som kan relateres til Gadamer 'prinsipielle åpenhet' for å gjøre nye erfaringer. Både Dewey og Gadamer betrakter den menneskelige erkjennelsesevne som historisk betinget, og dette medfører at man alltid bør være åpen for å gjøre nye erfaringer (5.2).

Deweys sterke tro på en bestemt – vitenskapsinspirert – framgangsmåte/metode er det derimot grunn til å stille spørsmålsteget ved i lys av Gadamer. Gadamer hevder at erfaring kommer i stand som en uforutsett hendelse, som ikke lar seg kontrollere metodisk. Ved bare å legge til rette for erfaringer gjennom et bestemt arbeidsmønster er det en fare for at dette kan ha en miseducative effekt, fordi man risikerer å bli ledet bort i fra andre muligheter (5.2).

Dewey ønsker at barn/elever skal arbeide i grupper. Han argumenterer for dette ved å skrive at enhver erfaring egentlig er sosial fordi den innebærer kontakt og kommunikasjon (5.4). I henhold til Gadamers fokus på hermeneutisk erfaring er dette rimelig. Den hermeneutiske erfaringen er en spesiell type erfaring der man møter andre horisonter til dialog om en sak. Å gå i dialog med andre horisonter vil dermed kunne utvikle språket, gi nye perspektiver, og dermed også utvide mulighetene for nye erfaringer (5.4). For Gadamer innebærer erfaring også selverkjennelse og en innsikt i erfaringens vesen (5.2). Dette perspektivet er noe uklart i EE, men Dewey viser en bevissthet rundt det når han hevder oppdrageren gjennom egne experiences bør ha fått en forståelse for "the principle of experience" (Dewey, 1997, s. 38). Dermed kan innsikt i erfaringens vesen antas å være en konsekvens av experience for Dewey. Om selverkjennelse og innsikt i erfaringsfenomenet er et mål for education forblir derimot et åpent spørsmål i EE (5.2).

Både Dewey og Gadamer hevder at enhver erfaring endrer individet (5.1). I SM synes enhver erfaring, på tross av sitt negative vesen, å ha en utlukkende positiv effekt ved at den fører til innsikt (3.1). Dewey drar derimot et skille mellom experience som er miseducative og

educative. Deweys hovedkriterium for at en experience er educative er at den skal åpne for ny experience i nye retninger. Den skal føre til vekst (4.1.3). Selv om Gadamer ikke lager et lignende skille mellom miseducative og educative erfaringer, er han likevel inne på det samme kriteriet som Dewey stiller for educative experience i sin omtale av den erfarne. Den erfarne kjennetegnes, i følge Gadamer, ved at hun er radikalt udogmatisk og særlig skikket til å gjøre nye erfaringer. Gadamer betrakter mengden erfaringer hun har gjort seg og den lærdommen hun drar av disse som årsaken til dette (5.3.2). Vi har sett at det er en forutsetning, for Gadamer, at den erfarende står i forbindelse med det som skal erfares. Muligheten til nye erfaringer vil derfor være betinget av tidligere erfaringer (5.1). Den erfarne er derfor særlig skikket til å gjøre nye erfaringer fordi hun gjennom sine mange erfaringer har utvidet sin horisont, og dermed har en stor kapasitet til å erfare nye ting (5.3.1). I følge Gadamer innebærer erfaring, som nevnt, selverkjennelse, og gjennom å erkjenne sin egen historiske natur og erfaringens negative vesen kan man innta en prinsipiell åpenhet for å gjøre nye erfaringer. Den erfarne har derfor både en åpen holdning og kapasitet til å gjøre nye erfaringene¹⁷. Det er viktig å merke seg at den erfarne hos Gadamer ikke primært kjennetegnes av det hun vet, men av sin åpenhet for å gjøre nye erfaringer. Dewey betrakter også kapasitet og holdning når det gjelder muligheter for å gjøre nye experiences; kapasitet dreier seg om å være i stand til å tolke nye experiences på grunnlag av det man har erfart tidligere; holdning dreier seg om villigheten til å gjøre nye experiences (5.3.1). Dewey ønsker at både kapasiteten og holdningene som utvikles gjennom (educative) experience skal åpne for nye erfaringer i nye retninger (5.3.2). Gjennom Gadamer sin beskrivelse av den erfarne kan man altså utlede et normativt ideal om åpenhet for nye erfaringer som er i samsvar med Deweys definisjon av educative experience.

I SM behandler Gadamer erfaringsfenomenet ut det erfarende individets perspektiv. Vi får derfor ingen direkte svar på hvordan man som oppdrager bør legge til rette for andres erfaringer. Dewey inntar oppdragerens perspektiv, og tilrettelegging for erfaringskontinuitet hos elever/barn er hans hovedfokus. Gadamer betrakter erfaring som en hendelse som ikke kan forutses på forhånd (5.1). Dermed kan man ikke planlegge å gjøre en erfaring (5.2), men dette utelukker ikke at man i pedagogisk sammenheng kan legge til rette for andres erfaringer. Dewey peker på at oppdrageren besitter en større erfaringsmodenhet enn eleven, og derfor er i en posisjon der han kan evaluere den unges experiences på en måte som den unge selv ikke

¹⁷ Som vi har sett er det vanskelig å sette et tydelig skille mellom holdning og kapasitet til nye erfaring (5.1).

kan (4.1.3). Dette innebærer ikke at oppdrageren har full kontroll, men at hun til en viss grad greier å legge til rette for experience som er educative. Gadamer åpner for at dette er mulig i sin omtale av dannelse:

etter som dannelsens resultat ikke fremstilles med et teknisk mål for øye, men vokser frem av formingens og dannelsens indre prosess og derfor blir en gjenstand av stadig videreutvikling ... Verken dannelsen eller naturen har utenforliggende mål. Dannelsen kan strengt tatt ikke være et mål, vi kan ikke ønske oss dannelse som sådan, bortsett fra i oppdragerens reflekterende perspektiv (Gadamer, 2010, s. 37).

Dewey hevder at education-prosessen består av en kontinuerlig reorganisering, re-konstruksjon og transformering, og at denne prosessen ikke har noe mål utenfor seg selv (4.1). Både dannelse og education blir framstilt som en livslang endringsprosess, og erfaring synes å være drivkraften bak begge prosessene (5.4). Hovedforskjellen er at Gadamer omtaler dannelse ontologisk, mens education for Dewey er et normativt begrep. For både Gadamer og Dewey endres mennesket gjennom erfaring, enten det vil eller ikke. Dette er en naturlig prosess. Derfor har ikke dannelsen et utenforliggende mål. I den forstand man kan snakke om mål for dannelsen er unntaket for Gadamer i oppdragerens reflekterende perspektiv. Et perspektiv som Dewey inntar. Dewey drøfter i EE hvordan experience-prosessen bør utspille seg for at den skal være educative. Det at alle mennesker endres gjennom erfaring, betyr ikke at alle mennesker endres til det bedre. Deweys løsning på dette er å legge til rette for elevenes livslange education gjennom å sikre kontinuerlig vekst generert av stadig nye experiences (5.3.2). Education kan derfor betraktes som den måten Dewey mener at dannelsesprosessen best kan utspille seg.

Som vi har sett mener Gadamer at mennesket fra naturens side ikke er hva det bør være, derfor trenger det dannelse (5.4). Dette betyr også at mennesket fra naturens side er disponibelt for dannelse; det *kan* dannes. Vi har sett at både Gadamer og Dewey hevder at erfaring alltid endrer individet (5.1), dermed kan vi også si at så lenge mennesket lever og erfarer *vil* det dannes. Med bakgrunn i dette kan vi tenke oss at Deweys resonnement går som følger: Siden det ligger naturlig for mennesket å være i endring bør man legge til rette for at denne endringen skjer. Det ligger også naturlig for menneskets natur å være språklig, derfor bør man som oppdrager legge til rette for språklige erfaringer. Hindrer man denne endringen / disse erfaringene, stagnerer mennesket i sin utvikling. Endring er derfor ikke bare en en

konsekvens av erfaringen, endring er målet, så lenge endringen åpner for nye framtidige endringer. Dette innebærer ikke at det naturlige er målet i seg selv. Naturen er blind, og det naturlige er å gjøre erfaringer, i vilkårlig forstand. Det naturlige er imidlertid utgangspunktet for målet. Målet er livslang, variert og kontinuerlig erfaring fordi Dewey betrakter dette som utviklende for mennesket. Education blir dermed i relasjon til Gadamer's dannelsesbegrep, en kontinuerlig dannelses gjennom varierte erfaringer.

Både for Gadamer og Dewey innebærer dannelses/education å frigjøre seg fra det partikulære. Dette innebærer både å heve seg over umiddelbare begjær og drifter, og å frigjøre seg fra det spesielle. Hvis de experiences individet gjør bare fører til at det blir dyktiggjort i noe spesifikt, og stenger av for individets vekst i nye retninger er de, i følge Dewey, miseducative. I følge Gadamer kan dette være et hinder for å utvikle individets humane evner (5.4). Siden den erfarende sin kapasitet for nye erfaringer er betinget av tidligere erfaringer vil mange ensprede erfaringer innsnevre hennes muligheter for nye erfaringer i nye retninger. Hun risikerer dermed å bli forblindet for den helheten hun som menneske inngår i sammen med andre. Mottagelighet og åpenhet for nye erfaringer er viktig både for Dewey og Gadamer: Å innsnevre mottageligheten for nye erfaringer hemmer menneskets dannelses/education, og blir derfor betraktet som skadelig (5.4). Som vi har sett, fremhever Gadamer språket som et viktig moment i erfaringen (5.4). For Dewey er nye experiences i nye retninger – varierte experiences – det sentrale for education (5.3.2). Han skriver utover dette, i EE, lite om hvilke typer experiences som er mest ønskelige, men fremhever at det er viktig å legge til rette for sosiale erfaringer. Gadamer mener det er viktig for dannelsen at vi utvikler våre humane evner gjennom kommunikasjon med andre. Slik jeg forstår Gadamer er kommunikasjon viktig for utviklingen av våre humane evner, fordi vi forstår oss selv, andre mennesker og verden gjennom språket (5.4).

Gadamer bruker Aristoteles framstilling av praktisk dømmekraft (*phronesis*) som en modell for forståelsesfenomenet. I følge Gadamer er forståelse en konsekvens av erfaring. Den praktiske dømmekraften er igjen betinget av vår forståelse. Den blir utviklet gjennom erfaring i dobbel forstand:

1. Den erfarende sin forståelse og selvviden endres og fører til holdningsendring.
2. Nye erfaringer hjelper individet å bedømme hva den enkelte situasjon krever og handle riktig (5.5).

Det er derfor sannsynlig at et rikt erfaringsmangfold kan føre til at den praktiske dømmekraften styrkes, og at fraværet av varierte erfaringer gjøre den snever. *Educative experiences* – etter Deweys definisjon – kan derfor tenkes å bidra til å styrke den praktiske dømmekraften (5.5).

6.2 Erfaring og education

I lys av den foregående drøftingen og oppsummeringen mener jeg at vi nå har forutsetninger for å betrakte Gadammers og Deweys *erfaringsbegreper* som relativt sammenfallende, og *dannelse*, *phronesis* og *den erfarne* hos Gadamer, og *educative experience* og *education* hos Dewey som beslektede forestillinger. Dermed er et grunnlag etablert for å forsøke å besvare problemstillingens spørsmål:

Hva er erfaring og hvilken betydning har erfaring for education?

Dette gjøres i to deler: 6.2.1 Hva er erfaring? og 6.2.2 Hvilken betydning har erfaring for education?

6.2.1 Hva er erfaring?

Basert på oppsummeringskapittelet (3.3) av Gadammers erfaringsbegrep, har jeg nedenfor satt opp Gadammers betingelsene for, kjennetegn ved, og konsekvenser av erfaring. Jeg vil bruke disse punktene som en struktur i møte med Deweys erfaringsbegrep for å oppsummere hva erfaring er. Punktene vil bli henvist til i parentes på følgende måte undervegs i teksten: (X).

Betingelser for erfaring:

- A. Åpenhet for å erfare noe nytt
- B. Bekreftelse av gamle erfaringer kan utebli
- C. Forforståelse av/forbindelse med det som erfares
- D. Språk – Spørsmål-svar-dialektikk
- E. Stadig bekreftelse er nødvendig for at erfaringen skal være gyldig.

Kjennetegn ved erfaringen:

- F. Innebærer et uventet brudd med en forventning
- G. Er negativ i sitt vesen (bryter med det man tror og vet)
- H. Utgjør en allmennhet som påvirker vår helhetlige forståelse
- I. Er en del av menneskets natur og ikke til å unngå

J. Er historisk i sitt vesen

Erfaringens konsekvenser:

K. Ny forståelsen av bestemte fenomen

L. Ny helhetlig forståelse og selverkjennelse

M. Nytt grunnlag for å gjøre nye erfaringer

N. En fundamental (ontologisk) innsikt i hvordan mennesket og erfaring *er* (3.3).

I følge både Dewey og Gadamer gjør individet seg nye erfaringer gjennom sin interaksjon med miljøet/verden det befinner seg i. For at denne interaksjonen skal føre til en ny erfaring forutsetter dette at individet er åpent for å gjøre nye erfaringer (A). Tidligere erfaringer utgjør en forforståelse (fordommer/habits) for nye erfaringer (C). Denne forforståelsen betinger individets åpenhet for / muligheter til å gjøre nye erfaringer, og hvordan individet erfarer. Erfaring innebærer derfor kontinuitet der gamle erfaringer påvirker de nye, og er derfor historisk i sitt vesen (J) (5.1). I følge Gadamer erfarer vi gjennom en dialektikk der vi stiller spørsmål til det vi forsøker å forstå (D) (3.1). Dewey hevder at enhver erfaring er sosial fordi den innebærer kontakt og kommunikasjon, men belyser ikke dette ytterligere i EE (5.4).

Gadamer hevder at nye erfaringer innebærer et uventet brudd med våre forventninger (F). En ny erfaring er derfor en negasjonshendelse (G). Den bryter med våre antagelser som er basert på tidligere erfaringer (B) (3.1). Jeg usikkert på hvordan Deweys experience-begrep samsvarer med dette. I følge både Gadamer og Dewey blir erfaringer bare beholdt så lenge de blir bekreftet (E). Dewey åpner for at nye erfaringer *kan* innebærer et brudd med forventningene siden han betrakter sannhet som potensielt feilbarlig, men hvorvidt han mener at nye erfaringer *alltid* representerer et forventningsbrudd er noe usikkert. Det er likevel nærliggende å tro at Dewey har en lignende forestilling fordi han mener at enhver erfaring endrer individet, og at dette er en kontinuerlig rekonstruksjonsprosess. Hvis individets tidligere erfaringer blir rekonstruert på grunn av de nye skulle man tro at dette skjer fordi noe ved de nye erfaringene bryter med de gamle (5.2).

Både Gadamer og Dewey hevder at en erfaring endrer individet (5.1). Denne endringen påvirker individet som helhet og fører, i følge Dewey, til at det blir en noe annerledes person (5.2). Gadamer hevder at enhver erfaring både fører til ny forståelse av bestemte fenomen og utgjør en allmennhet som påvirker individets helhetlig forståelse (H, K og L) (3.1). Gadamer

omtaler denne endringen som en forvandling, og Dewey omtaler den som en modifikasjon. Denne forvandlingen/modifikasjonen danner igjen et nytt grunnlag for nye erfaringer (M) (5.1). I tillegg til at erfaringen endrer individet og dermed gir det et nytt grunnlag for nye erfaringer hevder Gadamer at enhver erfaring også endrer dets selverkjennelse (L), og at dette kan gi det en ontologisk innsikt i hvordan mennesket og erfaring er (N). Forståelse og selvforståelse henger sammen hos Gadamer fordi alt vi forstår, forstår vi oss selv i. Dewey hevder at oppdrageren burde ha skaffet seg en forståelse for experience-fenomenet gjennom egne experiences, men skriver ikke noe om selverkjennelse og ontologisk innsikt utover dette i EE (5.2).

Konklusjon: Deweys og Gadamers erfaringsbegreper virker relativt sammenfallende. Nye erfaringer blir gjort gjennom en interaksjonsprosess mellom individet og miljøet/verden det befinner seg i: individets habits/fordommer påvirker hvilke erfaringer som kan bli gjort og hvordan de blir gjort, og nye erfaringer påvirker/endrer individets habits/fordommer. Erfaringsinteraksjonen kan derfor hos begge filosofene betegnes som sirkulær. Et individs habits/fordommer er betinget av dets tidligere erfaringer. Dette innebærer en kontinuitet der tidligere erfaringer brukt i nye interaksjonssituasjoner, påvirker de nye erfaringene, og lar seg påvirke tilbake av disse (5.1). Erfaringskontinuiteten kan derfor betegnes som en spiral. Erfaring blir både av Dewey og Gadamer betraktet som en livslang endringsprosess (5.4). Erfaring er derfor en del av menneskets natur og ikke til å unngå (I). Dewey og Gadamer deler en grunnleggende oppfatning av erfaring som en transformativ hendelse i en kontinuerlig, livslang og historisk interaksjonsprosess.

6.2.2 Hvilken betydning har erfaring for education?

I følge Dewey er det en forutsetning for at en experience skal være educative at det skjer en vellykket interaksjon mellom individet og miljøet. Er avstanden for stor mellom individets kapasitet og det som skal erfares blir det til en non-educative experience. Individet vil ikke gjøre en ny erfaring fordi det ikke greier å trekke mening ut av hendelsen (5.3.1). Gadamers erfaringsbegrep støtter dette perspektivet (jf. fordommer, 5.1). Dette innebærer at enhver erfaring må fortolkes for å forstås. Enhver erfaring krever derfor en aktivt fortolkende handling fra det erfarende individet (5.1). Derfor hevder Gadamer (2001) at "education is self-education", og Dewey (1997, s. 35) at enhver erfaring blir "enacted".

Det er tidligere erfaringer som utgjør kapasiteten for nye erfaringer, i følge Dewey og Gadamer. Dewey betrakter education som en livslang prosess drevet kontinuerlig fram av nye erfaringer, der erfaring er både middel og mål for education (5.). Gadamer betrakter på samme måte dannelsen som en livslang prosess der mennesket alltid er undervegs med å oppheve sin egen naturlighet (5.4). Dannelse blir fremstilt av Gadamer som en prosess der mennesket gjennom sin interaksjon med verden gjør seg selv til et allment vesen. Gjennom erfaring frigjøres mennesket fra en bestemt situasjon i tid og kan innta et allment perspektiv. Det blir i stand til å planlegge, reflektere og bedømme. Dannelsen har altså i utgangspunktet en gunstig effekt for den som dannes, men som mennesker dannes vi også ulikt (5.4). Både hos Gadamer og Dewey virker erfaringsmangfold å være sentralt for dannelsen. Gadamer beskriver den erfarne som radikalt udogmatisk, og særlig skikket til å gjøre nye erfaringer fordi hun har gjort så mange erfaringer og lært av dem (5.3.1). Slik jeg ser det, kunne den erfarne, like gjerne blitt kalt den dannede i henhold til Gadamers dannelsesbegrep. Den erfarne er blitt erfaren gjennom å gjøre seg erfaringer som hun har trukket lærdom av. Både Dewey og Gadamer hevder som nevnt at erfaring endrer individet og muliggjør nye erfaringer (5.1). Dette er det grunnleggende (kontinuitets) prinsippet Dewey bygger på når han drar et skille mellom educative og miseducative experiences. Erfaringer som åpner for at nye erfaringer i nye retninger kan bli gjort er educative (5.3.2). Erfaringer som bare åpner for erfaringer i en bestemt retning og generelt stenger for andre erfaringer er miseducative (5.3.1). Educative experiences åpner altså for et erfaringsmangfold gjennom kontinuerlige erfaringer i et liv der mennesket alltid er i en dannelsesprosess. En generell åpenhet for nye erfaringer, og vekst gjennom erfaring blir altså av Dewey sett på som et gode. I relasjon til Deweys education-begrep ser vi at den erfarne hos Gadamer også kunne ha blitt kalt educated. Heller ikke hos Dewey blir man educated gjennom å lære noe bestemt. Education for Dewey dreier seg ikke om å ferdigstilles som mennesket, men å åpne for nye muligheter til stadig nye erfaringer, lik Gadamers beskrivelse av den erfarne og dannelsesprosessen (5.4). Deweys bruk av begrepet 'vekst'¹⁸ (5.5) er derfor en passende metafor for education som dannelse; man vokser (dannes) inn i en tradisjon, man blir voksen (menneskeliggjort), men aldri ferdig utvokst (utdannet).

Phronesis som dyd for den praktiske dømmekraften kan assosieres med Gadamers dannelsesbegrep. Praktisk dømmekraft utvikles som et resultat av erfaring, men ikke erfaring i

¹⁸ Engelsk: 'growth'.

vilkårlig forstand. Vi har sett at man gjennom erfaring dannes til et allment vesen; man utvikler evnen til å se det allmenne i det spesielle, frigjøre seg i fra den spesifikke situasjonen man befinner seg i, og realisere sine planer/formål. Men hvis ikke siktemålet er godt er ikke slike evner prisverdige. *Phronesis* omfatter også vår holdning til hva som er godt (5.5). Gadamer hevder at kommunikasjon med andre (du-erfaringer) bidrar til å styrke våre humane evner. Gjennom dialog med andre mennesker får man både muligheten til å erfare seg selv i det felleskapet man inngår i med andre, og en mulighet til innta nye perspektiver (5.4). Den erfarne har, i følge Gadamer, fått en innsikt i seg selv og erfaringens vesen (5.3.2). En slik selvinnsikt kan, i relasjon til *phronesis*, assosieres med det Aristoteles kaller 'selv-viten', som dreier seg å erkjenne seg selv i det felleskapet man inngår i med andre. Gjennom å erkjenne seg selv, og sin relasjon til andre, blir det vanskeligere å stille seg likegyldig til andre mennesker. Når Dewey hevder at det er viktig å legge til rette for sosiale erfaringer så legitimerer Gadamers omtale av erfaring, dannelse og *phronesis* dette. Gjennom å gjøre sosiale erfaringer utvikles barnets humane evner, og dets moralske holdning styrkes (5.4). Når det gjelder *educative experiences*, er det rimelig å tro at varierte erfaringer i ulike retninger også vil bidra til å styrke barnets praktiske dømmekraft. Dette fordi nye erfaringer utvider individets horisont. Mange varierte erfaringer vil dermed trolig gi et variert grunnlag for å bedømme hva den enkelte situasjon krever og handle riktig (5.5).

Konklusjon: Enhver erfaring medfører en reell endring av individet. Disse endringene fremstår som den viktigste årsaken til hvordan vi som mennesker er og blir, og hva vi kan forstå og oppfatte. Man er derfor prisgitt de erfaringene man gjør i livet. Drøftingen av Deweys *Experience and education* mot Gadamers erfaringsbegrep viser at Deweys fokus på erfaring som middel og mål for education, ikke bare dreier seg om stadig ny tilegnelse av kunnskap, men også om hvordan man dannes som menneske. Erfaring er derfor moralsk fenomen. Enten man sier seg enig med at kontinuitet er den beste målestokken for education eller ikke, viser Dewey og Gadamer at man bør ta erfaring på alvor fordi enhver ny erfaring endrer individet og påvirker hvordan det møter og forstår verden. Å bedrive undervisning eller oppdragelse er derfor å påvirke andre menneskers dannelse. Dette er et stort ansvar man som pedagog/oppdrager bør være bevisst.

Dewey og Gadamer viser at forbindelsen mellom den som erfarer og det som skal erfares er en nødvendig forutsetning for forståelse. Intendert læring bør derfor ikke baseres på formidling av ferdig oppdelte sannheter løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. Erfaring

forutsetter at noen forstår noe i seg, og ikke bare godtroende aksepterer det de blir fortalt. Hvis et barn skal tilegne seg nye innsikter er det nødt til å erfare gjennom en aktiv interaksjon med det nye; dvs. la tidligere erfaringer møter nye problem. Denne interaksjonen forutsetter at avstanden mellom barnets tidligere erfaringer og det nye ikke er for stor. Erfaring bør derfor ikke bare betraktes som forståelse av noe bestemt, men også som en kapasitet for framtidige erfaringer. Erfaring bør derfor åpne for nye framtidige erfaringer i nye retninger, slik at den erfarende kontinuerlig kan utvide sin horisont. Man er alltid undervegs i egen dannelse, derfor kan man aldri slå seg til ro med at det man vet er nok / eller riktig. I lys av dette er det viktig at barn lærer å være åpne for nye erfaringer og andres meninger. Gjennom aktivt å gjøre erfaringer i forbindelse med egne livserfaringer, erfare seg selv i relasjon til andre, og lære seg å være åpen og nysgjerrig utvikles barnets forståelse og dømmekraft, det dannes. Erfaring har derfor – i henhold til Deweys og Gadammers erfaringsbegreper – en avgjørende betydning for education.

7. Litteratur

- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Anonym. Kjære lærer! *Hilsen*, 4, årgang 45 (Septempber 2011). Bergen: NLA Forlaget
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås og A. Stigen, Overs.). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Boisvert, R. D. (1998). *Rethinking our time*. Albany: State university of New York press.
- Bokmålsordboka. (2012). *Standardordbok for norsk*. Oslo: Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet. Hentet fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Cahn, S. M. (1991). Introduction. I: J. A. Boydston og B. A. Walsh (red.), *John Dewey, the later works: 1925-1953, volume 13: 1938-1939* (s. ix - xviii). Carbondale og Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, Overs.). København: Dreyer forlag og Christian Ejlers' forlag.
- Dewey, J. (1975). The reflex arc concept in psychology. I: J. A. Boydston (red.), *John Dewey, the early works : 1882-1898, volume 5: 1895-1898*. Carbondale og Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980). Democracy and Education. I: J. A. Boydston (red.), *John Dewey, the middle works: 1899-1924, volume 9: 1916*. Carbondale og Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1983). Human nature and conduct. I: J. A. Boydston (red.), *John Dewey, the middle works: 1899 - 1924, volume 14: 1922*. Carbondale og Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Eisner, E. W. (1996). Pedagogikk-kritikk (B. Christensen, Overs.). I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 205-229). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fairfield, P. (2011). Dewey's Copernican Revolution. I: *Education after Dewey* (s. 52-100). London: Continuum International Pub. Group.
- Fink, H. (1974). Inledning. I: J. Dewey, *Erfaring og opdragelse* (s. 7-32). København: Dreyer forlag og Christian Ejlers' forlag.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (2. Auflage). Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method* (W. Glen-Doepel, J. Cumming, G. Barden, Overs.). London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (D. Marshall og J. Weinsherimer, Overs.). New York: Continuum.
- Gadamer, H.-G. (2001). Education is self-education (J. Cleary og P. Hogan, Overs.). *Journal of philosophy of education* (s. 529-538), 35(4).
- Gadamer, H.-G. (2007). The univerality of the hermenutical problem (D. E. Linge, Overs.). I: R. E. Palmer (red.), *The Gadamer reader - a bouquet of the later writings* (s. 72-88). Evanston, Illinois: Northwestern university press.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen overs.). Oslo: Pax.
- Gadamer, H.-G., og Dutt, C. (2001). Gadamer in conversation with Carsten Dutt (R. E. Palmer, Overs.). I: R. E. Palmer (red.), *Gadamer in conversation: reflections and commentary* (s. 31-85). New Haven og London: Yale university press.

- Garrison, J. (2011, 26. september). [E-post, Re: To Jim Garrison: Deweys concept of experience].
- Gleason, N. (1997). *Visdomsord fra fjern og nær* (B. Eskeland, Overs.). Oslo: Cappelen.
- Grondin, J. (2003). *The philosophy of Gadamer* (K. Plant, Overs.). Paris: Acumen.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 1*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Higgins, C. (2010). A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom. *Journal of philosophy of education* (s. 301-333), 44(2-3).
- Higgins, C. (2011). A question of experience: Dewey and Gadamer on practical wisdom. I: *The good life of teaching - An ethics of professional practice* (s. 111-142). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hogan, P. (2000). Hermeneutics and Educational Experience. *The Encyclopaedia of Philosophy of Education* Hentet fra http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=hermeneutic_and_educational_experience
- Hohr, H. (2012). *How educational is experience? An excursion into John Dewey's Art as Experience*. Papir presentert ved Philosophy of Education Society of Great Britain konferanse 30.03-01.04, New College, Oxford. Hentet fra <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2012/Hohr.pdf>
- Højberg, H. (2004). 9. Hermeneutikk - Forståelse og fortolkning i samfundsvitenskapene. I: L. Fugelsang og P. B. Olsen (red.), *Videnskapsteori i samfundsvitenskapene*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jay, M. (2006). *Songs of experience: modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley: University of California Press.
- Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. København: Anis.
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I: H. Thuen og S. Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 13-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, R. (1980). *Innføring i pedagogikk 3: Pedagogisk filosofi*. Oslo: Fabritius forlagshus.
- NESH. (2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Ordnett. (2012). *Stor engelsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehoug og Gyldendal. Hentet fra <http://www.ordnett.no/ordbok.html>
- Rasmussen, T. H. (2006). *Hermeneutik og pædagogik: en aktuell indføring*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Schaaning, E. (2010). Introduksjon. I: H-G. Gadamer, *Sannhet og metode* (s. 9-19). Oslo: Pax
- Skjervheim, H. (1976a). Deltakar og tilskodar. I: *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 51-72). Oslo: Forlaget Tanum-Norli AS.

- Skjervheim, H. (1976b). Subjektivitet og sanning. I: *Deltakar og tilskodar og andre essay* (s. 102-118). Oslo: Forlaget Tanum-Norli AS.
- Steinsholt, K. (2011). Dannelse, lek, erfaring og forståelsens åpenhet. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 110 - 119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sælthun, A. B. (2008). *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo.
- Sæther, J., og Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (s. 5-16). Årgang 94 (1).
- Winther-Jensen, T. (2004). *Undervisning og menneskesyn: hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. København: Akademisk Forlag.
- Wivestad, S. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293-331). Fagbokforlaget: Bergen.