

Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv

Johan Öhman

THE POSSIBILITIES OF DIDACTICS – A PRAGMATIST PERSPECTIVE. In this inaugural speech I develop my view on the concept of didactics, didactic research and the importance of didactics in the current educational policy context. I claim that the subject of Education can play an important role in the development of didactics due to its long history of didactic concerns and its comprehensive theories about teaching and learning. I particularly emphasize the opportunities that I believe lie in a didactic perspective grounded in Dewey's pragmatic philosophy. In my opinion Dewey's work is still highly relevant and can offer a basis for political arguments, pedagogic guidance, methodological alternatives and a way to resolve essential philosophical problems. Furthermore, I highlight environmental and sustainability issues as a new political moral dimension of education which puts education in a genuine and long-term perspective for the future. I argue that this dimension, along with Dewey's approach to education, is an important corrective to the educational policy tendencies that want to reduce education to a short-term issue of knowledge transfer, individual success and competitiveness of the business sector.

Keywords: Didactics, pragmatism, Dewey, environmental and sustainability education, educational policy.

Inledning

Jag är förstås väldigt glad och stolt över att fått en professur i pedagogik vid Örebro universitet. Jag tycker att det är särskilt roligt att min professur har tillägget ”med inriktning mot didaktik”. Didaktiken har varit central i hela mitt lärar- och forskarliv – jag är en didaktiker. Men jag är också övertygad om att didaktiken kan spela en stor

Johan Öhman är professor i pedagogik med inriktning mot didaktik vid institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet. E-post: johan.ohman@oru.se

roll i den fortsatta utvecklingen av svensk förskola, skola och lärarutbildning. Denna presentation kommer att kretsa kring didaktik, didaktisk forskning, hur jag ser på didaktikens utveckling i dagens utbildningspolitiska klimat och den roll som pedagogikämnet kan spela i denna utveckling.

Jag kommer också särskilt att peka på de möjligheter som jag menar ligger i ett didaktiskt perspektiv som är grundat i pragmatismen. För ungefär 25 år sedan läste jag för första gången Deweys texter *My Pedagogic Creed* (1897/1972) och *The Child and the Curriculum* (1902/1976). Sedan dess har Dewey varit min stora didaktiska inspirationskälla och pragmatismen den huvudsakliga filosofiska och teoretiska utgångspunkten för min forskning. Och kanske mer än så: pragmatismen är för mig ett sätt tänka och vara i världen. Jag menar att Deweys texter än idag äger en *utbildningspolitisk aktualitet*, ger *normativ didaktisk vägledning*, erbjuder *metodologiska alternativ*, och visar på sätt att *lösa upp etiska och filosofiska problem*.

Jag ska också på en gång säga att min forskargärning i stor utsträckning är en fortsättning på det pragmatiska spår som Tomas Englund (senior professor i pedagogik vid Örebro universitet) en gång introducerade i Sverige och som sedan har vidareutvecklats av Leif Östman (professor i didaktik vid Uppsala universitet). Förutom dessa "scholars" har jag också haft den stora förmånen att jobba tillsammans med många begåvade kollegor och doktorander som bidragit till att både utveckla och utmana det pragmatiska perspektivet men också till att öppna helt nya teoretiska vägar.

Jag ser forskning som en kollektiv verksamhet och mitt viktigaste kollektiv är forskningsmiljön SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses). Vi var en liten grupp på 7 doktorander som tillsammans med Leif Östman grundade SMED för över 10 år sedan. Idag finns det över 40 aktiva forskare och doktorander inom SMED, främst i Örebro och Uppsala, och utgör därmed en av landets största didaktiska forskningsmiljöer. Så det mesta jag har att säga här är ett resultat av ett flerårigt gemensamt forskningsarbete med pragmatismen som grund.

Om didaktik

Det kanske är på sin plats att jag så här inledningsvis säger något om vad jag menar med didaktisk forskning. Didaktik är inget som lätt låter sig definieras men som en tentativ inramning skulle jag vilja säga att följande utgör den didaktiska forskningens grundfrågor:

- Vad är relationen mellan å ena sidan undervisningen och å andra sidan det meningsskapande som sker i den undersökta utbildningsverksamheten?
- Vilka är syftena med och motiven till de didaktiska val som görs i verksamheten och vilket meningsskapande privilegieras därmed?
- Vilket meningsskapande sker i verksamheten?
- Vilka är de institutionella och politiska förutsättningar för de didaktiska valen och för meningsskapandet?

Den didaktiska forskningen förutsätter således att de praktiker som man undersöker är syftesrelaterade och institutionaliserade – att det finns någon som leder verksamheten, gör val och har för avsikt att utveckla deltagarnas kunskaper, värden, normer och synsätt i en viss riktning. Med meningsskapande ovan avser jag såväl lärande och socialisation som subjektskapande (mer om detta nedan).

De forskningsfrågor man ställer och de kunskapsobjekt som studeras kan vara allmänna eller mer ämnesrelaterade. I det senare fallet kan vi tala om ämnesdidaktik och här tillkommer dels frågor som är direkt knutna till ämnets specifika karaktär och innehåll och dels också de forskningstraditioner som utvecklats inom det specifika ämnesdidaktiska fältet. Idag ser vi ett ökande intresse inom olika ämnen för att formera sin specifika ämnesdidaktik. För lärarutbildningens del tycker jag att detta är en mycket positiv utveckling. Jag ser didaktiken som en gemensam spelplan för de ämnen som är involverade i lärarutbildning och menar att didaktiken kan fungera som ett sammanlänkande begrepp mellan ämnena.

Detta är också något som jag försöker driva i mina två uppdrag från Lärarutbildningsnämnden vid Örebro universitet: att ta ett övergripande ansvar för den didaktiska forskningen på universitetet och att förestå forskarskolan i *Utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik* (UVD) där doktorander från flera ämnen ingår. Inte minst ser jag UVD som en central didaktisk mötesplats och en utgångspunkt för gemensamma diskussioner och handledningar över ämnesgränserna. Med en ämnesövergripande forskarskola som UVD så har vi kunnat erbjuda doktoranderna synpunkter och kommentarer från inte mindre än fem professorer från olika ämnen. Vidare har jag nyligen sammanställt en rapport över all didaktisk forskning inom lärarutbildningens områden på universitetet; en rapport som vi nu kommer

att jobba vidare utifrån för att utveckla didaktiska profilmråden och sammanknyttande forskningsseminarier.

Pedagogikämnets viktiga roll i didaktiken

Jag tror att pedagogiken av flera skäl bör ha en central roll när nu alltfler ämnen utvecklar sina didaktiska profiler. För det första för att påminna om didaktikens långa *historia* och om att många av de didaktiska frågor som vi brottats med idag har vridits och vänts på under århundraden. En bra illustration av detta är alla de didaktiska idéer som didaktikens fader Johan Amos Comenius (1592–1670) beskriver redan i *Didactica Magna* (1657/2008). I den teori om konsten att undervisa som Comenius utvecklar (eller som han själv blygsamt framställer det: ”en fullständig framställning av konsten att lära alla människor allt”) så argumenterar han bland annat för:

- En sammanhållen skola för alla samhällsklasser och kön
- Att utbildningens innehåll bör omfatta såväl praktisk kunskap om världen som moral och värden och andlig fostran
- Att innehållet presenteras systematiskt och med en progression
- Att lärandet måste bygga på förståelse
- Att samtal är den viktigaste arbetsformen
- Att lärande bäst sker genom möten med verkligheten
- Att undervisningen måste ta hänsyn till elevers skilda förutsättningar

Kanske bör vi också peka på hur Johann Friedrich Herbart med *Umriss pädagogischer Vorelesungen* (1835/1993), lägger ut grunden för en vetenskaplig didaktik och gör en systematisk skillnad mellan undervisningens innehåll och dess metod. Han beskriver vidare hur bildningens mål förankras i den praktiska filosofin (etiken) medan psykologin anger vägen, medlen och hindren i den didaktiska praktiken. (Jag vill här rikta ett särskilt tack till en av mina företrädare på positionen som professor i pedagogik med inriktning mot didaktik, Agneta Linné, som tidigt gjorde mig uppmärksam på didaktikens betydelsefulla historia).

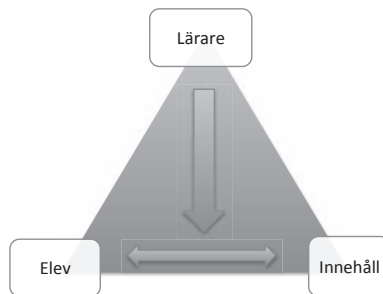
Det andra skälet till varför pedagogiken bör ha en central roll i didaktiken är pedagogikens långa forskningstradition när det gäller frågor om undervisning och lärande och att detta har lett till en omfattande och utvecklad *teoribildning*. Till detta har bidragit de dubbla rötter i psykologin och filosofin som Herbart anslagit. Det har inneburit att pedagogiken kombinerar ett kunskapsintresse för

hur individer lär och utvecklas i praktisk verksamhet med en epistemologisk problematisering av kunskapens natur och reflektion över människans etiska villkor. På detta sätt kan pedagogiken bidra till att didaktiken förutom till *ämnestraditioner* också relateras till de stora samhällsvetenskapliga *tanketraditionerna* (fenomenologi, pragmatism, [post-] strukturalism, etcetera) och dominerande *kunskaps- och lärandetraditioner* (till exempel psykologisk konstruktivism och olika socio-kulturella teorier). Denna förankring menar jag är viktiga kvaliteter i den vetenskapliga och teoretiska i utvecklingen av didaktiken och nödvändig för att den didaktiska forskningen ska få den renommé som den förtjänar inom akademien.

En utvidgad didaktisk triangel

För att närmare förklara hur jag ser på didaktiken och för att fördjupa tankarna om pedagogikens viktiga bidrag när det gäller att kontextualisera och teoretisera didaktiken kommer jag fortsättningsvis att utgå från en utveckling av Hudsons och Meyers *utvidgade didaktiska triangel* (2011). I relation till denna modell kommer jag också att ge exempel från aktuella studier i min egen forskning och i avhandlingsprojekt som jag handlett.

Triangeln med lärare, elev och innehåll i de olika hörnen beskriver kärnan i den didaktiska verksamheten: hur innehållet tar form i en kommunikativ process (fig. 1). Vilket innehåll som tar form i den didaktiska processen beror dels på de förutsättningar som lärarens val skapar: vilket urval som görs, hur det presenteras och arbetsformer som tillämpas. Dels på elevens tidigare erfarenheter, attityder, synsätt, interaktion med andra elever, etcetera.



Figur 1. Den didaktiska triangelns kärna

Jag skulle vilja säga att alla didaktiska forskare oavsett teoretisk hemvist i princip är överens om detta. Och i stort sett alla utgår idag

från den språkliga vändning som filosofin genomgick under 1900-talet första hälft (Rorty, 1992) – det vill säga att det är i och genom vårt språk som vi lär oss om vår omvärld.

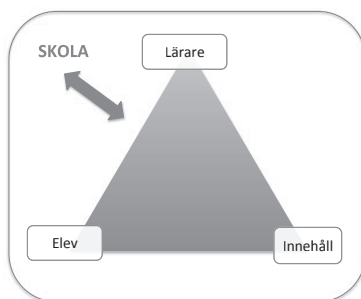
Men när man ska undersöka denna process *in situ*, i pågående utbildningspraktik, uppenbarar sig en rad epistemologiska och metodologiska problem och här finns betydelsefulla skillnader mellan olika teoretiska inriktningar. Exempel på sådana problem är relationen mellan: kontinuitet och förändring; språk, mening och verklighet; individuella, sociala och institutionella aspekter; och fakta och värde.

En stor del av min forskning har handlat om att tillsammans med Leif Östman och kollegorna i SMED på pragmatismens grund utveckla en transaktionell metodologi för att hantera dessa relationer i studier av pågående utbildningspraktik. Här har den pragmatiska vändningens anti-dualism och handlingsorientering varit synnerligen behjälpliga. Det som också bidrar till att göra pragmatismen så lämplig som utgångspunkt för didaktiska studier är att båda karaktäriseras av *praktikens primat* (se Gudem, 2011 respektive Bernstein, 2010). Detta framträder inte minst i det vetenskapliga perspektiv som Dewey i sina senare verk (1949/1991) kallade *transaktionellt* – att på ett radikalt sätt ta möten och handlingar som utgångspunkt för förståelsen. Det handlar då om att hantera relationerna ovan så som vi *genomlever* dem i vår vardag: som sammanhängande, samtidiga och ömsesidiga. Detta genomlevande-perspektiv är inspirerat från Carsten Ljunggrens avhandling (1996) (numera professor i pedagogik vid Örebro universitet). Det pragmatiska tanke sättet har vi sedan kombinerat med Ludwig Wittgensteins perspektiv på språk och hans uppmaning att söka meningen i språket i dess användning i en verksamhet (1953/1992). Med dessa utgångspunkter försöker vi att jobba strikt empiriskt och undersöker handlingars funktioner snarare än deras bakomliggande faktorer eller mentala representationer.

En fördel med denna metodologi är att man inte behöver tillgripa en teori för att översätta handling till mentala strukturer. Mening blir i det pragmatiska perspektivet åtkomlig genom observation av handling. På detta sätt kan data och resultat hållas på samma ontologiska nivå, nämligen handling. Utifrån detta metodologiska angreppssätt har flera olika analysmetoder utvecklats där de mest grundläggande är *practical epistemology analysis* (PEA) (Wickman & Östman, 2002) och *epistemological moves analysis* (EMA) (Lidar, Lundqvist & Östman, 2006). Denna transaktionella metodologi och de analysmetoder som vi utvecklat har används och vidareutvecklats i ett 100-tal internationella artiklar och ett 15-tal avhandlingar (jag vill här särskilt framhålla Susanne Klaars avhandling [2013] och de studier som vi gjorde av små barn i förskolan vilket utifrån mitt perspektiv

förde det transaktionella angreppssättet ett stort steg framåt). Ett av de stora målen för mig är nu att tillsammans med kollegorna i SMED med dessa studier som underlag utveckla en pragmatisk lärandeteori eller kanske en didaktisk teori på pragmatisk grund.

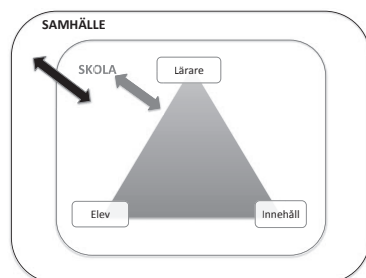
I en sådan teoriutveckling kan den didaktiska triangeln inte förstås isolerat. Handlingar måste sättas i ett sammanhang och här menar jag att pedagogiken spelar en viktig roll. För det första är det nödvändigt att ta hänsyn till att undervisning och lärande ingår i ett institutionaliserat sammanhang som har vissa selektiva traditioner, där deltagarna har utvecklat vissa vanor och där mötet regleras av vissa normer (fig. 2). Utan detta sammanhang kan inte förståelse av det som sker i klassrummet fördjupas.



Figur 2. Den institutionella kontexten

För det andra behöver utbildningen sättas i en samhällelig kontext och här skulle jag vilja uppehålla mig en stund. Redan i *My Pedagogic Creed* (1897/1972) framhåller Dewey (och detta kanske är själva kärnan i hans pedagogiska budskap) att utbildningsprocessen har såväl en *individuell* som en *social sida*, och att dessa aspekter står i ömsesidig relation till varandra på ett sådant sätt att ingen sida kan reduceras till den andra.

Ett av de stora bidragen till svensk didaktik anser jag vara läroplansteorins (läs Tomas Englunds) sätt att uppmärksamma utbildningens *politiska och moraliska dimension*. En sådan kontextualisering gör det möjligt att anlägga ett kritiskt perspektiv på utbildningens innehåll så att vi inte riskerar att ta innehållet för givet. Observera att det handlar om en dubbelriktad förståelse: dels att det som sker i klassrummet är relaterat till politiska maktförhållanden och ideologiska strömningar i samhället och dels att den medborgarfostran som sker i skolan får konsekvenser för samhällsutvecklingen (Fig. 3).



Figur 3. Samhällskontexten

Detta perspektiv påminner oss också om att utbildningen inte bara bereder förutsättning för en viss kunskapsutveckling utan samtidigt sker också en socialisation där människors normer, synsätt, attityder och värderingar tar form. Det vill säga det som ytterst ligger till grund för formeringen av det framtida samhället. Dewey kallade detta ”indirekta” och ofta ”oavsiktliga” lärande för *collateral learning* och menade att:

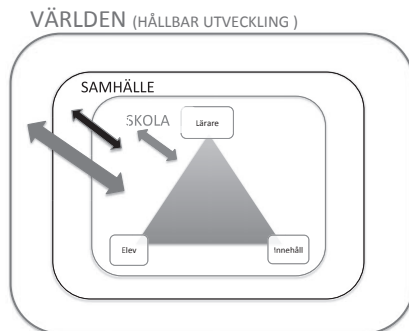
Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future (Dewey, 1938/1997, s. 48).

Det som gör Dewey unik är att han utvecklat separata teorier om *handling*, *utbildning*, *etik* och *demokrati*, och att han dessutom sammanlänkat dessa teorier. Det är just relationen mellan dessa fenomen som stått i fokus för mitt forskningsintresse. Det meningsbegrepp som Tomas Englund en gång introducerade har därvid varit centralt då det beskriver utbildning som en process där *lärande*, *socialisation* och *subjektskapande* sker samtidigt. En ambition i min och mina SMED-kollegors forskning har varit att förflytta läroplansteorins analyser av utbildningens politiska och moraliska dimension till de konkreta processer som sker i klassrummet – att gå från *meningserbjudande* till *meningsskapande*. Inom SMED har vi använt Leif Östmans och Douglas Roberts begrepp *följemening* (1998) för att analysera de värden som ”följer med” den undervisning som oftast har helt andra syften; men vi har också använt begreppet *subjektspostion* för att beskriva de handlingsmöjligheter som skolan på detta sätt erbjuder eleverna (Glynos & Howarth, 2007).

Som två färskva exempel på forskning om "collateral learning" kan jag nämna att jag tillsammans med Klas Sandell (professor i kulturgeografi, Karlstads universitet) och Marie Öhman (biträdande professor i idrott, Örebro universitet) just nu håller på att färdigställa en artikel där vi analyserar miljömoraliska följemeningar i vanliga TV-spel som också börjar användas som läromedel i skolan. I en kommande artikel undersöker och beskriver Pernilla Andersson (doktorand i miljövetenskap vid Södertörns högskola) och jag de moraliska subjektspositioner gymnasieskolans ekonomiundervisning erbjuder de elever som ska bli våra framtida affärskvinnor och -män. Som sagt: "these attitudes are fundamentally what count in the future" och här finns mycket viktig forskning att göra i framtiden.

Miljö- och hållbarhetsutbildning: ett didaktiskt ansvar

Med den ekonomi, teknologi och livsstil som vi utvecklat i västvärlden påverkar vi inte bara vårt samhälle utan även livsförutsättningar för människor på andra sidan jorden, för andra arter och kommande generationer. Utbildningen behöver därför sättas i ett större perspektiv som inte bara omfattar vårt samhälle utan hela det globala samfundet och biosfären (Fig 4). Internationellt betecknas detta utbildningsperspektiv numera ofta *Environmental and Sustainability Education* (ESE) och i Sverige *Miljö- och hållbarhetsutbildning*.



Figur 4. Den globala kontexten: hållbar utveckling

Vad är det då som avses med detta utbildningsperspektiv? Miljö- och hållbarhetsutbildning kan sägas innehålla tre nyckelområden och fokuserar särskilt kopplingen mellan dessa: *miljö* – en medvetenhet om den påverkan som mänskliga aktiviteter har på miljön; *samhälle* – en förståelse av politiska och sociala strukturers roll i förändring och

utveckling; och *ekonomi* – en kritisk uppmärksamhet på ekonomins inverkan på miljö och social rättvisa. Förutom dessa nyckelområden handlar miljö- och hållbarhetsutbildning i stor utsträckning om *etiska frågor* rörande vårt ansvar för andra människor, för kommande generationer och för naturen.

Man kan se detta som en *ny politisk moralisk dimension* av utbildningen. Och ur många aspekter kanske den viktigaste. Det handlar om att ställa utbildningen i ett genuint och långsiktigt framtidsperspektiv. Jag menar att perspektivet inte ska ses som ett särintresse utan en dimension som borde påverka all utbildning (likaväl som all utbildning måste förstås i relation till en samhällelig politisk moralisk dimension). Ända sedan jag började jobba med dessa frågor på 1980-talet har jag hävdats att hållbar utveckling i första hand inte bör betraktas som ett nytt innehåll som ska läggas till utan just ett *perspektiv* på utbildning som helhet – ett didaktiskt perspektiv som hjälper oss att se vad som är viktigt i utbildningen, koppla kunskaper från olika ämnen till varandra och använd våra kunskaper i politiska och moraliska ställningstaganden.

Perspektivet är också ett viktigt *korrektiv* till de utbildningspolitiska tendenser som vill reducera utbildningen till en kortsiktig fråga om kunskapsförmedling, individuell framgång och stärkt konkurrenskraft för näringslivet.

Men fältet är också forskningsmässigt väldigt spännande då det aktualiserar många intrikata didaktiska frågor av såväl moralisk och etisk som politisk karaktär.

Utifrån ett *lärandedidaktiskt* perspektiv har det för min egen del handlat mycket om hur vi lär oss moral. Hur ser de processer ut där vi utvecklar en känsla av ansvar för naturen och för andra människor? Som ett sätt att hantera dessa frågor utvecklade jag redan i min avhandling typologin *Etisk tendens* som skiljer på *följande av normer, moraliska reaktioner* och *etiska reflektioner* och som pekar på viktiga skillnader mellan olika typer av moraliskt lärande och vilken betydelse som detta lärande kan ha i våra liv (Öhman, 2006; se också Öhman & Östman, 2007 och Öhman, 2008). Denna typologi har jag sedan jobbat vidare med på olika sätt. Nyligen har Karin Andersson (doktorand i idrott, Örebro universitet) och jag fått en artikel accepterad i *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* där vi fördjupar typologin med hjälp av empiriska exempel från olika utomhuspedagogiska situationer. I ett nyutkommet antologikapitel presenterar David Kronlid (docent i etik och lektor i didaktik vid Uppsala universitet) och jag en didaktisk modell för hur man kan undervisa om etiska frågor som bygger på tankarna om Etisk tendens (Kronlid & Öhman, 2015). I en nypublicerad artikel

i *Journal of Moral Education* analyserar Louise Sund (doktorand i pedagogik, Örebro universitet) och jag en grupp lärares etiska reflektioner kring bland annat skyldigheter mot andra människor och global ojämlikhet som framkallas under en studieresa i Sydamerika (Sund & Öhman, 2014a).

En central lärandedidaktisk fråga är också hur vi lär oss ta ställning och att utveckla argument? Vilken betydelse har kunskaper i diskussioner om politisk moraliska frågor? Vilken är lärarens roll i sådana diskussioner? Hur tar relationer mellan fakta och värden form? Detta är frågor som jag arbetat med i flera artiklar tillsammans med Karin Rudsberg som är lektor i idrott vid Örebro universitet (Rudsberg & Öhman, 2010, 2014; Rudsberg, Öhman & Östman, 2013). Dessa studier är gjorda inom två till varandra nära knutna Vr-projekt; *Implementering av utbildning för hållbar utveckling* som jag lett och *Undervisning och lärandeprocesser rörande argumentation inom kunskapsområdet hållbar utveckling* som Leif Östman leder.

Under hela min forskarkarriär har jag haft ett speciellt intresse för vad friluftslivet och konkreta naturmöten kan betyda för vår relation till naturen och för vårt miljöengagemang. När det gäller sådana frågor har jag ett mångårigt samarbete med Klas Sandell där vi på olika sätt vävt samman kulturgeografiska/miljöhistoriska och pedagogiska perspektiv för att hitta sätt att besvara dessa frågor (se till exempel Sandell & Öhman, 2010, 2012). För tillfället arbetar vi på ett kapitel kallat *Nature as fosterer Outdoor studies for environmental concern – roots and changes* som nästa år kommer att publiceras i *International Handbook of Outdoor Studies* (Routledge). Snart kommer också en omfattande antologi på svenska kring dessa frågor där jag bidrar med flera kapitel (Östman, kommande). Antologin redovisar Vr-projektet *Miljömoraliska naturmöten* där en rad forskare från olika vetenskapliga fält deltagit.

Miljö- och hållbarhetsperspektivet inrymmer också många didaktiska frågor av *politisk* karaktär. Genom att hållbar utveckling handlar om genomgripande samhällsförändringar så finns givetvis en mångfald av uppfattningar om dessa frågor. Här ställs skolans demokratiuppdrag därför på sin spets: ska vi förordna en normativ utbildning som privilegierar vissa önskvärda hållbara värden eller pluralism där olika perspektiv som förkommer i debatten lyfts upp, diskuteras och granskas kritiskt, och där ställningstagandet överläts åt eleverna själva? Med andra ord: ska den demokratiska processen där vi förhandlar om vilka värden som ska få företräde ske *före* eller *i* utbildning? Eller är det så att skolan bara ska ägna sig åt att förmedla fakta och avstå från att ge sig in i politiskt laddade värdefrågor och att politiska ställningstaganden är något som eleverna får ägna sig

åt *efter* utbildningen. Jag har beskrivit dessa olika förhållningssätt som tre olika selektiva miljöundervisningstraditioner: normerande, faktabaserad och pluralistisk miljöundervisning (Sandell, Öhman & Östman, 2003; Öhman, 2009). Jag har argumenterat för ett pluralistiskt förhållningssätt, där skolan blir en demokratisk arena där framtidens värderingar och synsätt tillåts ta form, alltså *i* utbildning.

Men frågan är hur ska sådana diskussioner/förhandlingar gå till? Genom samtal med *deliberativa* förtecken där man för fram rationella argument i syfte att nå konsensus eller som en *agonistisk* debatt i form av en passionerad kamp mellan vänner och fiender? Som normer för politisk kommunikation i skolan ser jag möjligheter och brister i båda modellerna.

Den Mouffe-inspirerade agonismens styrka är att den ger utrymme för politisk passion och tar maktrelationer på allvar (se Sund & Öhman, 2014). Men den ger som jag ser det begränsat utrymme för politisk kreativitet och saknar en öppenhet för att nya idéer kan ta form i mötet mellan olikheter och för att människor kan agera för en samhällsordning som ligger bortanför egen- och gruppintresset. Till detta kommer att klassrumsdiskussioner sällan karaktäriseras av kamp.

Den Habermas-influerade deliberationen är tilltalande då den möjliggör en syn på utbildning som ett forum där människor med olika erfarenheter rekonstruerar sina erfarenheter i ett gemensamt meningsskapande (se Englund, Öhman & Östman, 2009). Detta ligger också i linje med Deweys sätt att koppla samman utbildning och demokrati. Mot detta måste man dock ställa problemet med att konflikter och maktrelationer förbises, och att den passionerade kampen som politikens drivkraft riskerar att gå förlorad. Detta inte minst en risk när det gäller miljö- och hållbarhetsutbildning där vi i flera studier har sett hur hållbar utveckling blir ett harmonibegrepp och att eleverna antar en starkt konsensus-orientering i sina diskussioner (Öhman & Öhman, 2012, 2013).

För mig är frågan om dessa modellers lämplighet i skolan en empirisk fråga snarare än en ideologisk och något som beror på såväl sammanhang som det diskuterade problemets art. Så här vill jag gärna gå vidare med fler empiriska studier för att kunna skapa en mer nyanserad kunskap kring politisk kommunikation i skolans praktik.

Även från ett *etiskt perspektiv* blottar miljö- och hållbarhetsutbildningen många spännande och viktiga problemkomplex. Ett sådant är relationen mellan *universella värden* (t ex hållbar utveckling, global rättvisa, naturens egenvärde) som ofta skrivs fram i policydokument och de *partikulära värden* (knutna till lokala gruppgemenskaper, traditioner och levnadsförhållanden) som människor genomlever i

sin vardag. Det förre betonar *likhet* och det senare *skillnad*. Denna spänning öppnar för filosofiska frågor som: Om vi hävdar universella värden brukar vi då våld mot människors partikulära värdegemenskaper? Om vi överger de universella värdena hamnar vi då i en problematisk relativism där alla värden är lika goda?

Louise Sund visar i sin avhandling (2014) att sådana frågor i högsta grad är didaktiskt relevanta i dagens skola; eller som hon skriver: ”Ytterst är det lärarna som ska förhålla sig till spänningen mellan att främja vissa universella värden och handlingsprinciper *och* att värna en mångfald av partikulära principer och värden” (s 13). Avhandlingen pekar på ett sätt att hantera denna spänning med hjälp av en kombination av filosofer och forskare som Sharon Todd, Chantal Mouffe, Judith Butler, Richard Rorty och Vanessa Andreotti. I en gemensam artikel (Sund & Öhman, 2014b) menar vi att det universella och det partikulära snarare är *varandras förutsättningar*; att det universella bara kan bli till genom vår mångfald av partikulära erfarenheter och att det vi kallar universellt alltid måste översättas till och förstås i relation till vår partikulära praktik. Universella värden behövs men tar vi dem för givna i utbildningen riskera vi att den blir en apolitisk process som döljer maktförhållanden. Istället menar vi att utbildning måste bli en arena där universella värden utsätts för kritisk diskussion och en partikulär översättning utifrån frågan – vad betyder dessa värden för mig/oss här i min/vår livspraktik och kulturella kontext?

Miljö- och hållbarhetsutbildning har varit min huvudsakliga fokus sedan mitten på 1980-talet. Jag började med att utveckla modeller för tematisk miljöundervisning och miljöprofilering på grundskolan, fortsatte med att utbilda kring dessa frågor på studiedagar, fortbildningskurser och i lärarutbildning och sedan 15 år tillbaka har det till största delen handlat om forskning. Totalt har det resulterat i ett 80-tal artiklar, böcker, bokkapitel och andra publikationer inom detta fält. På senare år har det handlat mycket om fältets infrastruktur och kvalitet: jag har lett det nationella forskarnätverket för utbildning och hållbar utveckling, tagit initiativ till forskarskolan GRESA, bidragit till uppbyggnaden av ett europeiskt forskarnätverk på ECER och sitter med redaktionsrådet för *Environmental Education Research* och granskar regelbundet bidrag både till denna och flera andra tidskrifter inom fältet. Jag har också haft förmånen att handleda ett antal doktorander som på olika sätt bidragit med nya kunskaper och perspektiv till detta fält: Pernilla Andersson, Karin Andersson, Louise Sund, Karin Rudsberg, Barbro Gustafsson, Petra Hansson, Emilia Fägerstam och Susanne Klaar. Jag avser att fortsätta bygga upp detta fält inom pedagogikämnet vid Örebro universitet och jag tror att det är många inom ämnet som skulle kunna vara delaktiga i detta och bidra

med värdefulla kunskaper och perspektiv. Till våren 2015 räknar jag också med att kunna anta en ny doktorand med denna inriktning. Min ambition är också att miljö och hållbar utveckling utvecklas till ett av de specifika profilmråden som karaktäriserar lärarutbildningen och den didaktiska forskningen på Örebro universitet.

Läraryrkets avprofessionalisering och en didaktisk restaurering

Jag skulle vilja avsluta med att göra en utbildningspolitisk kontextualisering och problematisering av didaktikens möjligheter. Redan 1996 uppmärksammade Tomas Englund att vi stod inför ett utbildningspolitiskt systemskifte (Englund, 1996). I efterhand kan man konstatera att han fick rätt i många av sina förutsägelser. En av de mer problematiska konsekvenserna av det utbildningspolitiska systemskiftet i svensk skola anser jag vara den *avprofessionalisering* av läraryrket som skett under en långre tid. Vi kan idag konstatera att en ökad frihet när det gäller skolans huvudmannaskap och skolval också lett till en ökad extern kontroll över skolans verksamhet och lärarnas undervisning i form av preciserade kunskapsmål, nationella prov, tidigare betygssättning och krav på pedagogisk dokumentation. Vi talar idag om fenomen som PISA-styrning och ”teaching for the test”, eller som Ninni Wahlström kallar det: ”utbildning som leverans” (Wahlström, 2009). Till detta kommer att man från politiskt håll inte nöjer sig med att sätta upp mer preciserade mål utan försöker också i olika utspel styra undervisningen, till exempel mot mer katederundervisning.

Denna ökade styrning får direkta konsekvenser för vilka didaktiska val av innehåll, arbetsformer och arbetssätt som över huvud taget är möjliga för lärare att göra. Dessutom har den tid som lärare har möjlighet att lägga ned på sin huvuduppgift, att planera, genomföra och reflektera över undervisning minskat radikalt. Sammantaget demonstrerar detta en minskad tilltro till lärarnas yrkeskunnande som har lett till att lärarnas handlingsfrihet kraftigt reducerats – med andra ord en avprofessionalisering av läraryrket.

Problematiken är förvisso inte ny. Redan Dewey menade att genom att utbildningen och skolan har en sådan central roll i samhällets utveckling är det rimligt att lekmän (politiker och föräldrar) är delaktiga i skolans utformning. Men, skriver Dewey, det finns också gränser för vad som lekmän bör lägga sig i – de didaktiska valen måste skötas av de professionella:

But just where shall public opinion justly express itself, and what shall properly be left to expert judgment?... It is well for the citizens to determine the ends proper to them, and it is their privilege to judge of the efficacy of results. Upon questions that concern all the manifold details by which children are to be converted into desirable types of men and women, the expert schoolmaster should be authoritative... the making of the course of study, the selection of texts, the prescription of methods of teaching, these are matters with which the people... cannot deal save with danger of becoming mere meddlers (Dewey, 1909/1996, s 329)

Jag menar att om läraryrkets status ska öka, skolans anseende och lärarutbildningens attraktionskraft stärkas så är det helt centralt att lärarna får sitt handlingsutrymme åter och att läraryrket *åter-professionaliseras*. I denna restaurering av lärarprofessionen menar jag att didaktiken och den didaktiska forskningen är en väsentlig komponent: det är där vi hämtar vår vetenskapliga förankring, vårt professionella språk, de senaste kunskaperna och de nya perspektiven. Didaktisk forskning gör det möjligt för oss att förhålla oss kritiska till vår egen verksamhet. Men den skapar också förutsättningar för att vi på ett systematiskt sätt ska kunna lära från den praktik som pågår. Tillsammans med vår beprövade didaktiska erfarenhet är det didaktiken som bereder oss en kunskapsgrund som gör att vi kan fatta professionella beslut om utbildningsverksamheten. Det är detta som skiljer oss från de lekmän som *tycker* saker om skolan.

Att bidra till forskningsförankringen av lärarutbildningen ser jag därför som en av mina viktigaste uppgifter som professor i pedagogik med inriktning mot didaktik. Men jag vill också verka för att lärare på fältet ges goda möjligheter till vetenskaplig vidareutbildningen och kommer som ett led i detta att utveckla en master i didaktik vid Örebro universitet. Jag kommer även att ansöka om att starta en ämnesdidaktiskt inriktad lic-forskarskola så snart möjligheten ges. Slutligen tycker jag att det är synnerligen viktigt att vi får möjlighet att göra en nyantagning i forskarskolan UVD så att en kontinuitet i den ämnesdidaktiska forskningen vid universitetet kan säkras.

Utbildningens instrumentalisering och elevers växande

En annan problematisk konsekvens av det utbildningspolitiska systemskiftet är en tilltagande *instrumentalisering* av utbildningen. Utbildningen tenderar att alltmer bli ett verktyg för att uppfylla

politiska visioner och lösa olika samhällsproblem. Dessutom sker detta med en starkt reduktionistisk syn på utbildning: det handlar om att utveckla specifika kunskaper (särskilt i matematik av någon anledning) i syfte att stärka näringslivet och landets ekonomiska konkurrenskraft (jmf miljö- hållbarhetsperspektivets korrektiv ovan). Som jag varit inne på tidigare organiseras utbildningen i allt högre grad för att uppnå externt formulerade politiska mål. Det innebär att utbildningen präglas av på förhand givna villkor definierade av andra än de som är involverade i utbildningsprocessen. På detta sätt riskerar både utbildningens själ (emancipation och kritik) och lärarnas passion att gå förlorad (se Säfström, 2014).

Den motreaktion som skett, framför allt inom utbildningsfilosofin, är vad jag skulle vilja kalla en *skepticism* när det gäller utbildningens möjligheter. I texter och på konferenspresentationer har detta nästan utvecklats till ett mantra: tro inte att utbildning gör så stor skillnad! Man framhåller att varje pedagogiskt förhållningssätt man antar, syfte och målsättning man sätter upp och bildningsideal man formulerar, innebär en problematisk exkludering.

Det är viktigt att vi blir påmind om utbildningens begränsningar. Och visst kan utbildning missbrukas. Och visst måste vi erkänna att människan är kapabel till såväl osjälvisk omsorg som förtryck och våld och att bildning inte är någon garanterad väg mot det goda och rätta. Men för oss lärare och didaktiska forskare blir valet mellan instrumentalism och skepticism ett omöjligt val.

Lyckligtvis erbjuder Dewey och pragmatismen en väg ut ur detta dilemma. Dewey var som vi tidigare sett starkt kritisk till en politisk styrning av skolan:

I believe that to set up any end outside of education, as furnishing its goal and standard, is to deprive the educational process of much of its meaning and tends to make us rely upon false and external stimuli in dealing with the child (Dewey 1897/1972, s 91).

Att utbildningen har ett syfte innebär inte att den nödvändigtvis är instrumentell. Deweys underströk denna skillnad genom att tala om utbildningsprocessen i termer av ett *växande* ("growth"). Det som får eleven att växa säger Dewey är elevens erfanden ("experiences") men det gäller inte alla erfanden (Dewey, 1938/1997). Vissa erfanden snarare förminskar och förvränger vidare erfanden och Dewey kallar detta för "mis-education" – det är här den instrumentella utbildningen riskerar att hamna. En genuin utbildning syftar enligt Dewey till att bereda eleven sådana erfanden som vidgar elevens

möjligheter till nya erfarenanden ("educative experiences") – erfarenanden som gör att eleven blir alltmer uppmärksam på sin omgivning och kan handla med ökad ändamålsenlighet och större moraliskt ansvar. Dewey framhöll att utbildningen därför måste vara *meningsfull i sig själv* och det kan den bara vara om eleven tillåts lära och växa utifrån sina egna erfarenanden och de mål – "ends-in-view" – som utvecklas i den pågående processen. "Education... is a process of living and not a preparation for future living" skriver Dewey (1897/1972, s 87). På detta sätt skapar Dewey ett alternativ till synen på utbildning som en förutbestämd utveckling och beskriver den närmast som en organisk process: oförutsägbar men inte godtycklig; självständigt men i ständig koordinering med sitt sammanhang. En genuin utbildning når aldrig en slutpunkt och kommer alltid att överskrida alla i förväg uppsatta mål.

Min didaktiska forskning har tillsammans med mina erfarenheter som lärare stärkt mig i min tro på utbildningens möjligheter. Denna tro är således ingen idealism utan snarare ett empiriskt konstaterande. Med ett förhållningssätt till utbildning som ett växande utifrån egna erfarenanden tror jag att utbildningen faktiskt kan vara just den motkraft mot människans destruktiva tendenser som:

... bidrar till människors frigörelse och att de utvecklar ett kritiskt förhållningssätt;

... stärker och utvecklar demokratin och möjliggör kulturell samexistens;

... på lång sikt kan medverka till att skapa en intra- och intergenerationell rättvisa och ett ansvar för naturen och andra organismer.

Om vi inte tror att utbildning kan åstadkomma detta, vad ska vi då tro på?

Referenser

- Bernstein Richard J. (2010): *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity.
 Comenius, Johan Amos (1657/2008): *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
 Dewey, John (1897/1972): My pedagogic creed. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey: The Early Works, 1882–1898* (Vol 5, s 84–96). Carbondale: Southern Illinois University Press

- Dewey, John (1902/1976): The child and the curriculum. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* (Vol 2, s 271–291). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1909/1996): Moral principles in education. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* (Vol 4, s 265–291). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1949/1991): Knowing and the known. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey: The Later Works, 1925-1953* (Vol 16, s 1–294). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Englund, Tomas red (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas; Öhman, Johan & Östman, Leif (2008): Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. I Stephen Gough & Andrew Stables, red: *Sustainability and Security within Liberal Societies. Learning to Live with the Future*, s 29–48. Routledge Studies in Social and Political Thought 58. London: Routledge.
- Glynos, Jason & Howarth, David (2007): *Logics of Critical Explanation in Social and Political theory*. Routledge Innovations in Political Theory 26. London: Routledge.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2011): *Europeisk didaktikk; tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1993): *Umriss pädagogischer Vorelesungen*. Partille: Ordmanen.
- Hudson, Brian & Meyer, Meinert A., red (2011): *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- Klaar, Susanne (2013): *Naturorienterad utbildning i förskolan: Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner*. Örebro Studies in Education 37.
- Kronlid, David & Öhman, Johan (2015). Moral och etik i undervisning. I Britt Jakobson; Iann Lundegård & Per-Olof Wickman, red: *Lärande i handling – En pragmatisk didaktik*, 185–194. Lund: Studentlitteratur.
- Lidar, Malena; Lundquist, Eva & Östman, Leif (2006): Teaching and learning in the science classroom. *Science Education*, 90(1), 148–163.

- Ljunggren, Carsten (1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet: Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68.
- Roberts, Douglas & Östman, Leif, red (1998): *Problems of Meaning in Science Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Rorty, Richard (1992): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method: With Two Retrospective Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (2010): Pluralism in practice – Experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 115–131.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (2014): The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research*. DOI: 10.1080/13504622.2014.971717.
- Rudsberg, Karin; Öhman, Johan & Östman, Leif (2013): Analysing students' learning in classroom discussions about socio-scientific issues. *Science Education*, 97(4), 594–620.
- Sandell, Klas & Öhman, Johan (2010): Educational potentials of encounters with nature – reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 95–114.
- Sandell, Klas & Öhman, Johan (2013): An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 36–55.
- Sandell, Klas; Öhman, Johan & Östman, Leif (2003): *Miljödidaktik: Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Sund, Louise (2014): *Om global etik i miljö-och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 48.
- Sund, Louise & Öhman, Johan (2014a). Swedish teachers' ethical reflections on a study visit to Central America. *Journal of Moral Education*, 43(3), 316–331.
- Sund, Louise & Öhman, Johan (2014b): On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the post-political consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Säfström, Carl Anders (2014): The passion of teaching at the border of order. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/1359866X.2014.956045.
- Wahlström, Ninni (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

- Wittgenstein, Ludwig (1953/1992): *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002): Learning as discourse change. A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), 601–623.
- Öhman, Johan (2006): *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling – Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro Studies in Education 13.
- Öhman, Johan (2008): Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. I Johan Öhman, red: *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research*, s 17–32. Malmö: Liber.
- Öhman, Johan (2009): Sigtuna think piece 4: Climate change education in relation to selective traditions in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 16, 49–57.
- Öhman, Marie & Öhman, Johan (2012): Harmoni eller konflikt? En fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8(1), 59–72.
- Öhman, Johan & Öhman, Marie (2013): Participatory approach in practice: An analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, 19(3), 324–341.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2007): Continuity and change in moral meaning-making – A transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.
- Östman, Leif, red (kommande). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Didactica Upsaliensia 7.