

Den allmänna didaktikens gränser

Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik

Niclas Månsson & Jonas Nordmark

THE LIMITS OF GENERAL DIDACTICS – ABOUT THE POSSIBILITIES AND LIMITS FOR A TRANSFORMATIVE GENERAL DIDACTICS. The article outlines two lines of thought in the current debate on education. First, the declining results in schools are seen as an overarching problem for the school system, second, individual performance within schools is disconnected from societal, collective goals. We then discuss different modes of thinking of socialization in relation to general didactics. The teachers' role in that sense is to socialize the next generation into a given social order. Another mode of thinking regards the young person as discovering society, within society. We argue, inspired by Wolfgang Klafki, for a conception of “general didactics” as a response to the need for an education for society that has solidarity as an overarching aim, rather than to produce new members to society. We end the article with the conclusion that the limits of general didactics are in one way or the other societal, inasmuch public education reflects the need for social (re-)production of knowledge, norms and values.

Keywords: general didactics, school and society, social change, Wolfgang Klafki.

Inledning

I den utbildningspolitiska debatten angående den svenska skolans tillstånd talas det ofta om en skola i kris, en skola som saknar ordning och reda och därmed arbetsro. Skolan saknar auktoritativa lärare, disciplin och tydliga kunskapskrav. Lösningen på problemet – som

Niclas Månsson är professor i pedagogik med inriktning mot lärarutbildningen vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola 631 05 Eskilstuna. E-post: niclas.mansson@mdh.se

Jonas Nordmark är lektor i pedagogik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola 631 05. E-post: jonas.nordmark@mdh.se

bäst kan betraktas som ett ideologiskt uttryck för vår tid – är att återinföra kunskapsskolan, i vilken ordning och arbetsro råder, där eleverna formas till ämnesstinna, kunskapsbärande människor redo för ett kommande yrkesliv (Månsson & Säfström 2010, Månsson 2014). I jakten på den goda, eller snarare rätta skolan, följer en standardisering som gör det lättare att utvärdera en skolas kunskapsproduktion i termer av studieframgång och på så sätt göra det möjligt att identifiera dåliga skolor, dåliga lärandemiljöer och, kanske, dåliga lärare. En sådan utvärdering handlar inte enbart om den likvärdiga skolan där var och en har lika rätt till en god utbildning, den handlar också om att kontrollera lärandet och göra det till en process som främst gagnar den enskilda eleven (Biesta 2009). Denna utveckling vill vi visa, med föreliggande artikel, skapar en bild av skolan som både samhällsförberedande och frikopplad från ett större socialt och politiskt sammanhang som betraktar skolan, och dess undervisning, som ett möte mellan individens mål och behov *och* samhällets mål och behov.

Utvecklingen mot en allt mer individualiserad skola, där den enskilda elevens kunskaper mäts och värderas utan att ta hänsyn till skolans resurser och dess upptagningsområde, elevens härkomst eller tidigare skolerfarenheter och föräldrarnas utbildningsbakgrund leder inte enbart till en ökad konkurrenssituation mellan elever och mellan skolor utan också till att likvärdigheten försämras då det svenska skolsystemet misslyckats med att erbjuda och upprätthålla en likvärdig skola oavsett social bakgrund och ekonomiska möjligheter (Månsson & Osman 2015, Vetenskapsrådet 2014). Denna ensidighet mot individuell kunskapsproduktion och fokusering på tidig specialisering innebär också att skolans sociala roll kommer i skymundan eftersom eleverna formas att vara *före* alla andra snarare än att vara *för* varandra (Månsson 2014). I denna utveckling ställs, som John Dewey påpekade redan 1902, individen mot samhället, det gemensamma goda ställs mot det individuellt goda och demokratin ställs mot ekonomin (Dewey 1902, Månsson 2014).

Skolans värld handlar om mer än att lära den uppväxande generationen att skriva, läsa och räkna. Livet i skolan handlar också om en socialisationsprocess av den uppväxande generationen, genom vilken de blir sociala varelser som tillsammans upprättar en gemensam förståelse av omvärlden och det allmänna bästa (Englund 2005). I detta avseende handlar skolan inte i första hand om den individuella karaktären som skiljer människor åt, utan om den sociala karaktären som för dem samman (Månsson 2010). Skolans bidrag till den enskilde elevens väg mot en samhällsmedborgare befinner sig inom ett spänningsfält mellan individens mål och behov *och* samhällets mål och behov. Om skolan förflyttar sig för långt

från samhällets behov riskerar skolan att bli en plats som saknar en förankring till det omgivande samhället och förlorar därmed sin samhällsrelevans för formandet av medborgaren. Om skolan ligger för långt ifrån det den enskilda individens behov riskerar den enskilda elevens värde, integritet och egenart att uppslukas av på förhand bestämda uppfattningar om vad det innebär att vara en samhällsmedlem. Därmed mister skolan sin roll i bildandet av kritiskt tänkande varelser, som låter eleven, tillsammans med andra elever, upptäcka samhället och på så sätt bli medveten om dess möjligheter och brister. Det gäller att utveckla en fungerande balans mellan dessa två poler snarare än att reducera polerna till en dikotomi som delar upp skolans uppdrag att antingen handla om individens mål och behov eller om samhällets mål och behov (jfr Uljens 1997). Vår artikel syftar till att bidra till denna diskussion genom att på ett teoretiskt plan och med utgångspunkt i den tyske didaktikern Wolfgang Klafkis kritiskt-konstruktiva didaktik diskutera den allmänna didaktikens förutsättningar och gränser för skolans bildande av samhällsmedborgare.

Wolfgang Klafki (f 1927) är professor emeritus i didaktik vid universitetet i Marburg, Tyskland och är en av de mest betydelsefulla tyska didaktikerna i modern tid (Hopmann 1997). I sin kritisk-konstruktiva didaktik förenar han bildning med samhällskritik och gör då skolans roll för samhällsförändringar relevant (Hopmann 1997). Det är föreningen av bildning och samhällskritik som motiverar valet av Klafki. Ur den kritisk-konstruktiva didaktikens innehåll finns det förutsättningar för att kritiskt diskutera den allmänna didaktikens möjligheter och begränsningar och den utgör därmed ett bidrag till diskussionen om skolans roll att bilda samhällsmedborgare.

Artikeln är disponerad på följande vis: Inledningsvis tydliggör vi vår förståelse av en allmän didaktik samtidigt som vi placerar oss i en (normativ) tradition, vilken utgör utgångspunkten för vårt resonemang. I nästkommande del problematiserar vi relationen mellan elevens målsättningar och behov samt samhällets målsättningar och behov. Med utgångspunkt i denna problematisering övergår vi till att presentera Klafkis syn på didaktik som erbjuder möjligheter att fokusera på elevens upptäckande av världen och medskapande av den samma. Artikeln avslutas med ett resonemang om skolan som social arena, som handlar om solidaritet och individens ansvarstagande för det gemensamma bästa snarare än om att infoga nya medlemmar till ett redan existerande samhälle.

En allmändidaktisk inplacering

Inom den (normativa) tradition vi befinner oss i handlar allmän didaktik om den offentliga fostrans- och undervisningsprocess som sker genom bestämda institutioner, företrädesvis skolan. Denna process är såväl reglerad som planlagd och handlar inte enbart om vad som händer i ett klassrum, utan också om en samhällelig uppfostran av den uppväxande generationen. Det kan exempelvis röra sig om undervisningens organisation, klassrummets sociala relationer eller samspelesprocesser, eller de ramfaktorer som reglerar den formella undervisningen och samhällets ambitioner (Bengtsson 1997, Uljens 1997, Hopmann 1997).

När det kommer till den allmänna didaktikens innehåll, uttrycksformer och legitimitet formas denna av den rådande politiska diskursen om skolans och utbildningens roll i och för samhället. Skolans praktik består av en form av medborgarfostran som i förlängningen påverkar samhällets utveckling i en viss riktning. Eftersom skolan både kan betraktas som politiskt redskap och projektyta för samhällsförändring måste den allmänna didaktiken också ha till uppgift att förhålla sig till och kritiskt reflektera frågor som rör socialisation och politisk styrning i undervisning. I denna artikel följer vi den tyska didaktikens idétradition med kritisk ståndpunkt och ser därför inte på didaktiken som en psykologiskt inriktad tankemodell som snarare handlar om undervisningsmodeller inriktade mot den enskilde elevens personliga förutsättningar, eller undervisningens praktiska genomförande, än om människans utveckling till en ansvarsfull och kritisk medborgare (Hopmann 1997). Det är denna utgångspunkt som länkar artikels ståndpunkter med Klafkis (2004, 2001/2011) kritisk-konstruktiva didaktik.

Den form av undervisning, om exempelvis samhället, som sker i skolans regi, etablerar en grund för en social ordning, oavsett om denna undervisning representeras av en modell eller flera modeller av samhället eller om den fokuserar det omgivande, eller det levda, som finns både innanför och utanför skolans materiella väggar. Samhälleliga förändringar kommer till i samspel mellan individen (i detta fall eleven) och samhället och kan inte inympas i individen från utsidan genom en modell eller någon form av utanförstående auktoritet. Den undervisning som sker i och genom skolan ligger så att säga inte utanför livet, utan den är en del av livet och genom detta liv föds också nya idéer om samhällslivets karaktär och behov. För denna typ av process är inte undervisningens ämnen (med tillhörande undervisningsmodeller om hur stoffets förmedling till eleverna bör utföras) avgörande utan det handlar snarare om interaktionen mellan mänsklig aktivitet och mänsklig erfarenhet där kunskapen vinner sin

legitimitet genom sina praktiska konsekvenser på det sätt de påverkar elevens handlande och är således utvecklande för både samhälle och individ (jfr Uljens 1997).

En skola för individen eller samhället

Utbildningen av barn och unga syftar till bildandet av en människa med egenansvar i den sociala samvaron, kunskap om och respekt för demokratins institutioner, kapacitet till demokratiskt deltagande samt ett kritiskt förhållningssätt till idéer, åsikter och budskap som förmedlas i offentligheten. Vanligtvis brukar en samhällelig ordning som förutsätter sådana här individer för att fungera, kallas liberal eller konstitutionell demokrati. Bilden av en utbildad samhällsmedborgare som beskrivs här är tydligt idealiserad men alltjämt den gestalt som föreställs att vara produkten av en demokratorienterad utbildning (Strandbrink & Åkerström 2010).

Det finns emellertid anledning att nyansera denna bild för att det ska bli möjligt att definiera vilka villkor en praktiserad undervisning om samhället förutsätter. Idealbilden av den framtida samhällsmedborgaren måste bli hanterbar för verksamma lärare, framför allt i ljuset av den kritik som framförts i den utbildningspolitiska och massmediala debatten om skolans roll och plats i samhället där trycket ökar om föreställningen om vad en bra lärare är, vad riktig kunskap är, vilka normer och värderingar som ska råda inom skolans värld (Månsson 2014). Vad som ofta glöms bort i denna tämligen ensidiga debatt, och som den franske sociologen Alain Touraine (2002) så riktigt påpekar, är att bildningen och utbildningen är knutna till tre grundläggande principer som också utgör dess egen motsättning: För det första ska eleven genom utbildningen frigöras från det privata livets egenheter och med hjälp av undervisande och fostrande processer skapa en självständig, förnuftig, kritisk och vetande varelse. För det andra syftar utbildning till att förankra eleven i kulturens värde. Det handlar om att förstå och att leva i den omvärld som redan etablerats av en gemensam moraluppfattning och sociala traditioner. För det tredje är elevens frigörelseprocess – när individen frigörs från sina egenheter och går över till ett större mer övergripande kollektiv genom inläringen av kulturens universella värderingar – förbunden med den sociala hierarkin. Motsägelsen består i att samtidigt som eleven ska frigöras binds hon eller han till marken av en kollektiv föreställningsvärld som (till viss del) står bortom individens kontroll (Touraine 2002, Månsson 2010).

På senare tid har det i diskussionen om undervisningens förutsättningar framförts kritik mot en både idealiserad och alltför snäv uppfattning om den blivande samhällsmedborgaren. Fokus har legat på samhällsmedborgarens tillblivelse, som alltför ofta enligt kritikerna tar formen av en initiationsprocess i skolan till det omgivande samhället (Biesta 2009, Säfström 2010). Eleven förutsätts med andra ord att stegvis fostras in i det omgivande samhällets institutioner. Genom träning i socialt deltagande formas den unga människans kapacitet till inflytande och ansvarstagande. Baksidan av denna föreställning om medborgarfostran är dubbel. För det första riskerar skolan att framstå som en konstlad institution för den elev som föreställer sig kunna delta i samhälllig förändring. Skolan är till formen samhälllig men i praktiken en plats för samhälllig reproduktion där exempelvis fattade beslut sällan får betydelse utanför klassrummen. Risken är att demokratisyftande undervisning enbart blir symbolisk och förlorar funktionen att inspirera till framtida samhällsförändring utifrån individuella och gemensamma demokratiska ideal (de Ruyter 2006, Giroux 2006). För det andra skapas en temporal logik om samhället i skolan. Det verkliga samhället finns först efter färdig skolgång (Nordmark 2015). En undervisning om samhället har alltså två svårigheter att förhålla sig till skolan som plats utanför samhället och skolan som en tid före samhället, där elevernas chanser till verkligt inflytande över sin och andras samvaro i ett samhällligt sammanhang är en process som förutsätter tålmodig väntan.

Ett annat sätt att se på relationen mellan skola och samhälle är att betrakta dem som en helhet, där eleven från början är en aktiv del av samhället och dess ordning. Den enskilda individen kan enbart utvecklas i en levande relation till samhället. Istället för att skolan ses som en avskild samhällsförberedande del i elevens liv, ses skolan som en del av elevens liv där hon eller han tillsammans med andra strävar mot en gemensam vision av det goda livet (Biesta 2009, Säfström 2010). "Vi" är, så att säga, alla ansvarsfulla individer som arbetar för en samhälllig gemenskap till vilken alla är välkomna. Här finns det emellertid en risk, om eleven eller skolan knyts alldeles för starkt till rådande samhällliga normer och värderingar tillhör föreställningen av hur människan bör leva tillsammans med andra inte individerna själva utan den rådande samhällsgemenskapen och uttrycks antingen genom en oförmåga eller en vägran att låta någon inom denna gemenskap leva något annat liv än det de redan lever (Månsson 2010). Ett utbildningssystem som är alltför knutet till samhällets ordning riskerar inte enbart att ge alltför lite utrymme för det individuella eller egna utan också att bevara sin tro på det universella genom att enbart säga vad som tidigare har sagts, eller det som är möjligt att uttala sig om

inom en viss traditions ramar. Diskursen bygger, enligt Castoriadis (1995), på en form av epistemologisk konformitet – i meningen så här har vi alltid gjort, tänkt och tyckt – där vissa kunskaper, ett visst sätt att tala och tänka och vara prioriteras framför andra, vilket i sin tur resulterar i en kognitiv slutenhet (Månsson 2010).

Hittills har vi diskuterat skolans roll för samhället genom att belysa relationen mellan skola, individ och samhälle. Vi har inte haft för avsikt att visa vad en uttolkares teoretiska uppfattning angående denna relation skiljer sig från en annan uttolkare. Redovisningen handlar om att frambringa en generell bild av relationen mellan skola, individ och samhälle ser ut. Det är heller inget som säger att detta spänningsfält inte kan förändras. Även om den enskilde individens målsättningar och behov eller samhällets målsättningar och behov sätts i förgrunden och lyfts upp som det bästa för eleven, ses skolans undervisning som ett medel snarare än ett mål i sig och förespråkar därmed en mer socialiserande än en rekonstruerande roll för skolans samhällsundervisande roll. Medan den individorienterade traditionen riskerar förminska samhällets roll för fostrans- och utbildningsprocessen, riskerar den mer gemenskapsorienterade traditionen att förminska individens roll i fostrans- och utbildningsprocessen. I ljuset av detta vill vi lyfta fram en bild av skolan i samhället genom att använda oss av Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik. Istället för att uppehålla sig vid distinktionen mellan individens roll i samhällets och samhällets behov av individen vrider Klafki fokus mot det kritiska tänkandets och det samhällskonstruktiva handlandets potential i undervisningen. Med denna blick kan också institutionaliserade utbildnings- och fostransprocesser betraktas som frigörande för elever och i grunden samhällskritiska, om syftet med processerna är att erbjuda dem kritiskt orienterad bildning (Klafki 2000).

Den kritisk-konstruktiva didaktikens gränssättningar

Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik tar utgångspunkt från bildningsteoretisk tradition där bildning betraktas som en del i en demokratisk utbildning av barn och unga (Hopmann 1997, Klafki 2004). Utbildning syftar enligt den kritisk-konstruktiva didaktiken främst till att i) utveckla elevens förmåga att tillgodogöra sig kunskap om världen, ii) kritiskt åskådliggöra kunskapens samhälleliga värde och funktioner samt iii) att kunna styra sitt liv och sin egen tankeverksamhet.

Den första punkten återspeglar ett bildningsideal där människan blir självständig genom att tillägna sig förmågan att orientera sig mot

kunskap och själv ta ställning till denna. Klafkis förankring i tysk bildningstradition är tydlig. Han gör en distinktion mellan människans förstånd och förnuft, i vilken förstånd får betyda människans förmåga att tänka rationellt i rent instrumentell mening, medan förnuft utgör hennes reflexiva kapacitet att tänka över sina egna och andras handlingar (Klafki 2001/2011). Människan skapar en relation till världen genom förståndet och värderar och tar ställning till den genom förnuftet. Människans förmåga att tillägna sig kunskap är överordnad hennes specifika kunskap inom ett kunskaps- eller ämnesområde. En bildad människa har förmågan att orientera sig mot fler än ett ämne och måste därför också vara allmänt kritisk, inte bara ämneskritisk. Utan förmågan att själv reda ut kunskapens sanningsenlighet eller legitimitet på ett sakligt vis blir hon beroende av extern kunskapslegitimering och -värdering (Klafki 2004).

Den andra punkten handlar om samhällskritik. Även om kritik hos Klafki ofta tillskrivs meningen ”klargörande” är begreppet dubbeltydigt i hans terminologi. Människans frigörelse sker i relation till samhället. Kritik får då också betydelsen ”avtäckande” och återspeglar därför i högre grad en verksamhet som ligger närmre en uppfattning om samhällskritik än förnuftskritik. I likhet med centrala tankegångar i den kritiska teorin som växer fram i Frankfurtskolan utvecklar Klafki ett resonemang om samhällets behov av självkritisk verksamhet för att kunna utvecklas bortom social och ekonomisk orättvisa. Han själv beskriver inspirationen från den socialfilosofiska kritiska teorin som ”impulser” som återspeglas i formandet av en kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki 2004, s 15). I detta avseende handlar skolan inte enbart om att lära eleven att läsa, skriva och räkna, utan skolan har också ett samhällsutvecklande syfte.

En kritisk verksamhet hos ett samhälles medlemmar förväntas, enligt Klafki (2004), kunna avtäcka fördolda konflikter och spänningar och belysa destruktiva mönster eller orättvisor i den gemensamma kulturen. Intentionen med utbildning leder, med andra ord, till den tredje punkten som handlar om att forma autonoma, delaktiga individer med en utvecklad förmåga att handla empatiskt. Till skillnad från tänkare som till exempel Theodor W Adorno, menar Klafki att det inte finns ett självändamål i den kritiska verksamheten, utan kritiken ger uttryck för ett ”kunskapsintresse” som vägleds av en ”konstruktiv intentionalitet” (Klafki 1997, s 220). Detta kunskapsintresse handlar om förutsättningarna att förstå elevens utveckling av ”*självbestämmande, medbestämmande och solidaritet*” (Klafki 1997, s 220). För Klafki (2001/2011, s 56) handlar dessa tre komponenter om allmänbildning: ”*almdannelse som dannelse for alle til selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne*”, varav de

två förstnämnda enbart kan rättfärdigas som didaktiska mål genom solidariteten (Klafki 1998).

Självbestämmande, medbestämmande och solidaritet

”Självbestämmandet” återger människans förmåga att kritiskt betrakta och förstå världen på ett förnuftigt vis enligt bildningsmässig tradition och därigenom också ta ställning till kunskap om världen som en självständig och ansvarsfull individ (Klafki 1998, 2001/2011). ”Medbestämmandet” följer av Klafkis syn på utbildning som ett demokratiskt projekt, i vilket samhällskritiken som del av undervisningen är en viktig del för utvecklingen av elevernas delaktighet. Samhället kan betraktas som ett kunskapsobjekt och därför upplever människorna samhället möjligtvis på olika sätt. Att delge sin förståelse av samhället är att delge hur man betraktar samhället och därmed öppnas också möjligheten till social och politisk förändring upp, vilket innebär att eleven, tillsammans med andra elever, ska upptäcka samhällets möjligheter och brister samt potential till förändring. ”Solidaritet” är ett mer subtilt mål i Klafkis målorienterade allmänna didaktik. Solidariteten handlar om förmågan att abstrahera empatin från den konkreta situationen och allmängöra den. Klafki (1998, 2004) talar om solidariteten som en utvecklad förmåga att sätta sig in i hur andra människor upplever ens eget handlingsmönster gentemot dem. På ett liknande sätt menar Beck, Solbrekke, Sutphen & Fremstad (2015) att didaktikens solidariska dimension exempelvis kan guida vårdutövares praktiserade yrkesetik. De menar också, genom Klafki, att högskoleutbildning bör fokusera studenters framtida professionsutövning och den praktiserande etik som förutsätter denna i relation till deras personliga uppfattningar om sig själva som moraliska subjekt i en samhällsinstitution. Det ska i sammanhanget poängteras att denna typ av praktiserade solidaritet inte i någon mening handlar om gott uppförande. Samhället är inte ett socialt spel med universella sociala koder, utan en samvaro där en annan människa erfar mig som en del i de relationer samvaron etablerar. Om solidariteten är förmågan att göra empatin allmän kan den mycket väl vara politiskt kraftfull och subversiv. Att se någon fara illa i den sociala samvaron, på grund av skäl som institutionaliserats i kultur eller institutioner, bör med solidariteten leda till handling som motverkar dessa skäl. Inlevelsen i andra människors erfarenheter av den sociala samvaron handlar alltså om en förmåga till närvaro, som en slags sensitivitet, och konsekvenstänkande i samhället som i förlängningen ska bidra till återskapandet eller utvecklingen av en demokratisk samvaro (Klafki 1998, 2004). Solidariteten har alltså

ingen politisk-ideologisk bestämning, utan utgör den mest centrala didaktiska principen och en förutsättning för rekonstruktionen av ett framtida demokratiskt samhälle.

Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik har här en tydlig svårighet. Solidariteten som tillägnad förmåga att se mellanmännsliga handlingar genom andras ögon och som moraliskt vägledande förmåga för demokratisk handling är inte riktigt samma sak. Den första förmågan kan förstås som en utvecklad kritisk-empatisk kapacitet, som förståndsmässigt leder till att förstå hur andra människor uppfattar oss i en social gemenskap. Den andra förmågan handlar om att faktiskt förmå att göra det rätta, genom att använda sitt förnuft, som i sin tur bygger på en utveckling av förståndet. Denna är en moralisk förmåga till handling som antingen direkt åtgärdar ett icke-solidariskt tillstånd mellan människor i ett samhälle eller utvecklar samhället till ett mer solidariskt sådant. Givetvis ser Klafki problemet att i undervisningen av eleven enbart kultivera deras kapacitet att genom en utvecklad empatisk förmåga kritiskt belysa sina egna och andras människor sociala handlingar. Denna kapacitet belyser icke-solidariska handlingar och relationer mellan människor men leder inte nödvändigtvis till konstruktiv förändring av vare sig människa eller samhälle. Därför är epitetet "konstruktiv" på didaktiken så viktig eftersom den kritiska verksamheten i skola och undervisning annars riskerar att bli uddlös (Klafki 1998, 2004). Klafki (2001) föreslår att genom exempelvis bedriva undervisning med inslag av aktionsforskning får elever möjlighet att kritiskt granska sin omgivning men också bidra till förändring av den.

Solidaritet är utöver förståndsmässigt empatisk också handlingsorienterad i positiv mening. Vi förstår emellertid att kritiken (som möjlig positiv handling) sträcker sig längre än vad Klafki tycks se kritiken åstadkomma. Kritiken behöver inte nödvändigtvis följas av en meningsfull och omedelbar handling, det räcker med att kritiken väcker inspiration hos andra människor. Distinktionen mellan en empatiskt guddad kritisk verksamhet och konstruktiv handling behöver alltså inte vara så glasklar som Klafki gör gällande genom sitt dualistiska begreppspar. Om effekterna av den kritiska verksamhet där människor identifierar, belyser och beskriver icke-solidariska tillstånd i sociala relationer och institutioner är att samhället faktiskt blir bättre, bör också kritiken i sig betraktas som en solidaritetsutvecklande verksamhet, som vänder människor *mot* istället för *från* varandra.

En samhällskritisk didaktik

Enligt den kritisk-konstruktiva didaktiken utgör förmågan att klargöra hur ett samhälle fungerar och förmågan att agera för att göra det bättre, likt ett växelspel, vars funktion är att göra djupgående eller ihållande demokratiska reformer i samhället (Klafki 1997, Klafki 2004). Skolan ska betraktas som en institution som både utbildar elever *om* det demokratiska samhället och *för* det demokratiska samhället *i* det demokratiska samhället. Utbildning får enligt Klafki (2004) inte konstrueras som en exklusiv verksamhet där eleven skyddas från samhällets mer svårhanterliga och arbetskrävande utmaningar. Skolan kan inte heller ses som en ren demokratisk verksamhet, eleven kan nämligen inte tillskrivas samma ansvar för att vare sig medverka till demokratiska beslut eller att ta ansvar för dessa beslut i samma utsträckning som myndiga samhällsmedlemmar. I detta perspektiv blir skolan en plats för både demokratisk delaktighet (*för* samhället) och en samhällsförberedande verksamhet (*om* samhället).

Denna uppfattning om skolans roll i samhället bär på en svårhanterbar dubbelhet. Om skolan ska betraktas som en del *i* samhället, bör den demokratiska verksamhet som bedrivs i skolan få konsekvenser för demokratisk verksamhet i samhället, vilket kan riskera att tillskriva eleven alltför stort ansvar i beslutsfattande processer som rör samhället i sin helhet. Detta innebär att Klafki (2001/2011, 2004) ser en risk i att projicera föreställningar om en god ansvarsfull demokrat på eleven. Förutom att demokratisk verksamhet i skolan ibland kommer till uttryck som en imitation av verklig demokrati betraktas eleven också ibland som en möjlig agent till en bättre gemensam framtid som redan myndiga samhällsmedlemmar inte har förmåga eller vilja till att förverkliga. Eleven riskerar att bli projektyta för den myndiga generationens känsla av maktlöshet om de betraktas som mer kapabla till och bättre rustade för en framtida demokratisk utveckling. Lika mycket som demokratiska processer i skolan riskerar att ta form som idealiserade processer utan egentlig verklighetsförankring, riskerar elever att idealiseras i egenskap av att de just är elever (jfr Sheffield 2013).

Sociologen Susanne Alm (2012) beskriver att denna typ av idealisering beror på den felaktiga uppfattningen om att barn och unga på grund av sin erfarenhetsvärld har ett sätt att tänka och en viss kunskap som i sig erbjuder samhällelig utveckling i positiv mening, men i ett samhällsperspektiv kan dessa erbjudanden vara svåra att rationalisera. För Klafki är distinktionen mellan vuxnas och ungas (i meningen elevers) roller i ett demokratiskt samhälle tydlig. Utöver att vuxna har det primära ansvaret att lösa aktuella samhällliga problem

och tvistefrågor har de också ansvaret att garantera ett demokratiskt samhälles reproduktion genom att sträva efter att upprätthålla en god balans mellan individens mål och behov samt samhällets mål och behov. Det är dock viktigt att påpeka att det inte är eleven som ska återskapa det demokratiska samhället, utan den elev som vuxit upp och blivit myndig (Klafki 2004). Skillnaden i sätt att tänka om garantin av det framtida demokratiska samhället är i detta avseende tydlig. Föreställningen om att framtidens vuxna ansvarar för ett framtida demokratiskt samhälle och att vuxna idag ansvarar för ett samtida samhälle rymmer en förskjutningslogik genom vilken det blir möjligt att oavbrutet vänta på att någon eller några andra ska kliva in och lösa aktuella samhälleliga problem. Förskjutningslogiken kan med andra ord användas för att legitimera en viss fostran och inte en annan, utifrån politisk ideologi (Nordmark 2015).

Genom att följa Klafkis (2004) tankegång att myndiga, autonoma människor ansvarar för dagens och framtidens samhälle måste en demokratisk utbildning av den uppväxande generationen få ta tid. Det finns med andra ord ingen anledning att påskynda den utbildning vars mål är att låta människor växa in i ett större sammanhang där ett djupare ansvar för den aktuella och framtida samvaron utgörs av aktiva medborgare. Det finns heller ingen anledning att betrakta demokratiutbildning som en färdighetsövning genom vilken eleven slutligen når ett godkänt mått av demokratisk kapacitet eller solidariskt ansvars-kännande. Idealisering av en demokratisk utbildning som en långsam färdighetsträning av unga som slutligen kan betraktas som myndig demokratiska medborgare, återger en rigid uppfattning om ett samhälles demokratiska institutioner. Tanken är inte att eleven genom ett bedömningssystem slutligen ska kunna bedömas om än en inte färdig, så en tillräcklig demokrat, ty denna tanke tecknar en bild av ett demokratiskt samhälle där människor garanterat återskapar en god samhällelig ordning och skolan lägger då alldeles för stor vikt på samhällets mål och behov. I detta fall riskerar skolan att glömma bort den enskilda elevens framtida mål och behov. Enligt den kritisk-konstruktiva kritiken ses detta sätt att betrakta demokratiutbildning som alltför idealistiskt och reducerar utbildningen till en teknologi, ett medel snarare än ett mål, vars framgång bedöms i termer av effektivitet där det redan befintliga samhället utgör måttstock.

Att skapa utrymme för reflektion (2)

Enligt Klafki (2001/2011, 2004) handlar en god demokratiundervisning om att skapa utrymme för reflektion. Reflektionen är som vi tidigare

sagt central i Klafkis terminologi. I ett undervisningssammanhang förutsätter den kritiska-konstruktiva didaktiken tid för individuell och gemensam perspektivering på kunskap. Att genom kritisk reflektion klargöra implikationerna av särskild kunskap för det egna och det gemensamma livet är, enligt Klafki, en lång process och handlar både om människans arbete att relatera kunskap till sin egen självbild och på vilket sätt kunskap bidrar till gemensamt liv och utveckling. Den kritiska reflektionen kännetecknas också av att den saknar en slutpunkt. Människan når inte en punkt i utvecklingen av sin kritiska förmåga där reflektionen saknar mindre betydelse. Människans tillägnade av kunskap är i behov av rekapitulering och omvärdering för att hennes kapacitet att se världen på nya, fördjupade sätt inte ska stagnera. En individs tillägnade kunskap att avgränsas, enligt Klafki, inte till subjektets egen tolkningsrepertoar, utan bestäms lika mycket av sociala koder och normer, allmänt hållna moraliska uppfattningar, ideologiska och politiska uppfattningar samt konstens och kulturens uttryck (Klafki 2001/2011). Människan kan därför heller inte vända sig inåt för reflektion utan att också fastna i en självbekräftande omvärldstolkning. Klafki befinner sig således djupt förankrad i en humanistisk bildningstradition där en utåtriktad reflektion, genom exempelvis gemensam diskussion kring samhällets beskaffenhet, utgör det främsta redskapet för människans självutveckling.

Konsekvenserna av bildningsidealet som återspeglas i den kritisk-konstruktiva didaktiken är tvåfaldig, och är viktiga att klargöra så att den inte missförstås. För det första äger reflektionen en förändringskapacitet. Människan i en bildningsprocess reflekterar kunskap med vetenskapen om att hon kan komma att förändras. Reflektionen är alltså inte en kuriös process, eller en teknik, där individen kan konsten att vrida och vända på exempelvis samhällliga, demokratiska frågor och problem med syftet att antingen få bekräftelse för sina tankegångar eller intellektuellt överglänsa en diskussionspartner i debatt. Gemensam tolkning av kunskap kan förändra människors självbild. För det andra riktar sig den kritisk-konstruktiva reflektionen utåt, mot ett större gemensamt sammanhang, inte i ett introvert subjekt. Den kritiska reflektionen är alltså inte terapeutisk, självbild som produkt av kritisk verksamhet är specifikt människans sammanfattade erfarenheter av sig själv som ett tänkande och handlande demokratiskt subjekt i sociala sammanhang.

Sammanfattande diskussion

Denna artikel syftade till att, med hjälp av Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik, belysa den allmänna didaktikens gränser och förutsättningar för skolans bildande av fullvärdiga samhällsmedborgare. Som utgångspunkt hänvisade vi till att skolans uppgift befinner sig i ett spänningsfält mellan individens mål och behov *och* samhällets mål och behov och att svårigheterna var att finna en god balans mellan dessa istället för att se dem som ytterligheter, där skolan antingen ska fokusera individens målsättningar och behov eller samhällets målsättningar och behov. Vi lyfte även fram att detta spänningsfält ofta framstår som om att det finns ett motsatsförhållande mellan individ och samhälle. Även om båda positionerna kan ha sina poänger visar vi att – oavsett om man sätter individ eller samhälle i förgrunden – föreställningen om undervisningen reduceras till att handla om ett medel för att nå ett mål och kan därför inte ses som ett mål i sig, vilket kan vara en konsekvens av att de inte synliggör de gränser som de båda positionerna är behäftade med.

Den kritisk-konstruktiva didaktiken består av tre principer som ses som vägledande för didaktiska frågor, nämligen självbestämmande, medbestämmande och solidaritet, varav de två förstnämnda enbart kan rättfärdigas som didaktiska mål genom solidariteten. Solidariteteten utgör som vi ser det en viktig komponent i Klafkis samhällsorienterande didaktik. Den ska fungera som ett reglerande imperativ och målorientering i stoffurval och planering av undervisning. Självbestämmande och medbestämmande är centrala i utformningen av en allmän didaktik som har bildning och demokratiskt samhällsinflytande som mål, men strävan att nå dessa mål förutsätter ett antagande om en kollektiv social samvaro där varje människas självbestämmande och medbestämmande sker intersubjektivt. Det finns en uppenbar risk med att i en allmän didaktik frikoppla elevers utveckling av självbestämmande och rätt till medbestämmande från idén att undervisningen syftar mot att fördjupa elevers medvetenhet om sin roll i en större samhällelig tillvaro, nämligen att självbestämmandet och medbestämmandet framstår som abstrakta och dekontextualiserade mål. Elevers autonomi och rätt till medbestämmande måste i undervisning betraktas som en kollektivt avhängig egenskap respektive rätt. Med detta sagt vill vi avslutningsvis poängtera att vi inte heller betraktar solidariteten som en typ av egenskap som kan frikopplas från de två övriga målen. Vi föreställer oss istället att dessa tre mål för en allmän didaktik, som har människors samvaro i ett samhälle som yttersta gräns, är tätt sammanknutna och samtidigt ofta motsägelsefulla mål.

Växelspelet mellan individens möjligheter till självbestämmande och medbestämmande och dennes anpassning till en social samvaro,

som vi ser hos Klafki, botten tydligt i en sociologisk insikt om förutsättningarna att leva i ett komplext samhälle. Den tyske sociologen Georg Simmel (1910/1997) beskriver hur den täta relationen mellan enskilda individers självständighet och deras beroende av det sociala, återspeglas i vad han kallar deras "sociabilitet". Människan har förmåga att växelvis anpassa sig till samhällsliga normer och regler i olika sammanhang, samtidigt som hon själv kan reglera sin anpassning och faktiskt frigöra sig från sådana sociala sammanhang och regler som begränsar hennes individualitet och självständighet. Ett samhälle utgörs med andra ord av inget annat än en mängd individer som handlar tillsammans för att tillfredsställa sina behov. Om samhället betraktas som en arena där interagerande individer spelar en avgörande roll för dess utformning kan dessa former inte betraktas som om de vore förlagda utanför individen utan skapas i en dynamisk och dialektisk relation mellan interagerande individer. Sociabiliteten förutsätter således reflexivitet som vänder sig utåt mot det sociala, snarare än mot det enskilda subjektet. På samma sätt vi ser relationen mellan samhälle och individ i Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik.

Den kritisk-konstruktiva didaktiken är en allmän didaktik som inte omfattar allt, för vore den allomfattande skulle det allmänna i Klafkis didaktik förlora sin kritisk-konstruktiva prägel och reduceras till att innefatta allmänna instruktioner för undervisning. Som en allmän didaktik är den avgränsad i två huvudsakliga avseenden. För det första syftar den till att undersöka villkoren för individen att utveckla förmågan att betrakta sig själv som människa genom bildningsprocessen. Det är viktigt att betrakta denna process som utåtvänd mot omgivningen. Eleven, som kritiskt tänkande subjekt, tillägnar sig kunskap om världen men gör så "only in the process of acquiring and examining the content of something that does not come from the person himself or herself" (Klafki 2000, s 88). En viktig del i denna uppfattning om bildningsprocessen är att människan ska lära sig bli en del av världen istället för att exempelvis göra kunskapen om världen till en del av sin identitet som bildad person. För det andra undersöker den samhällskritiskt villkoren för att förstå en demokratiorienterad undervisning utan att den blir alltför idealiserad eller instrumentell.

Enligt vår tolkning av Klafki ska skolan betraktas som en del av samhället och undervisningen ska bedrivas i kritisk anda, vilket i praktiken innebär att eleven ska ges möjligheten att undersöka sin egen och andras plats i samhället och huruvida relationer mellan människa-människa och människa-institution är solidariska eller inte. Solidariteten kan inte begränsas till ett synliggörande av osolidariska relationer, utan den samhällsorienterade och demokratiorienterade undervisningen ska fokusera på handlingsorienterat arbete. Inte heller

ska den allmänna didaktiken belasta barn och unga med ansvar att förändra samhället till det bättre i solidarisk mening. I stor utsträckning kan lärare exempelvis fokusera områdesstoff och kunskap som tydligt beskriver hur vuxna i historiskt och samtida perspektiv konstruktivt arbetat med förbättring av den sociala gemenskapen i demokratiskt avseende, istället för att förvänta sig att unga, just i deras egenskap av att vara unga, ska lösa framtida problem.

Referenser

- Alm, Susanne (2012): Ungdomars värderingar och framtidsförväntningar. En genväg till framtiden? I Susanne Alm; Joakim Palme & Erik Westholm (red). *Att utforska framtiden*, s 167-187. Stockholm: Dialogos och Institutet för Framtidsstudier.
- Beck, Eevi E; Solbrekke, Tone Dyrdal; Sutphen, Molly & Fremstad, Ester (2015): When mere knowledge is not enough: the potential of bildung as self-determination, co-determination and solidarity. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), s 445-457.
- Bengtsson, Jan (1997): Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (4), s 241-261.
- Biesta, Gert J J (2009): Good education in the age of measurement. On the need to reconnect with the question on purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), s 33-46.
- Castoriadis, Cornelius (1995): *Filosofi, politik, autonomi*. Stockholm: Symposion.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

- Giroux, Henry (2006): Dystopian nightmares and educated hopes: The return of the pedagogical and the promise of democracy. I Michael A Peters & John Freeman-Moir (red): *Edutopias. New Utopian Thinking in Education*, s 45-63. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hopmann, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 198-214. Lund: Studentlitteratur: Lund.
- Klafki, Wolfgang (1997): Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 215-228. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1998): Characteristics of critical-constructive didaktik. I Björg B Gundem & Stefan Hopmann (red): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, s 307-330. American University Studies. New York: Peter Lang International Academic Publishers
- Klafki, Wolfgang (2000): The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung. I Ian Westbury; Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (red): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, s 85-107. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, Wolfgang (2001/2011): *Dannelseteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, Wolfgang (2004): *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundmaessig kontekst*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Månsson, Niclas & Säfström, Carl Anders (2010): Tema: Ordningens pris. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9 (3), 5-10.
- Månsson, Niclas (2010): *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av oönskade människor*. Stockholm: Liber.
- Månsson, Niclas (2014): Skolan, barnet och samhällslivet. I Anders Burman (red): *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, s 189-204. Södertörn Studies in Higher Education.
- Månsson, Niclas & Osman, Ali (2015): Lärarutbildningen och miljonprogrammets skola. *Educare*, (1), s 139-157.
- Nordmark, Jonas (2015): *Med en framtida demokrat som adressat. Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Mälardalen University Press Dissertations. Mälardalen Studies in Educational Sciences, no 174.
- de Ruyter, Doret (2006): Whose utopia? Which ideals? The importance of societal and personal ideals in education. I

- Michael A Peters & John Freeman-Moir (red): *Edutopias. New Utopian Thinking in Education*, s 163-174. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sheffield, Eric C (2013): Dystopian love manifested in a dystopian aesthetic: Insights into contemporary educational practice from A Clockwork Orange. I Jessica A Heybach & Eric C Sheffield (red): *Dystopia & Education. Insights into Theory, Praxis, and Policy in an Age of Utopia-Gone-Wrong*, s 83-98. Charlotte: Information Age Publishing.
- Simmel, Georg (1910/1997): The sociology of sociability. I David Frisby & Mike Featherstone (red): *Simmel on Culture. Selected Writings*, s 120-130. London: SAGE Publications Ltd.
- Strandbrink, Peter & Åkerström, Linda (2010): *Goda medborgare och onda tider? Svensk demokratipolitik och myten om den passiva medborgaren*. Umeå: h:ström – Text & Kultur
- Säfström, Carl Anders (2010): Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9 (3), 11-22.
- Touraine, Alain (2002): *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Uljens Michael (1997): Grunddrag till en reflexiv skoldidaktisk teori. I Michael Uljens (red): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s 166-197. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2014): *Barn och ungas utbildning i ett segregerat samhälle. Mångfald och migration i valfrihetens skola*. Vetenskapsrådets rapportserie 2014. Stockholm: Vetenskapsrådet.