

Vad krävs av en demokratisk skola?

John Deweys *Demokrati och utbildning* i ett läroplansteoretiskt nutidsperspektiv

Ninni Wahlström

WHAT IS REQUIRED OF A DEMOCRATIC SCHOOL? JOHN DEWEY'S *DEMOCRACY AND EDUCATION* IN A CONTEMPORARY CURRICULUM THEORY PERSPECTIVE. The purpose of this article is to explore a topical issue raised by John Dewey in his book *Democracy and Education*: How shall we secure the diversity of interests, without paying the price of isolation? To problematize the tension between individuals' beliefs, desires and needs and a society's need for cohesion, I read Dewey's book through a lens of curriculum theory to elucidate the role of the school as deeply imbedded in the society's interpretation of the concept of democracy. By analyzing the society arena, the programmatic arena and the classroom arena in *Democracy and Education*, it becomes clear that the fundamental principles for democracy in society also have implications for the curriculum and the teaching in classroom. By recognizing the democratic needs of a lively dialogue between different social groups, and to base the school on such a principle, we can reduce the risk that pluralism is manifested in the form of isolated communities and enclaves.

Keywords: Dewey, democracy, education, curriculum theory, pluralism.

När den amerikanska pedagogen John Dewey nämns i samband med läroplansteori så är det ofta Deweys text *The Child and the Curriculum* från 1902 som lyfts fram. I denna tidiga text behandlar Dewey frågan om relationen mellan barnets erfarenhet och mötet med ett externt innehåll som representerar den yttre värld som barnet möter i skolan. Dewey argumenterar för att skillnaden mellan de kunskaper som ingår i den för barnet redan välbekanta delen av världen och det nya

kunskapsinnehåll som skolan introducerar, inte handlar om en klyfta som måste överbryggas utan mera är en fråga om gradskillnad där den nya kunskapen blir en utvidgning av den kunskap som barnet redan behärskar. I den här artikeln kommer i stället Deweys text från 1916, *Democracy and Education*, att stå i centrum för en analys och diskussion med läroplansteoretiska förtecken. I artikeln vidgas perspektivet från Deweys diskussion med fokus på skolans uppgift att möta barnet i förmedling av ett kunskapsinnehåll till att inbegripa flera aspekter av Deweys pedagogiska filosofi som den kommer till uttryck i *Democracy and Education*.

Med anledning av bokens hundraårsjubileum 2016 har många internationella seminarier, konferenser och specialnummer ägnats åt att uppmärksamma John Deweys pedagogiska teorier och dess relevans för dagens samhälle och skola. Syftet med denna studie är att utforska en dagsaktuell fråga som Dewey ställer lite i skymundan i *Democracy and Education*: Hur kan utbildning bidra till att säkerställa mångfalden av intressen utan att för den skull betala priset av isolering mellan dessa olika intressen? (Dewey 1916/2008, s 257). Formulerat på annat sätt innebär frågan en problematisering av balansen mellan individens frihet att leva utifrån sina specifika behov och övertygelser å ena sidan och samhällets behov av sammanhållning och ett överbryggande av åtskillnader i ett pluralistiskt samhälle å andra sidan. För att utforska hur Dewey uppfattar spänningen mellan det individuella och det gemensamma tar analysen sin utgångspunkt i en läroplansteoretisk modell där relationerna mellan följande tre arenor ställs i fokus: i) samhällsarenan, ii) den programmatiska arenan och iii) klassrumsarenan (Lundgren 1989, Englund 2005, Sundberg & Wahlström 2012). Spänningen mellan det individuella och det gemensamma kommer alltså att undersökas genom att studera hur Dewey förstår skolans och utbildningens roll i relation till samhälle, läroplan och klassrumspraktik.

Den nordiska läroplanstraditionen utmärks av statligt reglerade läroplaner, vars innehåll förväntas realiseras på lokal nivå i en top-downmodell för implementering av läroplaner (Sivesind & Wahlström 2016). Deweys text är skriven i en amerikansk läroplanstradition som utformats i ett historiskt sett mer decentraliserat skolsystem och som varit mer inriktat på anvisningar för själva genomförandet av undervisningen jämfört med det svenska som har lagt mer fokus på innehållsfrågan. Deweys text *Democracy and Education* ska dock inte betraktas som en ”handbok i konsten att undervisa”, utan snarare som en text där han argumenterar för att en utbildning med anspråk på att utgöra en viktig grund för ett demokratiskt samhälle också måste vila på vissa grundläggande premisser. Som en filosofiskt

grundad teori om utbildning äger *Democracy and Education* en relevans som sträcker sig bortom den aktuella tid och det geografiska rum där texten ursprungligen skrevs. Det är alltså i första hand Deweys samhälls- och utbildningsfilosofiskt präglade idéer som jag är intresserad av här i stället för de konkreta och mer tidspräglade erfarenheterna från försöksskolan i Chicago som bland annat låg till grund för texten *The Child and the Curriculum*. Artikeln utgår från en genuin undran om vad Dewey har att säga till oss i dag i frågan om pluralism och gemenskaper och hur dessa kan komma till uttryck i relationen mellan samhälle, läroplan och undervisning.

En läsning av *Democracy and Education* utifrån tre olika arenor

I artikeln analyseras tre kapitel från boken *Democracy and Education* som motsvarar de tre olika läroplansarenor som nämnts i artikelns inledning. I kapitel 1 redogör Dewey för relationen mellan utbildning och samhälle. I kapitel 8 är det läroplansarenan, eller den programmatiska arenan, som står i fokus, medan kapitel 11 behandlar Deweys begrepp ”erfarande” (*experience*) som är ett centralt begrepp för förståelsen av elevers lärande i klassrumsmiljön. Innebörden av erfarenhetsbegreppet är bärande för Deweys filosofi om människan som en handlande varelse i världen. Det är därför helt fundamentalt för att förstå Deweys kommunikativa filosofi om hur människor utvecklar kunskap och moralisk mening genom möten i sin omvärld. Människan lever i en miljö fylld av andra levande organismer och ting som alla är relaterade till varandra och påverkar varandra ömsesidigt.

Utbildning som livets nödvändighet

Deweys flitiga referenser till organismer i sin miljö är ingen slump. Det starka inflytande som Charles Darwins bok *Origin of Species* hade för Deweys sätt att förstå människans existens beskriver han i följande text från 1909:

... in treating the forms that had been regarded as types of fixity and perfection as originating and passing away, the *Origin of Species* introduced a mode of thinking that in the end was bound to transform the logic of knowledge, and hence the treatment of morals, politics and religion (Dewey 1909/1983, s 3).

En viktig konsekvens i detta ”nya” sätt att tänka om kunskap och moral som kontingenta blev för Dewey insikten att det temporala utgör ett grundläggande villkor för alla varelser och ting. Även föremål som tidigare betraktats som fasta, solida, ”döda ting” fick med kontingensen som utgångspunkt ett levnadsomlopp med en början och ett slut. Betoningen läggs på förändring, mångfald och heterogenitet samtidigt som fokus riktad mot det specifika, dvs på de unika kvaliteter som utmärker varje transaktionell interaktion där organism och miljö ömsesidigt påverkar varandras betingelser i något avseende. Dewey drar paralleller mellan samhällets och naturens villkor:

Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits and doing, thinking and feeling from the older to the younger (Dewey 1916/2008, s 6).

Med kommunikationen som verktyg fortlever samhället genom processer av överföringar från en äldre till en yngre generation i en social och fysisk miljö som vi delar med andra. Allt socialt liv är därför beroende av att vanor, ideal, erfarenheter och värderingar i ett samhälle kontinuerligt kommuniceras mellan människor för att samhället ska kunna hållas samman i en gemensam referensram av kunskap, visioner och målsättningar. Processer av överföring mellan generationer och grupper kan endast ske genom kommunikation. Därför utgör kommunikation ett villkor för ett samhälles existens.

Samhällen, menar Dewey i *Democracy and Education* (Dewey 1916/2008), uppstår utifrån det som människor har gemensamt, och det som människor har gemensamt har skapats i och genom kommunikation. På så sätt är utbildning och lärande en nödvändig del både för samhället och för individen, det vill säga både för att kunna upprätthålla ett samhälle och för att kunna ingå i ett samhälle. Med hjälp av kommunikation skapar varje samhälle sin speciella resonansbotten, utifrån vilken människor tolkar och förstår varandra. Den gemensamma referensramen för tolkning av kommunikation bidrar till att människor upplever att de ingår i ett gemensamt socialt sammanhang. Vår egen tid och dagens sociala vanor utgör ett exempel på att gemenskap inte nödvändigtvis har med fysisk närhet att göra. Det kan också handla om sociala gemenskaper som växer fram eller upprätthålls via digitala medier eller starka sociala gemenskaper som upprätthålls på flera olika geografiska platser samtidigt.

Alla relationer i ett samhälle kan dock inte karakteriseras som sociala enligt Dewey. Kriteriet för att en relation ska kunna betecknas som social är att den bygger på jämbördig kommunikation. Kommunikation i

Deweys mening innebär är att det finns en ömsesidig beredskap att lyssna på varandra och att kunna sätta sig in i den andres perspektiv. De relationer där någon av parterna bara intresserar sig för sina egna syften eller där en av parterna talar från en maktposition gentemot den andra kan bara betecknas som mekaniska och inte som sociala. Men när kommunikationen väl förmår att skapa en social relation så är kommunikation alltid fostrande och, i en vid mening, bildande. Det temporala och det specifika som utmärker varje situation utgör en förutsättning för den genuina kommunikationens transaktionella process:

To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly and amply, has his own attitude modified. Nor is the one who communicates left unaffected (Dewey 1916/2008, s 8).

Skolan erbjuder en specifik miljö för lärande, men det är också allt den erbjuder. ”We never educate directly, but indirectly by means of the environment” (Dewey 1916/2008, 23). Vad skolan kan tillhandahålla är en pedagogisk miljö som stimulerar till lärande. Denna enda möjliga undervisningsform baseras på vad David Hansen (2002) kallar för Deweys ”filosofiska antropologi”. De första sex kapitlen i *Democracy and Education* beskriver människans villkor som en form av associerat liv av beroende och intresse. Dessa inledande kapitel utgör grunden för Deweys uppfattning om demokrati som den presenteras i kapitel 7. När Dewey använder begreppet demokrati tänker han inte i första hand på ett specifikt styrelseskick utan i stället på ett sätt att leva där människors liv är organiskt sammankopplade med varandra och angår varandra i det dagliga livet. I en sådan uttolkning blir demokrati en livsform, där människor erkänner andra människors intressen och förhoppningar även när de främst är inriktade på att uppfylla sina egna. Det är, menar Dewey, en sådan demokratisk miljö elever ska få möta varje dag i skolans klassrum – en miljö där människors liv angår varandra – för att främja både individens och samhällets gemensamma växande och utveckling. Dewey betraktar därför varje enskild människa som djupt förbunden med världen runt omkring sig.

Det enskilda jagets möjligheter att växa är beroende av en dynamisk miljö där människor angår och påverkar varandra. Varje specifik miljö leder fram till vissa sätt att tänka, handla och förstå. Miljön utvecklas därmed till en riktningsgivare för den enskilde individens handlande. Dewey gör en viktig distinktion mellan miljö och omgivning. Begreppet miljö förbehåller han den specifika del av en människas omgivning som

en person intresserar sig för och aktivt samspelar med. Att skapa en ömsesidigt aktiv och engagerande miljö är en förutsättning för all undervisning och det enda sätt som lärare kan undervisa på, enligt Dewey. Det är i formandet av sådana miljöer som utbildningens och demokratins ideal förenas (Dewey 1916/2008, s 15, 23).

Mål i utbildningen

John Dewey ägnar ett helt kapitel i *Democracy and Education* åt utbildningens mål. Dewey beskriver vad som karaktäriserar ett undervisningsmål, hur det bör utformas och hur det kan tillämpas. Hans utgångspunkt är att all undervisning ska leda till fortsatt växande och ett fördjupat engagemang såväl för den enskilda individen som för samhället gemensamt, eftersom individens och samhällets växande är organsikt sammankopplade med varandra. För Dewey blir det därför inte meningsfullt att på förhand ange färdiga mål för undervisningen som varje elevs lärande måste anpassas till. Systemet med externa mål går emot Deweys idé om demokratisk utbildning i form av ett organiskt samspel mellan individens och hennes miljö. Det är, menar Dewey, detta samspel som i första hand måste tillåtas styra undervisningens utformning för varje enskild individ i stället för förutbestämda undervisningsmål som formulerats utanför den aktuella undervisningsmiljön. Dewey argumenterar för att externt satta mål i själva verket är ett uttryck för ett ojämlikt samhälle. När sociala resurser och möjligheter fördelas ojämnt i ett samhälle uppstår per definition mål som blir externt bestämda i relation till vissa sociala grupper, samtidigt som de står i samklang och kan betraktas som interna i relation till andra sociala grupper. Eftersom målen i ett ojämlikt samhälle, enligt Deweys sätt att resonera, representerar de starkare gruppernas ideal hör också frågan om mål nära samman med den klassiska läroplansteoretiska frågan: vad räknas som kunskap?

Ett av Deweys kriterier för att ett mål ska kunna fungera som ett pedagogiskt mål i undervisningen är att målet representerar en kontinuitet. Målet uttrycker en rörelse, något som ska uppnås, och en handling, något som ska utföras. Målet utgår visserligen från ett nuläge, men dess innehåll uttrycker en bestämd riktning som avser leda till ett kvalitativt fördjupat "efter". "An aim implies an orderly and ordered activity, one in which the order consists in the progressive completing of a process" (Dewey 1916/2008, s 108). Målet i sig anger en riktning för aktiviteten och påverkar därmed också vilka medel som är lämpliga för att nå målet. Det är denna typ av mål som måste få ta form inom den aktuella undervisningsprocessen menar Dewey.

Han tar avstånd från en typ av undervisningsmål och undervisningsaktiviteter som formuleras ensidigt av administrativa skolmyndigheter eller som styrs av läromedlen. Det är i stället individens vilja att lära sig mera som måste styra processen att sätta mål. De som berörs av målens resultat, det vill säga eleverna, ska inte bara tilldelas rollen som genomförare, enligt Deweys argumentation, de ska också vara aktiva deltagare i processen att sätta mål för sin undervisning och sitt ”växande”.

Med Deweys vokabulär betecknar förmågan att kunna sätta mål för undervisningen att kunna ”handla intelligent”. Intelligens ska i Deweys uttolkning av begreppet inte förstås som en personlig eller kognitiv egenskap utan just som ett överlagt och reflekterat handlande. Dewey protesterar mot tanken att det skulle finnas individer som inte skulle kunna utveckla en förmåga att handla intelligent. Det är därför han hävdar vikten av att skolan tillhandhåller en miljö där intelligent handlande, i betydelsen reflekterat och överlagt handlande, tidigt kan utvecklas till en vana för alla. Med vetenskapen som vägvisare hade människan fått tillgång till en metodik som visar hur noggranna undersökningar av problem kan förutsäga konsekvenser av olika handlingsalternativ och därmed också peka på möjliga riktningar framåt. Dewey var övertygad om att ett demokratiskt samhälle kräver en jämlik fördelning av kunskap. När kunskap kommer alla invånare till del i ett samhälle uppstår en form av ”socialiserad intelligens” som präglas av fri undersökning och fri kommunikation (Westbrook 1991, s 436-437). I *Experience and Education* argumenterar Dewey för att det inte finns någonting i vanans natur som skulle hindra människan från att kunna utveckla mera intelligenta vanor (Dewey 1938/2008, s 54). Men, påpekar han, det är inte fråga om någon ”romantisk idealisering”, eller att hävda att intelligens ska komma att styra alla framtida händelseförlopp. Det går inte ens att hävda att användningen av intelligens som metod ska kunna förhindra framtida katastrofer. Vad intelligens, som noggrann undersökning och reflektion, kan bidra med är att försöka att fastställa arten av ett problem och avgöra vad som är ett rimligt sätt att handla i en given situation.

The issue is one of choice, and choice is a Deweyan question of alternatives. What the method of intelligence, thoughtful valuation will accomplish, if once it be tried, is for the result of trial to determine (Dewey 1925/2008, s 326).

Det kan hända att det handlar om en övertro på denna metod, fortsätter Dewey, men *någon* metod måste prövas ”for life is itself a sequence of trials” (Dewey 1925/2008, s 326).

Vad som gör handlandet intelligent är medvetenheten om varför ens handlingar tar form på ett visst sätt i stället för på ett annat. Det medvetna handlandet utmärks av en förmåga att relatera nuvarande omständigheter till ett framtida resultat, liksom att relatera ett framtida resultat till nuvarande omständigheter. "...[T]hese traits are just what is meant by having an aim or a purpose" (Dewey 1916/2008, s 110). Att agera i enlighet med ett mål är därför detsamma som att handla utifrån ett medvetet val. Hur ser då goda undervisningsmål ut? Deweys första kriterium följer från diskussionen ovan: i) ett mål kan inte formuleras fixt och färdigt från början, det måste bokstavligen växa fram i en undervisningsprocess som inleds med en tentativ hållning för att under arbetets gång ges en alltmer fast form. Det andra kriteriet är därför att ii) ett mål ska vara tillräckligt flexibelt för att kunna anpassas till nya omständigheter, samtidigt som det upprätthåller sin funktion som riktninggivare. För det tredje iii) ska målet uttrycka det resultat som ska uppnås för att därmed också kunna generera olika handlingsalternativ att välja mellan. Dewey använder uttrycket att "ha ett mål i sikte" (an *end in view*) för att betona undervisningens slutmål (Dewey 1916/2008, 112). Vägen dit består av ett antal delmål som formuleras under processens gång och som successivt förvandlas till medel för att nå fram till slutmålet.

Det är framför allt kriterium nummer två, kravet på flexibilitet, som skiljer ett mål som sätts inom en pågående undervisningsprocess från ett mål som tillförs undervisningen utifrån. Mål som först formuleras i ett annat sammanhang för att sedan introduceras i undervisningen saknar enligt Dewey ett tillräckligt samspel med den faktiska undervisningssituationen. Följden blir att målet står fast, oberoende av hur analysen av förutsättningarna i det aktuella klassrummet ser ut. Eftersom det yttre målet inte kan fungera som riktninggivare utifrån en faktisk undervisningssituation och heller inte kan ändras beroende på faktiska omständigheter, så kan ett sådant mål endast *insistera på* att bli uppnått enligt Dewey. Om målet ändå inte skulle nås, trots dess insisterande krav, så erbjuds inget utrymme att förklara ett misslyckande att nå målet med att målet kanske i själva verket inte var rimligt att nå i det enskilda fallet, givet dess faktiska omständigheter.

Om ett yttre mål inte uppfattas som rimligt för den enskilde eleven eller för läraren gör det bara skada menar Dewey. Det är alltså de inre målen, de som växer fram inom ramen för pågående undervisning, som Dewey förordar och som han anser är den typ av mål som kan ge riktning åt undervisningen. De inre målen får gärna vara många och vida.

Then the more general ends we have, the better. One statement will emphasize what another slurs over. What a plurality of hypotheses does for the scientific investigator, a plurality of stated aims may do for the instructor (Dewey 1916/2008, s 117).

Utifrån detta sätt att tänka blir lärarens ansvar att utforma mål för undervisningen på ett sätt som gör att undervisningen kan anpassas till den faktiska klassrumspraktiken allteftersom undervisningsprocessen fortskrider. Dewey anser att detaljerade yttre mål, som presenteras för lärare och elever med krav på att nås, inskränker lärares och elevers möjlighet till intelligent handlande, eftersom de begränsar lärares och elevers möjligheter att göra egna noggranna överväganden av vilka mål som passar bäst för varje aktuell undervisningssituation.

Att tänka är ett sätt att handla

Dewey ställer klassrummets miljö i centrum, snarare än läraren. Att en indirekt påverkan är människans enda möjlighet att påverka någon annan gäller för alla sociala situationer, inte bara för undervisning. ”There is not, in fact, any such thing as the direct influence of one human being on another apart from use of the physical environment as an intermediary” (Dewey 1916/2008, s 33). Eftersom klassrummet som miljö är stadd i ständig förändring så måste läraren hela tiden anpassa sin undervisning efter den aktuella situationen. Deweys filosofi blir svår att förstå om inte begreppet erfarenhet ges en framträdande plats. Därför representeras klassrumsarenan i denna artikel av kapitel elva i Deweys bok *Democracy and Education* som har rubriken ”Experience and Thinking” (Dewey 1916/2008). Erfarenhet, i Deweys mening, består av två faser: ett aktivt handlande och ett passivt genomlevande av de konsekvenser som handlandet har gett upphov till.¹ Det är relationen mellan handling och erfarenhet av dess konsekvens som avgör erfarenhetens värde.

En lärare kan aldrig säkert veta vilket intresse som undervisningen väckts hos eleverna eller vilket lärande elevernas upplevelser har resulterat i. Eftersom undervisning tar form i interaktion mellan individer och deras omgivning så måste undervisning förstås som en alltigenom social och kommunikativ process där lärare, elever och fysisk miljö samspelar. I *Experience and Education* från 1938 framhåller Dewey lärarens betydelse för att skapa en god lärandemiljö.

It is absurd to exclude the teacher from membership in the group. As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct and intercommunications

which are the very life of the group as a community (Dewey 1938/2008, s 37).

I sin text *Experience and Education* kritiserar Dewey vad han ser som en missuppfattning av progressiv undervisning. Han betonar att *frihet* innebär att läraren fortlöpande observerar och bedömer hur undervisningens syfte bäst ska kunna uppfyllas ("intelligent handlinge"), "guidance given by the teacher to the exercise of the pupils' intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it" (Dewey 1938/2008, s 46). Med Deweys terminologi blir social kontroll ett frihetsbegrepp snarare än ett kontrollbegrepp. Social kontroll handlar om att genom noggranna studier av "matters as they are" fördjupa förståelsen av hur världen omkring oss fungerar och framför allt om hur den kan förändras. Social kontroll betecknar därför ett växande både för den enskilde individen, men också för samhället i stort, som handlar om att kunna påverka sin omgivning i önskvärd riktning (Hickman 2006, s 72).

Det är på ett sätt självklart att undervisningen sker indirekt med hjälp av elevernas fysiska och sociala miljö. Läraren har inte någon direkt tillgång till elevernas individuella lärande. Ändå har begreppet miljö orsakat många frågetecken. En aspekt som lätt missas är att miljön utgörs av den del av omgivningen som aktivt angår en individ. Alla elever har inte klassrummet som sin miljö och gör därför inga erfarenheter där. Teorin om erfarenhet inbegriper två bärande principer: transaktion, d v s ett ömsesidigt utbyte mellan individen och individens miljö, och kontinuitet från det som varit till det som ligger framför.

[B]ecause of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world (Dewey 1938/2008, s 25).

Erfarenheten, liksom undervisningen, har sin riktning framåt, mot kommande erfarenheter. I denna temporala förståelse av undervisning tydliggörs lärarens ansvar. Det är lärarens ansvar att skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna göra klassrummet till sin miljö för erfärande. En lärande erfarenhet är en erfarenhet som rustar eleven för att möta kommande erfarenheter med fördjupad reflexivitet (Dewey 1938/2008).

Dewey betonar att aktivitet i sig inte leder till några fördjupade insikter om världen. Det är först när aktiviteten förenas med en

noggrann reflektion om troliga konsekvenser som individen kan fördjupa sin kunskap, vilket i sin tur bidrar till att berika kommande erfarenheter. När individen handlar i sin miljö påverkas miljöns mening, om än aldrig så lite. När denna förändring samtidigt reflekteras som en förändring i individens meningsskapande laddas förändringen med betydelse. Individen lär sig något. Det är denna ömsesidiga förändring hos en individ och dess miljö som Dewey först kallade för interaktion och som han i sina senare texter utvecklade genom begreppet ”transaktion”. I texten *Experience and Education* förklarar Dewey erfarenhetsbegreppets transaktionella aspekt i relation till lärande:

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 consist 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 (in which his environing conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the materials of an experiment he is performing (Dewey 1938/2008, s 25).

Att lära av erfarenheten innebär att göra en koppling såväl bakåt som framåt i tiden genom att reflektera över innehåll och riktning för handlandet och vilka konsekvenser handlingen kan leda fram till, såväl önskade som oönskade.

Att tänka är inte automatiskt detsamma som att erfara. I stället har tänkandet sin bestämda plats inom en given erfarenhetsprocess. (1) Varje reflekterande erfarenhet inleds med en situation som i någon mening är oklar eller problematisk. (2) Nästa fas innebär att hypotetisk pröva hur ett visst handlande kan leda till konsekvenser som förändrar situationen i önskad riktning. (3) Därefter följer en fas av noggrann undersökning av alla de aspekter som kan bidra till att klargöra problemsituationen. (4) Den undersökande fasen följs i sin tur av ett konsekvent prövande av de preliminära hypoteser som har vuxit fram under processen. (5) I den sista fasen väljs den handlingshypotes ut som kan förväntas ha bäst potential att förändra situationen i önskvärd riktning. Därmed testas hypotesen i handling och ett reflektivt erfärande tar form. Det är framför allt omfattningen och noggrannheten i steg tre och fyra som skiljer ut den reflexiva, lärande erfarenheten från ett mer instrumentellt förhållningssätt av ”försök - och misslyckande”. Det är också i steg tre och fyra som tänkande och tidigare kunskap har sin givna plats (Dewey 1916/2008).

Att tänka är i sig en handling. Dewey jämför tänkande med forskning, där varje forskningsprocedur måste få ha sin gång. Tänkandet

är för Dewey ett "görande", på så sätt att tänkande är relaterat till saker, händelser och fenomen i individens miljö som kräver någon form av påverkan eller engagemang, "...thinking is a process of inquiry, of looking into things, of investigating" (Dewey 1916/2008, s 155). Allt tänkande är i någon mening ursprungligt för varje enskild individ, "... all thinking is research, and all research is native, original, with him who carries it on, even if everybody else in the world already is sure of what he is still looking for" (Dewey 1916/2008, s 155). Tänkande medför alltid en risk eftersom det aldrig går att säkert veta på förhand vad som kommer att uppenbaras inom ramen för en noggrann undersökning. Som Dewey påpekar i *How We Think* (Dewey 1933/1989), så är reflektivt tänkande bara möjligt för den som är villig att utvärdera ovissheten och att utsätta sig för ansträngningen att söka efter mening i relation till ett aktuellt fenomen. Redan uppnådda kunskaper har sitt värde i att de kan användas som en resurs för att styra och fördjupa tänkandet (Dewey 1916/2008).

I kapitel 11 i *Democracy and Education* ställer sig Dewey frågan "Hur kan vi lära?" Hans svar blir att lärande är en paradox, eftersom vi antingen vet vad det är vi ska lära, och då föreligger alltid en risk för ett mekaniskt och ytligt lärande, eller så vet vi inte vad vi ska lära och då vet vi inte heller hur vi ska gå till väga för att lära oss mera. Vad lärandet har att erbjuda är därför undersökning och reflektion i gränslandet mellan det helt säkra och det helt okända.

While all thinking results in knowledge, ultimately the value of knowledge is subordinate to its use in thinking. For we live not in a settled and finished world, but in one which is going on, and where our main task is prospective, and where retrospect – and all knowledge as distinct from thought is retrospect – is of value in the solidity, security, and fertility it affords our dealings with the future (Dewey 1916/2008, s 158).

Kunskaper behövs, men de är alltid "gamla" i den meningen att de redan är uppnådda. Kunskapens funktion blir därför att utgöra redskap för att nå ny kunskap.

Deweys läroplan mellan pluralism och gemenskap

För Dewey innebär begreppet samhälle en form av organiskt "samhandlande" där var och en i samhället utgör varandras miljö och där varje individs interagerande med andra och annat flätar samman människors angelägenheter. En människas miljö är den del av omgivningen som träder fram och *blir till* när människan interagerar

med andra människor och ting. Därmed är individens miljö inte nödvändigtvis detsamma som den geografiska miljön. Människors gemenskaper växer fram när individer interagerar med varandra och kommunikationen är det medium varigenom gemenskapen får sitt innehåll och det kitt med vars hjälp gemenskapen upprätthålls.

Med Deweys samhällsbegrepp är det inte givet på förhand var gränserna mellan olika samhällen dras. Det blir möjligt att tillhöra flera olika samhälls- eller gemenskapsarenor samtidigt. Frågan blir i stället: Vad och vem utgör vår gemensamma miljö? Med vilka kommunicerar och interagerar vi? Vilka ideal, värden och strävanden vilar vår samhällsgemenskap på? Vad som utgör "vårt samhälle" blir därmed öppet för kommunikation och förhandling. Dewey formulerar två kommunikationskriterier för ett demokratiskt samhälle. Det första kriteriet är en fri och riklig dialog inom en gemenskap medan det andra kriteriet utgörs av en fri och riklig dialog mellan olika gemenskaper (Dewey 1916/2008, kap 7, Englund 1999). På en samhällsnivå kan vi med hjälp av Deweys demokratikriterier kritiskt utforska övergripande frågor som: På vilket sätt bidrar den svenska utbildningens organisering och skolans innehåll till att skapa ett fritt och omfattande utbyte mellan olika grupper? Från vilka olika gemenskaper möter eleverna den nationella referensram som det svenska skolsystemet utgör?

Den kommunikativa samhälls- och demokratiuppfattningen formar också en uppfattning om läroplaner och undervisning som temporala och kontextberoende. Med bärande begrepp som erfارande, kontinuitet och transaktion blir det svårt att tänka sig läroplansmål i form av förutbestämda standards. Det handlar inte om att tänka bort övergripande mål för undervisningen eller att göra målen till en angelägenhet endast för eleverna. Med utgångspunkt i Deweys pedagogiska filosofi blir det istället läraren som måste ges utrymme att formulera undervisningens mål inom ramen för en pågående undervisningsprocess, för att därigenom skapa en tillräckligt flexibel lärandemiljö för eleverna. Den reflekterande erfarenhetens rörliga och kumulativa väsen leder till en vana att ställa frågor och att utforska samband. Dewey betraktar nyfikenhet som en vana snarare än som en egenskap.

Curiosity ...is a necessary consequence of the fact that an experience is a moving, changing thing, involving all kinds of connections with other things. Curiosity is but the tendency to make these connections perceptible. It is the business of educators to supply an environment so that this reaching out of

an experience may be fruitfully rewarded and kept continuously active (Dewey 1916/2008, s 217).

Om mål och aktiviteter utformas för snävt blir undervisningens enda mening att uppnå ett visst resultat. För att främja ett livligt utbyte inom och mellan olika grupper är det i stället den utåtriktade nyfikenheten och beredskapen att befinna sig i dialog med andra som bör lyftas fram som centrala mål för skolans verksamhet.

Dewey menar att det är lärarens särskilda ansvar att inrikta undervisningen mot mål som är relaterade både till ett visst kunskapsinnehåll och till den faktiska klassrumsmiljön. Philip W. Jackson och Elizabeth Belford (1965) visade på praktiska exempel på ett sådant förhållningssätt när de i en undersökning från mitten av förra seklet studerade vad som kunde sägas karakterisera framgångsrika lärare i amerikansk grundskola. De visade då att lärarna i undersökningen inte i första hand fokuserade på föreskrivna mål eller resultat på obligatoriska kunskapsprov. I stället riktade lärarna sin uppmärksamhet mot varje elevs individuella framsteg som de bedömde i relation till sina egna yrkesmässiga normer. Dewey understryker att mål i läroplanen gör mest nytta om de betraktas som övergripande ramar, snarare än som ultimata krav:

Even the most valid aims...do more harm than good unless one recognizes that they are not aims, but rather suggestions to educators as to how to observe, how to look ahead, and how to choose in liberating and directing the energies of the concrete situations in which they find themselves (Dewey 1916/2008, s 114).

”Aims” kan för Dewey inte betyda något som är fixerat på förhand, varken inom eller utanför skolans domäner. Mål måste enligt Dewey i stället handla om att ta på sig ett ansvar. ”Aims means acceptance of responsibility for the observations, anticipations, and arrangements required in carrying on a function” Dewey 1916/2008, s 114). Det kan finnas skäl att åter påminna om Jacksons och Belfords numera till åren komna undersökning också för att den tydliggör skillnaden mellan undervisning och lärande. Om all uppmärksamhet riktas mot att visa på evidens för elevers lärande riskerar vi att helt förbise vad som utmärker god undervisning.

God undervisning, i ett Deweyperspektiv, är en undervisning som främjar en pluralitet i barns och ungdomars erfarande, en undervisning som leder till vad Dewey kallar ”växande” (*growth*) och som i en nordisk tradition kanske snarast motsvaras av begreppet ”bildning”. Det handlar inte bara om att skapa en miljö som väcker elevernas

nyfikenhet och stimulerar deras intresse, utan också om en medvetenhet om att all undervisning och allt lärande äger sin egen belöning och utgör ett mål i sig. Deweys text *Democracy and Education* visar hur ett samhälles föreställning om demokrati hör nära samman med läroplansmålens plats och utformning och hur undervisningen tar form på klassrumsnivån. Det är således en sammanhållen läroplans-teori som Dewey presenterar, med grund i den samhällssyn som han tecknar i bokens första kapitel och de demokratiska principer som han formulerar i kapitel 7.

I dag är skolan samhällets viktigaste institution för att skapa en gemensam referensram, ett gemensamt erfarande, som kan bidra till samhällets behov av sammanhållning.² Genom att erkänna demokratiens behov av en livlig dialog mellan samhällets olika grupper, och genom att utforma skolan utifrån en sådan princip, kan ett samhälle minska risken för att pluralismen tar sig uttryck i form av isolerade grupper och enklaver. Pedagogikforskare har upprepade gånger lyft fram problemen med att bygga utbildningspolitik på snävt marknadsekonomiskt tänkande som definierar elever och vårdnadshavare som kunder i stället för som medborgare. Nu finns tecken på att den diskussionen också letar sig in i media. I en krönika i Dagens Nyheter menar krönkören David Brooks att det västerländska samhället alltför länge utgått från ett felaktigt antagande att människan i grunden är självisk och drivs av materiellt egenintresse, samtidigt som samhället har försvagat de institutioner som också har ett moraliskt uppdrag. Detta ekonomiska (egen) nyttotänkande leder till sämre resultat av välfärdstjänster och en problematisk samhällsutveckling. Det är därför hög tid att tydligt lyfta fram människors beredskap att verka för det gemensamma bästa dvs. att betona människans roll som samhällsmedborgare, menar Brooks (2016), som får medhåll av Kenan Malik (2016) i Svenska Dagbladet som framhåller ”våra sociala och moraliska världars ömtålighet” i en tid av terror och populism.

Lika lite som demokrati på samhällsnivå endast kan handla om den representativa demokratiens procedurer kan en demokratisk skola endast handla om principer om individuella rättigheter, även om de, liksom den representativa demokratin, är av yttersta vikt. En demokratisk skola bör utöver detta ha ambitionen att utgöra en konkret mötesplats i samhället, där olika grupper, utifrån skilda perspektiv, utvecklar erfarenheter i kommunikation med ett gemensamt innehåll. Skolans roll består både i att vårda samhällets demokratiska och moraliska värden genom det sätt som den utövar sin undervisning och i att utrusta en ny generation medborgare med goda kunskaper. En demokratisk skola ger varje individ och grupp möjlighet att balansera

det individuella med det gemensamma med hjälp av skolverksamhetens faktiska utformning och innehåll.

Det är inte möjligt att kombinera vilken typ av läroplan med vilken samhälls- och demokratisyn som helst. Läroplanens innehåll speglar och rekontextualiserar i stort de dominerande ideologier som mer eller mindre uttalade genomsyrar samhällsarenan, eller kortare uttryckt: varje samhälle får den läroplan det förtjänar.

Noter

1. För en fördjupning av erfarenhetsbegreppet, se Wahlström 2007.
2. För en ingående studie om relationen mellan dominerande ideologier och läroplaner, se Englund (2005).

Referenser

- Brooks, David (2016): Samhället vilar inte bara på egon. *Dagens Nyheter* 2016-08-08.
- Dewey, John (1909/1983): The influence of Darwinism on philosophy. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey, the Middle Works 1899-1924, Vol. 4* s 3-14. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916/2008): *Democracy and Education*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey, the Middle Works 1899-1924, Vol. 9* s 1-370. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1925/2008): *Experience and Nature*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey, the Later Works 1925-1953, Vol. 1* s 3-326. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1933/1989): *How We Think*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey, the Later Works 1925-1953, Vol. 8* s 106-352. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/2008): *Experience and Education*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey, the Later Works 1925-1953, Vol. 13* s 1-62. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Englund, Tomas (1999): Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*. I John Dewey: *Demokrati och utbildning*, s 11-32. Göteborg: Daidalos.

- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Hansen, David (2002): Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32 (3), 267-280.
- Hickman Larry A. (2006): Socialization, social efficiency, and social control. I David Hansen red.: *John Dewey and our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jackson, Philip W. & Belford, Elizabeth (1965): Educational objectives and the joys of teaching. *The School Review*, 73(3), 267-291.
- Lundgren, Ulf P. (1989): *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Malik, Kenan (2016): Raseri driver dagens terror. *Svenska Dagbladet* 2016-08-11.
- Sivesind, Kirsten & Wahlström, Ninni (2016): Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 271-278.
- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2012): Standards-based curricula in a denationalized conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11 (3), s 342-356.
- Wahlström, Ninni (2007): Att erfara är att lära – ibland. En diskussion utifrån Deweys experience-begrepp. I Tomas Englund (red.): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 51-80. Göteborg: Daidalos.
- Westbrook, Robert B. (1991): *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press.