

Den reflekterade erfarenheten

John Dewey om demokrati,
utbildning och tänkande

Redaktör: Anders Burman

Den

reflekterade

erfarenheten

John Dewey om demokrati,
utbildning och tänkande

Redaktör: Anders Burman

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2014

Södertörn Studies in Higher Education 5
ISBN 978-91-86069-97-1

Innehåll

Förord	5
<i>Anders Burman</i>	
Dewey och den reflekterade erfarenheten	13
<i>David Östlund</i>	
Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin	37
<i>Tomas Englund</i>	
Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter	57
<i>Ninni Wahlström</i>	
Lyssnandets utmaningar	79
<i>Jonna Hjertström Lappalainen & Eva Schwarz</i>	
Konsten att lära av erfarenheten	99
<i>Carl Anders Säfström</i>	
Intelligens för fler än En.....	115
<i>Erik Hjulström</i>	
John Dewey och relationens pedagogik.....	131
<i>Leif Östman</i>	
Lärande, transaktion och värden	151
<i>Ingrid Carlgren</i>	
Deweys misstag.....	171
<i>Niclas Månsson</i>	
Skolan, barnet och samhällslivet.....	189
<i>Anne-Marie Körling</i>	
Att tänka om det vi gör.....	205
Om författarna.....	213

Förord

Amerikanen John Dewey representerar i högre grad än någon annan den moderna pedagogikens genombrott vid decennierna kring sekelskiftet 1900, men han var också en betydande filosof och politisk tänkare vars teorier haft ett enormt inflytande såväl i USA som i stora delar av övriga världen. I sitt hemland fick han under sin livstid närmast status av nationalfilosof. Som en bedömare uttryckte det efter hans bortgång 1952: ”Dewey har för vår tid varit vad Aristoteles var för medeltiden: inte en filosof, utan filosofen.”¹ Även senare har det varit många som läst och inspirerats av hans texter, inte sällan utifrån skilda utgångspunkter och med olika syften. Under postmodernismens glansdagar för några decennier sedan kunde till exempel såväl Richard Rorty som Jürgen Habermas åberopa Dewey som stöd för sina egna teorier. Neopragmatikern Rorty gjorde Dewey till en lierad i sin postmoderna uppgörelse med den moderna tron på eviga sanningar och stora berättelser. Å andra sidan stod Habermas, det moderna projektets främste försvarare, som likaledes knöt an till Dewey i bland annat utvecklandet av sin så kallade deliberativa demokratimodell.²

¹ Hilda M. Neatby, *So Little for the Mind* (Toronto: Clarke Irwin & Co., 1953), s. 22f.

² Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979); Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992). Om Habermas och diskussionen kring det moderna och det postmoderna, se t.ex. hans föredrag ”Det moderna – ett ofullbordat projekt”, i Habermas, *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*, övers. Richard Matz (Stockholm: Akademilitteratur, 1984), s. 209-227, och Anders Burman, ”Habermas, det postmoder-

Även i Sverige har det länge funnits ett påfallande stort intresse för framför allt pedagogen Dewey. Inte för inte bär flera svenska läroplaner från 1946 och framåt mer eller mindre tydliga spår av hans pedagogiska och utbildningsfilosofiska tänkande, och politiker, debattörer och akademiker från Fridtjuf Berg, Ellen Key, Elsa Köhler, Alva Myrdal till Ulf P. Lundgren och Sven G. Hartman har tagit starka intryck av honom. Trots att det anmärkningsvärt nog fortfarande inte föreligger någon modern Deweymonografi på svenska har det under årens lopp skrivits ganska mycket om honom i form av uppsatser, bokkapitel och inledningar till de i och för sig relativt få verk av honom som översatts.³

na och upplysningens aktualitet”, i Sven-Olov Wallenstein (red.), *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* (Stockholm: Axl Books, 2009), s. 39-57.

³ De till svenska översatta böckerna är John Dewey, *Barnet och skolkursen jämte uppsatser, hämtade ur redogörelsen från elementarskolan vid universitetet i Chicago*, övers. Agnes Jacobsson Undén (Lund 1912), *Demokrati och uppfostran*, övers. Alf Ahlberg (Stockholm 1948), *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter*, red. Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren, övers. Ros Mari Hartman, Sven Hartman & Alf Ahlberg (Stockholm: Natur och Kultur, 1980), *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1997), *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi*, övers. Alf Ahlberg (Göteborg: Daidalos, 2005); John Dewey & Evelyn Dewey, *Framtidsskolor*, övers. N. G. W. Lagerstedt (Lund 1917–1918). Om den svenska Deweyreceptionen, se Ulf P. Lundgren, ”John Dewey in Sweden: Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945”, i Ivor Goodson (red.), *International Perspectives in Curriculum History* (London: Routledge, 1986), Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren, ”Inledning”, i Dewey, *Individ, skola och samhälle*, Tomas Englund, ”Inledning”, i Dewey, *Demokrati och utbildning*, Sten O. Karlsson, *Det intelligenta samhället. En omtolkning av socialdemokratins idéhistoria* (Stockholm: Carlsson, 2001) och Gunnar Hansson, *Om samhällets omvandling. Wigforss och pragmatismens politiska filosofi* (Lund: Arkiv, 2011). Se även Sven Hartman, Klas Roth & Niclas Rönnerström, *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle* (Stockholm: HSL Förlag, 2003), Ylva Boman, Carsten Ljunggren & Moira von Wright (red.), *Erfarenheter av pragmatism* (Lund: Studentlitteratur, 2007) och Tomas Englund (red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (Göteborg: Daidalos, 2007). I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* har åtskilliga artiklar om Dewey publicerats under årens lopp.

Liksom i de flesta andra europeiska länder är det i Sverige i första hand pedagoger och utbildningsvetare som forskar och har forskat om Dewey. Filosofer, estetiker och företrädare för andra mer traditionella humanistiska ämnesdiscipliner har på det stora hela visat betydligt mindre intresse för hans tänkande. Men om att detta förhållande i viss mån håller på att ändras vittnar möjligen föreliggande antologi som går tillbaka på ett symposium som arrangerades vid Södertörns högskola våren 2012. Här medverkar i alla fall både filosofer och idéhistoriker, även om flertalet bidragsgivare – som väntat – är verksamma inom det pedagogiska och utbildningsvetenskapliga fältet.

Boken består av elva artiklar som behandlar Deweys liv och verk ur en mängd olika perspektiv. Efter en introducerande text av Anders Burman som ger en allmän presentation av Deweys tänkande i stort, med fokus på hans teorier om demokrati, utbildning och tänkande, följer David Östlunds bidrag ”Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin” som handlar om den unge Deweys möte med Jane Addams och det Hull House som hon var med om att grunda i Chicago 1889. Huset blev den amerikanska settlementrörelsens ledande institution där vänster-intellektuella akademiker engagerade sig politiskt för ett mer rättvist och demokratiskt samhälle. Detta var enligt Östlund en avgörande bakgrund till den reformpedagogik som Dewey utformade under 1890-talet. Sedan följer Tomas Englunds artikel ”Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter. Om deliberation, agonism och kosmopolitism”, i vilken han sammanfattar och vidareutvecklar sina mångåriga studier av Dewey som bland annat resulterat i utarbetandet av en deliberativ kommunikativ och pedagogisk teori, delvis med utgångspunkt i Habermas idéer om offentlighet, demokrati och kommunikativt handlande. I den här aktuella artikeln anlägger Englund ett kosmopolitiskt perspektiv på den deliberativa kommunikationen i klassrummet samtidigt som han tar upp vissa invändningar som bland andra den politiska teoretikern Chantal Mouffe riktat mot Habermas. Mot dennes konsensusideal för

Mouffe fram ett teoretiskt perspektiv präglat av dissensus och agonism. Enligt Englund överdriver hon dock skillnaderna mellan sitt eget synsätt och Habermas. I själva verket är det mer som förenar än skiljer dem åt. Det lämnas utrymme åt konflikter i Habermas modell, men både han och Englund menar att i klassrummet är deliberation att föredra framför agonism. Liksom Dewey hävdar de att elevernas deliberativa kommunikation på alla tänkbara sätt bör uppmuntras.

Det goda, rationella samtalet utmärks inte bara av att alla får göra sina röster hörda utan också av att deltagarna lyssnar på varandra och dessutom är beredda att byta uppfattning om någon annan för fram ett bättre argument i den fråga som diskuteras. Med utgångspunkt i vad som har kallats den kommunikativa vändningen i Deweys filosofi, som först och främst kommer till uttryck i boken *Demokrati och utbildning* från 1916, uppmärksammar Ninni Wahlström i ”Lyssnandets utmaningar. Om dissonans, splittring och kreativitet” Deweys syn på kommunikationens möjlighetsvillkor och i synnerhet den roll som lyssnandet spelar i den kommunikativa processen. Delvis i polemik med tidigare forskare visar Wahlström att Deweys uttalanden rörande dessa frågor är tämligen vaga och att han var betydligt mer intresserad av det som kommunikationen kunde resultera i än dess möjlighetsvillkor. Det hindrar inte att det i hans skrifter finns vissa iakttagelser och reflektioner om lyssnandets funktion för bland annat skapandet av mening som verkligen är värda att ta fasta på och tänka vidare utifrån.

I ett gemensamt skrivet bidrag, ”Konsten att lära av erfarenheten”, beskriver och analyserar Jonna Hjerström Lappalainen och Eva Schwarz Deweys syn på tänkande och erfarenhet. De tar sin utgångspunkt i en studentuppsats om ett pedagogiskt dilemma som en lärarstudent ställts inför under sin verksamhetsförlagda utbildning. Studentens egna reflektioner kring hur hon hanterade dilemmat används här för att illustrera hur tankeprocessen fungerar enligt Dewey, men också hur det faktiskt kan gå till när vi lär av våra erfarenheter. De båda artikelförfattarna po-

ängterar att undervisning inom högskola och universitet – inte minst inom så kallad erfarenhetsbaserad lärarutbildning – har mycket att vinna på att systematiskt utgå från studenternas tidigare kunskaper och erfarenheter.

Tänkande brukar kopplas samman med intelligens, men att Dewey i hög grad har en annan konception av intelligensbegreppet än det vanliga tydliggörs av Carl Anders Säfström i artikeln ”Intelligens för fler än En. Att läsa Dewey som radikal demokrat”. För Dewey är intelligens inte primärt en förmåga att tänka och handla logiskt. Nej, snarare än att vara en fallenhet, något som man har mer eller mindre av och som går att mäta i specialkonstruerade intelligenstester, är pragmatisk intelligens en metod för att göra samhället mer frihetligt och demokratiskt. Den pragmatiska intelligensen är framåtblickande och sammankopplad med handlande och skapande. För den enskilda människan är det ytterst fråga om att växa och kontrollera sitt eget öde, medan det för samhällets del handlar om att ständigt vidareutvecklas och bli mer och mer frihetligt. Enligt Dewey karakteriseras det demokratiska samhället i det avseendet av att vara intelligent.

Den ickehierarkiska tendens som kommer till uttryck i förståelsen av begreppet intelligens präglar i själva verket hela Deweys tänkande, menar Erik Hjulström. I ”John Dewey och relationens pedagogik” hävdar han att Dewey, först och främst i sina texter från 1920-talet, för fram en naturalistisk ontologi som kan beskrivas som horisontell snarare än vertikal. Med den utgångspunkten, och med teoretisk inspiration från bland andra Gilles Deleuze och Felix Guattari, fokuserar Hjulström på frågan om hur pedagogiska relationer kan förstås utifrån ett deweyskt perspektiv. Det står då klart att det traditionellt hierarkiska förhållandet mellan läraren och eleverna måste överges till förmån för en mer demokratisk, jämlik relation som är intersubjektiv och som överhuvudtaget utmärks av en allmän öppenhet inför tillvaron. Därefter poängterar Leif Östman relevansen av Deweys teorier för att förstå lärandet. I ”Lärande, transaktion och värden” undersöker han med hjälp av Dewey frågorna om vilken

roll värden och värderandet spelar i kognitivt lärande och om relationen mellan lärande av kunskap och lärande av ett specifikt, normativt innehåll.

Samtidigt kan man konstatera att vår tids samhälle och skolväsende på en mängd olika sätt skiljer sig från hur förhållandena såg ut på Deweys tid. I enlighet med hans eget grundantagande om att skolan ska fungera som en liten modell av samhället i stort kan den deweyska pedagogiken därför inte rakt av användas i dagens skolvärld. Detta understryks av Ingrid Carlgren som sin i text "Deweys misstag" just tar fasta på den progressive Deweys insisterande på att skolan är en form av förenklat samhällsliv och att undervisningen bör ta sin utgångspunkt i barnens egna tidigare erfarenheter som i hög grad kommer från deras hemmiljö. Dewey tänker sig att det finns en naturlig progression från vardagskunskap och praktiska ämnen till naturvetenskapliga ämnen som utmärks av en tilltagande kunskapsäkerhet. Han värderar den teoretiska kunskapen som den högsta och den egentligen enda sanna kunskapen. Det är ett synsätt som kan ifrågasättas utifrån de senaste decenniernas forskning om praktisk kunskap, men vi behöver för den skull inte överge Dewey, menar Carlgren. Däremot är det nödvändigt att revidera och vidareutveckla hans pedagogiska teorier.

Att Deweys pedagogik trots allt måste sägas vara relevant för dagens svenska skola framhålls i antologins två avslutande bidrag. I "Skolan, barnet och samhällslivet" relaterar Niclas Månsson den amerikanske pedagogens teorier till dagens svenska utbildningsdebatt. En huvudpoäng är att Dewey har en helt annan syn på skolans övergripande uppdrag och syfte än den som är förhärskande idag där fokus snarare ligger på tydliga kunskapskrav, disciplin och inordning med sikte på det kommande arbetslivet. För Dewey är det betydligt viktigare att eleverna växer som människor och att skolan bidrar till samhällets demokratiska utveckling. Till skillnad från hur man ofta föreställer sig går dessa båda senare funktioner utmärkt att förena, poängterar Dewey. Det handlar inte om det ena eller det andra,

utan att kombinera dem. Med den uppmanande titeln ”Att tänka om det vi gör” relaterar avslutningsvis Anne-Marie Körling Deweys pedagogiska idéer till styrdokument för dagen skola som läroplanen från 2011. Hon problematiserar det bevingade uttrycket *learning by doing* och betonar nödvändigheten av att också reflektera över görandet. På så sätt kan elevernas meningskapande förmåga utvecklas. Körlings text, som är mer essäistisk än de övriga bidragen i volymen, ger överhuvudtaget en inblick i hur Deweys idéer kan användas konkret i dagens svenska skola, allt för att ge livet en rikare innebörd, vilket enligt Dewey är undervisningens mest betydelsefulla uppgift.

Sammantaget vittnar de elva bidragen om både djupet och bredden i Deweys tänkande. Här erbjuds en mängd olika perspektiv på och tolkningar av hans idéer om politik, lärande, tankeprocessen och den roll som erfarenheterna har att spela i allt detta. Förhoppningsvis uppmuntrar boken till ett förnyat och fördjupat studium av Deweys egna texter och i förlängningen till ytterligare forskning om hans filosofiska, politiska och pedagogiska tänkande. Inte minst vore det motiverat med fler studier om Dewey ur ett högskolepedagogiskt perspektiv. Att den här boken publiceras i en högskolepedagogisk skriftserie, Södertörn Studies in Higher Education, kan förstås mot den bakgrunden. Deweys teorier är högst relevanta inte bara för dem som arbetar med barn och ungdomar utan i lika hög grad för alla pedagoger på högskolor och universitet.

Stockholm den 25 april 2014,

Anders Burman

Dewey och den reflekterade erfarenheten

Anders Burman

Med bara en liten överdrift har John Dewey tillsammans med Ludwig Wittgenstein och Martin Heidegger utnämnts till en av 1900-talets tre mest betydelsefulla filosofer.¹ Till skillnad från de båda andra måste han dessutom räknas som en av seklets allra mest inflytelserika pedagogiska tänkare. Även om hans omfattande författarskap inbegriper studier inom praktiskt taget samtliga filosofiska subdiscipliner – från logik, vetenskaps-teori, epistemologi, metafysik och religionsfilosofi till estetik, etik och politisk teori – så var det inom det pedagogiska fältet som han gjorde sina mest epokgörande insatser. I första hand uppfattade han också sig själv som en pedagogisk teoretiker och efterhand kom han fram till att filosofin som sådan bäst kan definieras som ”den allmänna teorin om utbildning”.²

¹ Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979), s. 5.

² John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 382. Ofta är Deweys texter påfallande svåröversatta, bland annat för att många av de termer och begrepp han använder är utpräglat tvetydiga eller mångtydiga. Till exempel kan engelskans *education*, ett begrepp som förekommer frekvent i hans texter (och i titeln till den nyss citerade boken, *Democracy and Education*), översättas med både utbildning och uppfostran; engelskans *inquiry* översätts hos Dewey ofta bäst med undersökning men det är samtidigt reducerande; och när han använder ett uttryck som *social efficiency* är det inte alls självklart att tolka det som ”social kompetens”, men det finns inte heller några andra tillfredsställande översättningar. Inte desto mindre har vi i den här antologin valt att vid citat

I det här inledande bidraget ska några övergripande teman i Deweys tänkande behandlas. Det är i stort sett samma teman som återfinns i antologins undertitel: Dewey om demokrati, utbildning och tänkande. Efter en biografisk översikt och utläggning av tre av hans centrala intellektuella utgångspunkter – hegelianismen, darwinismen och pragmatismen – följer ett avsnitt vardera om hans politiska teorier och demokratiuppfattning, hans pedagogiska idéer och slutligen hans syn på tänkande och erfarenheter. Tanken är att allt detta ska ge en bred, orienterande grund till de följande bidragen vilka fördjupar sig i olika aspekter och sidor av Deweys verksamhet och tänkande.³

Biografi och intellektuella utgångspunkter

Under Deweys levnad mellan 1859 och 1952 upplevde USA flera krig – däribland det amerikanska inbördeskriget, det spansk-amerikanska kriget och de båda världskrigen som snart följdes av det kalla kriget – och utvecklades från ett i stor utsträckning förmodernt agrarsamhälle med ett utbrett slaverisystem (i de södra delarna av landet) till ett modernt, demokratiskt industrisamhälle och en av världens helt dominerande supermakter vars inflytande över framför allt de västliga delarna av världen var massivt och ständigt tilltog. Under perioden ökade också landets befolkning påfallande snabbt, framför allt på grund av en massiv invandring från andra delar av världen. Att USA är ett sådant

översätta den deweyska prosan till svenska. När befintliga översättningar finns används de, annars är det respektive bidragsförfattare som själv står för översättningarna.

³ Texten bygger till viss del på tre tidigare publicerade artiklar: Anders Burman, "Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik", *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* nr 1 2007, s. 95-108; "Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*", *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1 2008, s. 125-138; och "Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp", i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 108-128.

utpräglat invandringsland har för övrigt bidragit starkt till att dess skolväsende alltsedan 1800-talet betraktats som särskilt betydelsefullt. Det är i skolorna som invandrarnas barn ska amerikaniseras.⁴

Deweys långa liv och extremt omfattande produktion åter speglar i hög grad den här utvecklingen.⁵ Han växte upp under tämligen enkla förhållanden i Burlington, Vermont, och fick sin grundläggande akademiska utbildning vid University of Vermont innan han fortsatte sina studier vid Johns Hopkins University, USA:s första moderna forskningsuniversitet efter tysk modell där professorerna förväntades bedriva egen forskning vid sidan av sin undervisning samtidigt som studenterna hade stor frihet att själva lägga upp sina studier. Det var där Dewey skrev sin doktorsavhandling om Immanuel Kants psykologi. Avhandlingen är numera förlorad, men dess ämne – den kritiske filosofens psykologiska tänkande – kan sägas ha varit typiskt för den unge Dewey. Under sin tidigaste akademiska karriär hade han nämligen framför allt två vetenskapliga intresseområden: dels psykologi i den tyska, experimentella traditionen med Wilhelm Wundt som det ledande namnet, dels filosofi med särskild inriktning mot den tyska idealismen från Kant till Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Om man ska urskilja några avgörande intellektuella utgångspunkter i Deweys tänkande kan just Hegel och hegelianismen lyftas fram som den första. När Dewey studerade vid det tyskorienterade Johns Hopkins University på 1880-talet var en ameri-

⁴ Detta poängteras av Hannah Arendt i essän ”Kris i uppfostran”, i *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*, övers. Annika Ruth Persson (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 189.

⁵ Om Deweys biografi och hans tänkande i allmänhet, se t.ex. Richard J. Bernstein, *John Dewey* (New York: Washington Square Press, 1966); Thomas C. Dalton, *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist* (Bloomington: Indiana University Press, 2002); Philip W. Jackson, *John Dewey and the Philosopher's Task* (New York: Teachers College Press, 2002) och Jay Martin, *The Education of John Dewey* (New York: Columbia University Press, 2002).

kansk variant av hegelianismen förhärskande där – liksom vid många andra amerikanska universitet. Det är därför inte förvånande att han tog starka intryck av Hegel och andra tyska idealister, både direkt genom läsning av deras texter och förmedlat genom senare anglosaxiska tänkare som Thomas Hill Green och George Sylvester Morris; den senare var en av Deweys lärare i filosofi. Det är en vanlig uppfattning att Dewey efterhand övergav idealismen till förmån för pragmatismen.⁶ På ett plan förhåller det sig otvivelaktigt på det sättet: det är pragmatismen, inte idealismen, som utgör den filosofiska grunden i hans mogna tänkande. Likväl bär även hans senare tänkande tydliga spår av hans tidigare intresse för Hegel och den tyska idealismen.⁷

Hegelinflytandet märks inte primärt i begreppsanvändningen och terminologin. Den mogna Dewey håller sig i stort sett borta från metafysiska identiteter som det absoluta och anden (även om hans användande av begreppet intelligens ibland kan föra tankarna till Hegels *Geist*), och han tar bestämt avstånd från det idealistiska huvudantagandet att det ytterst skulle vara andliga eller ideella faktorer som är bestämmande här i världen. Där emot märks det hegeliska arvet i det sätt på vilket Dewey tänker och hur han förstår olika företeelser. Till exempel är hans texter ofta strukturerade i begreppspår som skolan och samhället, bar-

⁶ Se t.ex. Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (Stockholm: Bonniers, 1997), s. 243; Douglas J. Simpson, *John Dewey* (New York: Peter Lang, 2006), s. 6.

⁷ Se framför allt John R. Shook & James A. Good, *John Dewey's Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel* (New York: Fordham University Press, 2010). Om förhållandet mellan Hegel och pragmatismen, se även Richard Bernstein, "Hegel and Pragmatism", i *The Pragmatic Turn* (Cambridge & Malden: Polity, 2010), s. 89-105, Robert Brandom, "Some Pragmatist Themes in Hegel's Idealism: Negotiations and Administration in Hegel's Account of the Structure and Content of Norms", *European Journal of Philosophy*, 7(2), 1999, s. 164-189, Terry Pinkard, "Was Pragmatism the Successor to Idealism?", i Cheryl Misak (red.), *New Pragmatists* (Oxford: Oxford University Press, 2009), s. 142-168 och Einar Sundsdal, *Naturalistisk humanisme. Bidrag til et pedagogisk standpunkt* (Oslo: Universitetet i Oslo, 2013).

net och läroplanen, demokrati och utbildning, men med poängen att det inte är fråga om varandra uteslutande begrepp. Tvärtom insisterar han på att de båda leden i varje begreppspar förutsätter varandra och att man inte behöver ta ställning för det ena mot det andra. Trots de ofta förekommande dikotomierna är Deweys tänkande med andra ord inte dualistiskt, utan snarare företräder han – precis som Hegel – ett utpräglat holistiskt både-och-tänkande.

Mot denna bakgrund kan också Deweys människosyn förstås. Som så många andra teoretiker som har fått sin grundläggande akademiska skolning i den tyska idealistiska traditionen kan han sägas företräda en organisk individualism.⁸ Han hyllar uttryckligen Hegel för att ha insett svagheterna med en abstrakt individualistisk filosofi och menar i likhet med honom att individen och kollektivet inte bör ställas mot varandra.⁹ Snarare är människan en social varelse som kontinuerligt utvecklas genom att interagera med sin omgivning och det är genom denna interaktionsprocess som hennes individualitet successivt växer fram. Som Dewey själv formulerar det: ”Individualiteten är i sig ursprungligen en potentialitet och realiserar enbart i interaktion med omgivande förhållanden”.¹⁰ Och: ”Frihet eller individualitet är kort sagt

⁸ Begreppet organisk individualism är lånat från Sven-Eric Liedman som använder det för att beskriva Carl Adolph Agardhs människosyn. Själva har jag tidigare använt det om Carl Jonas Love Almqvist och Ellen Key. Liedman, *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk* (Stockholm: Arbetarkultur, 1991), s. 75-91. Burman, *Politik i sak. C. J. L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851* (Stockholm & Stehag: Symposion, 2005), s. 142; ”Den svenska radikalismens *enfant terrible*: Ellen Key”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 96-110.

⁹ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 98; se även Charles Taylor, *Hegel* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975) och Daniel M. Savage, *John Dewey's Liberalism: Individual, Community, and Self-Development* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002), s. 80.

¹⁰ Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee, 2005), s. 293.

inte något man har från början eller något man får. Det är något att förvärva, att utarbeta”.¹¹

I enlighet med detta kan man konstatera att Dewey, trots att han i allt väsentligt var liberal, ställde sig avvisande till den klas-siska formen av liberalism med dess föreställning om frihet som ”en på förhand fastställd egenskap hos individen som manifesterar sig så fort yttre begränsningar avlägsnats”.¹² Precis som individualiteten är friheten i stället något som växer fram i en gemenskap tillsammans med andra. Det är någonting som successivt förverkligas, på såväl kollektiv som individuell nivå. Det hör till saken att Dewey på det stora hela föreställer sig att utvecklingen av individen och samhället sker på ett likartat sätt. Överhuvudtaget finns det i hans tänkande en stark kontinuitet och ett nära samband mellan de tre nivåerna individ, gemenskap (*community*) och samhälle (*society*). När individerna växer utvecklas också gemenskapen och samhället på ett positivt sätt. Det är så den demokratiska processen ständigt fortsätter, mot allt högre grad av individuell och kollektiv frihet.

På ett mer övergripande plan kan man hävda att Dewey genom hela sitt liv förblev trogen den naturalistiska omtolkning som han tidigt gjorde av Hegels idealism och historieuppfattning.¹³ Begreppet ande, den centrala kategorin i det hegelska tankesystemet, är i grund och botten extremt idealistiskt, men samtidigt hävdar Hegel själv att anden inte är något mer än sina uttrycksformer såsom den manifesteras i till exempel politiska institutioner eller konst och kultur. Det var en tanke som Dewey gjorde till sin och utifrån vilken han ställde sig starkt kritisk till vad som kan kallas tvåvärldsteorier av olika slag, det vill säga teorier som utgår från att det finns en annan, högre och mer

¹¹ Dewey, ”Individuality and Experience”, i *On Education: Selected Writings*, red. Reginald D. Archambault (Chicago & London: University of Chicago Press, 1974), s. 156.

¹² Dewey, ”Liberalismens framtid”, övers. Ive Brissman, *Fronesis* nr 22-23, 2006, s. 243.

¹³ Jfr Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, s. 5.

sann verklighet vid sidan av den som vi lever i här och nu.¹⁴ Det kan också uttryckas som att Dewey i sitt tänkande enbart intresserar sig för den här verkligheten. När han till exempel talar om religion (framför allt i den sena boken *A Common Faith* från 1934) så fokuserar han i allt väsentligt på religiösa upplevelser, inte på Gud eller det gudomliga i sig självt.

En annan viktig utgångspunkt för Dewey – jämte hegelianismen – som han också tog till sig under sin studietid, var 1800-talets naturvetenskap, i synnerhet Charles Darwin och darwinismen.¹⁵ Darwins *Om arternas uppkomst* hade publicerats 1859 och omedelbart väckt en enorm uppmärksamhet. Samtidigt låg evolutionsidéerna i tiden och när hela tillvaron kan sägas ha biologiserats under den senare delen av seklet gjordes detta av systembyggande tänkare som de båda engelsmännen Herbert Spencer och Thomas Henry Huxley snarare än av Darwin själv.¹⁶ Men det intressanta i det här sammanhanget är att även Dewey till fullo tog till sig evolutionsteorin och att den utgör den direkta bakgrunden till hans naturalistiska synsätt enligt vilket alla övernaturliga förklaringsförsök av utvecklingen är onödiga. I visst avseende kan man säga att evolutionsläran och hegelianismen fogas samman i den för hela hans tänkande konstitutiva föreställningen att mänskliga samhällen närmast per automatik tenderar att bli mer och mer frihetliga och demokratiska. Den övertygelsen utgör själva grundstommen i vad som skulle kunna kallas Deweys stora berättelse: ett optimistiskt narrativ över mänsklighetens historia mot vars bakgrund han förstår händelser och skeenden såväl i det förgångna som i samtiden och som ger en stabil grund för hans optimism och starka framtidstro.

¹⁴ Detta resonemang är inspirerat av Arendts kritiska uppgörelse med tvåvärldsteorier i *The Life of the Mind, 1: Thinking* (San Diego, New York & London: Harcourt, 1981), s. 22.

¹⁵ Jerome A. Popp, *Evolution's First Philosopher: John Dewey and the Continuity of Nature* (New York: State University of New York Press, 2008).

¹⁶ Se Sven-Eric Liedman, *Motsatsernas spel. Friedrich Engels' filosofi och 1800-talets vetenskaper*, 2 vol. (Lund: Cavefors, 1977).

Till skillnad från många andra sådana stora berättelser är Deweys alltså en helt och hållet inomvärldslig berättelse.

Evolutionsteorin får hos Dewey också direkta pedagogiska konsekvenser. Att hans syn på uppfostran är intimt förbunden med hans dynamiska uppfattning av naturen blir tydligt redan av hans användande av begreppet växande, *growth*, som är ett nyckelord i hans tänkande. Ja, uppfostran och utbildning handlar egentligen inte om något annat än växande. Han uppfattar växandet som en organisms naturliga utveckling i samklang med sin omgivning. Allt levande – det vill säga även människor – söker helt naturligt ett tillstånd av jämvikt och inre harmoni. Därmed blir balans och kontinuitet centrala kategorier i pedagogiken, och uppfostran och undervisning förstås följaktligen som en process syftande till jämvikt i en bestämd situation genom barnets interaktion såväl med den omgivande fysiska miljön som med andra människor. Kort sagt strävar barnet – liksom den vuxne – naturligt efter att utvecklas och förverkliga sina inre kapaciteter. Detta sker hela tiden i en kontinuerlig process och utgör själva essensen i växandet enligt Dewey: ”Växande är inte något som fullbordas i ett enstaka ögonblick utan det är en ständigt pågående process som leder in i framtiden.”¹⁷ Vi växer så att säga aldrig helt och hållet upp utan behåller alltid en förmåga att fortsätta att växa. Vi lär så länge vi lever, som det brukar heta, ja, vi lär av själva livet. ”Lusten att lära av livet självt och att göra livsvillkoren sådana att alla lär av livsprocessen är utbildningens främsta resultat.”¹⁸ Detta ideal om det livslånga lärandet präglade i högsta grad Deweys eget liv.

Efter avklarade studier blev Dewey lärare först vid University of Michigan, Ann Arbor innan han 1894 fick en professur i filosofi vid universitetet i Chicago. Han skrev nu en stor mängd artiklar och böcker inom flertalet av filosofins delområden, men efterhand med ett allt tydligare fokus på det pedagogiska ämnesfältet. Det är värt att notera att pedagogik fortfarande allmänt

¹⁷ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 95.

¹⁸ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 89.

betraktades som en filosofisk subdisciplin, precis som det hade varit för till exempel Kant hundra år tidigare. Fram till sekelskiftet 1900 var det i själva verket filosofer som oftast skrev de teoretiskt sett mest intressanta texterna om uppfostran och utbildning. Dewey var en av de sista stora representanterna för denna filosofiskt förankrade pedagogik på samma gång som han var en av de första att betrakta pedagogiken som ett eget autonomt fält, ja, efterhand kom han fram till att det är det viktigaste akademiska fältet överhuvudtaget.

I direkt anslutning till universitet i Chicago grundade han 1896 tillsammans med sin maka Alice Chipman-Dewey (som han hade gift sig med tio år tidigare) en experimentskola, University Elementary School, även kallad Laboratory School.¹⁹ Han gjorde det bland annat för att få tillfälle att på nära håll studera barn och testa nya pedagogiska metoder och tekniker. I laboratorieskolan kompletterades den teoretiska undervisningen med en mer praktiskt orienterad undervisning. På schemat fanns – förutom teoretiska ämnen – såväl träslöjd och sömnad som matlagning och allt detta skulle både pojkar och flickor ägna sig åt. En bakomliggande tanke var att barnen successivt skulle skolas in i den miljö som skolan utgör med en så tydlig kontinuitet som möjligt från deras hemmiljö. Det var på det sättet som Dewey var med att utforma den så kallade progressiva pedagogiken – med dess ideal om en antiauktoritär uppfostran och betoning av barnens fria växt, egen aktivitet och införande av vardagslivet i skolan, allt i enlighet med det bevingade mottot *learning by doing* (låt vara att han själv bara undantagsvis använde det uttrycket) – som snart kom att bli en del av en hel rörelse i framför allt USA men också på andra håll i världen under första hälften av 1900-talet. Denna progressiva rörelse, i vilken Dewey alltså var en portalfigur, kom han dock själv delvis att ta avstånd från senare.

Under sin tid i Chicago blev Dewey nära vän med författaren, filantropen och feministen Jane Addams och under hennes infly-

¹⁹ Om skolan, se t.ex. Laurel N. Tanner, *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today* (New York: Teachers' Colleges Press, 1997).

tande blev han mer politisk och började engagera sig i den så kallade settlementrörelsen.²⁰ Det var också nu han började fördjupa sig i pragmatismen, den tredje av hans mest betydelsefulla intellektuella utgångspunkter. Pragmatismen kan i allmänhet betraktas som en filosofisk strömning som betonar praktikens och handlingens betydelse, men den har också en mer specifik innebörd som en teori om kunskap och mening. Pragmatismen har fått sitt namn från det grekiska ordet *pragma* som betyder handling, gärning, verksamhet, och det är just de enskilda individernas handlingar och dessa handlingars följder som här står i fokus. Pragmatismen utvecklades under senare hälften av 1800-talet av först och främst de båda amerikanska tänkarna Charles Peirces och William James. Dewey hade i själva verket kommit i kontakt med pragmatismen redan under sin studietid eftersom Peirce då var en av lärarna i filosofi vid Johns Hopkins University. Även om den unge Dewey knappast förstod att uppskatta den excentriske filosofen blev han efterhand mer och mer intresserad av pragmatismen i framför allt James tappning. Medan Peirce huvudsakligen var upptagen av semantiska och inomfilosofiska problem populariserade James pragmatismen och applicerade den på andra fält som psykologi, religion och etik; hans entusiastiska *Föredrag för lärare* vittnar om att han också hade pedagogiska intressen.²¹ Medan Peirce var den typiske vetenskapliga specialisten framstår James mycket mer som en filosofisk systembyggare med anspråk på att kunna förklara hur hela universum fungerar.²² Som James förstod pragmatismen var den först och främst en metod för att lösa metafysiska frågor, med poäng-

²⁰ Se vidare David Östlunds bidrag i föreliggande antologi, "Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin".

²¹ William James, "Föredrag för lärare", övers. Ingmar Johansson, i Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, 2 uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2012), s. 336-351.

²² Se William James, *Ett pluralistiskt universum. Hibbert-föreläsningar vid Manchester-college om filosofins nuvarande läge*, övers. August Carr (Stockholm: Björck & Börjesson, 1924).

en att de praktiska följderna skulle fungera som det avgörande kriteriet.²³

Till skillnad från Dewey var James och Peirce inte särskilt influerade av Hegel och den tyska idealismen. James utgick snarare från en radikal tolkning av den brittiska empirismen och utilitarismen, under det att Peirce i första hand utgick från Kants kritiska filosofi när han utarbetade sin version av pragmatismen som ett alternativ till cartesianismens dualism, rationalism och sökande efter en fast, axiomatisk utgångspunkt.²⁴ Gemensam för alla tre – Peirce, James och Dewey – var att de avvisade föreställningen om en evig sanning och ersatte den med en betoning av teoriernas praktiska nytta och fruktbara konsekvenser. Även om Dewey för egen del efterhand kom att föredra begreppet instrumentalism framför pragmatism brukar han med goda skäl räknas som den ledande pragmatiska pedagogen.

Som professor i Chicago närmade sig Dewey pragmatismen, men det var framför allt under sin tid vid Columbia University i New York som han verkligen kom att liera sig med denna filosofiska strömning. Det var 1904 som han blev erbjuden och tackade ja till en professur i filosofi vid det prestigefyllda lärosätet och han blev sedan kvar där till sin pensionering 1930. Under sina år vid Columbia skrev han flera av sina huvudverk, först och främst *Demokrati och utbildning* som blivit hans allra mest inflytelserika bok. Där pläderar han för att skolan har en avgörande roll att fylla i varje demokratiskt samhälle (ett synsätt som blev av stor betydelse i Sverige efter andra världskriget, inte minst i samband med utvecklandet av den gemensamma grundskolan som inrättades 1962). Det var också nu han etablerade sig som en av de tongivande amerikanska intellektuella överhuvudtaget. Han intog ledande positioner i flera betydande akademiska organisationer, däribland American Philosophical Association, American

²³ William James, *Pragmatism*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 2003), s. 42.

²⁴ Se Richard Bernstein, ”Charles S. Peirce’s Critique of Cartesianism”, i *The Pragmatic Turn*, s. 32-52.

Association of University Professors och American Civil Liberties Union. Också hans internationella anseende ökade avsevärt. Till exempel bjöds han in för att föreläsa i Kina, Sovjetunionen, Turkiet, Mexiko och en lång rad andra länder.

Även efter sin pensionering fortsatte Dewey att vara i högsta grad aktiv och produktiv. Under trettio-talet tillkom flera av hans huvudverk, däribland det estetiska arbetet *Art as Experience* (1934) och *Experience and Education* (1938); i den senare sammanfattar han i ovanligt tillgänglig form sina teorier om utbildning och den roll som erfarenheterna har att spela i den. Sammanlagt skrev han ett fyrtiotal böcker och drygt 700 artiklar, vilka sedan några decennier tillbaka finns samlade i hans *Collected Works* i 38 välmatade volymer.²⁵

Demokrati, liberalism, kommunikation

När man mer systematiskt börjar studera Deweys texter slås man snabbt av att han redan tidigt kom fram till vissa grundidéer som han i stort sett förblev trogen under hela sitt liv samtidigt som han förmådde anpassa dem till det samtida samhällets behov och möjligheter. När det omgivande samhället förändrades fick även hans idéer en delvis annorlunda laddning. Det var till exempel betydligt mer radikalt att vara demokrat på 1880-talet än några decennier senare. I en tidig text som ”The Ethics of Democracy” från 1888 – som utnämns till hans demokratiska manifest – hyllar Dewey den demokrati som vid den tiden höll på att växa fram i USA.²⁶ Han ansluter sig till en definition av demokrati som ”en form av samhälle i vilket varje människa har en möjlighet och vet om att hon har det”, med det egna tillägget: ”en möj-

²⁵ Deweys *Collected Works* gavs ut av Southern Illinois University Press mellan 1969 och 1990 i tre serier – *Early, Middle, Late Works* – med Jo Ann Boydston som huvudredaktör.

²⁶ Lee Benson, Ira Harkavy & John Puckett, *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship* (Philadelphia: Temple University Press, 2007), s. 6.

lighet som inte låter sig begränsas, en möjlighet som i sanning är oändlig, möjligheten att bli en person.”²⁷ Här kommer en sorts bildningsindividualistisk demokratiuppfattning till uttryck som skulle kunna beskrivas som en tysk bildningsversion av den amerikanska drömmen upphöjd till ett politiskt system. Utifrån sin stora berättelse var Dewey övertygad om att samhället successivt skulle bli mer och mer demokratiskt och att alltfler människor skulle få möjlighet att utvecklas till unika personligheter.

Några decennier senare, i *Demokrati och utbildning* från 1916, pläderar Dewey däremot för att skolan och pedagogiken måste anpassas till det demokratiska samhälle som då enligt hans uppfattning faktiskt hade utvecklats. I bokens förord säger han sig ha för avsikt att ”framställa de idéer som förkroppsligas i det demokratiska samhället och att tillämpa dem på utbildningens uppgifter och problem”.²⁸ Huvudtanken är med andra ord att samhället i stort har blivit demokratiskt, men att skolan ännu inte blivit det i lika hög grad och att den senare därför på ett genomgripande sätt behöver demokratiseras. Dewey återkom dock snart till tanken att inte heller den samhällseliga demokratin ännu till fullo har realiserats. I till exempel den sena uppsatsen ”Democracy Is Radical” slår han helt enkelt fast att demokratin aldrig har och kanske aldrig heller kan förverkligas helt:

Demokratins mål är ett radikalt mål. För det är ett mål som aldrig i något land eller i någon tid har realiserats på ett korrekt sätt. Det är radikalt eftersom det kräver stora förändringar i existerande sociala institutioner, ekonomiska, juridiska och kulturella.²⁹

Till de nämnda texterna kan man slutligen lägga uppsatsen ”Creative Democracy – The Task Before Us”. I uppsatsen som skrevs samma år som andra världskriget bröt ut märks en oro

²⁷ Dewey, ”The Ethics of Democracy”, *The Political Writings*, s. 63.

²⁸ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 33.

²⁹ Dewey, ”Democracy Is Radical”, i *The Later Works*, vol. 11: 1935–1937 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1987), s. 298f.

över vart demokratin egentligen är på väg. Samtidigt är det typiskt för Dewey att han även i denna mörka tid – trots allt – vågade tro på en fortsatt utveckling av demokratin, mot vad han här kallar en kreativ demokrati.³⁰

Ytterligare något decennium senare, under åren närmast efter andra världskriget, fick demokratin närmast karaktär av en sorts överideologi i väst. När Dewey dog 1952 tycktes vissa av hans idéer vara helt i fas med tiden. Det gäller i och för sig långt ifrån alla hans föreställningar och teorier. Man kan inte komma ifrån att de strömningar och vetenskapsideal som då var förhärskande inom både filosofin och pedagogiken vid de ledande amerikanska lärosätena var honom rätt främmande. Inom filosofin hade den analytiska traditionen blivit helt dominerande och inom pedagogiken var det den så kallade behaviorismen som gällde, med företrädare som Edward Thorndike och B. F. Skinner. Inte heller den amerikanska statsvetenskapen var vid den här tiden särskilt influerad av Dewey. Däremot tycktes hans breda demokratiuppfattning och positiva, optimistiska grundsyn passa väl samman med en allmän amerikansk självbild.

Som detta visar var och förblev Dewey en övertygad demokratianhängare. Under såväl 1880-talet som i slutet av hans liv stod demokrati för honom inte i första hand för ett specifikt styrelseskick, utan snarare är det fråga om – med en formulering i *Demokrati och utbildning* – en form av liv i förening med andra.³¹ Eller som han, på ett delvis annorlunda sätt, uttrycker det i *The Public and Its Problem* från 1927:

Uppfattad som en idé utgör demokrati inte ett alternativ till andra principer av associerat liv. Det är idén om det samhällsliga livet i sig. Det är idealet i den enda begripliga mening av ordet ideal, nämligen tendensen och rörelsen av något som exi-

³⁰ Dewey, "Creative Democracy – The Task Before Us", i *The Later Works*, vol. 11, s. 258-260.

³¹ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 127.

stensen utför till dess slutliga gräns, betraktad som komplett, perfekt.³²

Demokrati handlar med andra ord om ett samhälleligt *etos* och ett sätt att leva tillsammans med andra människor, och det är något som måste genomsyra samhället. Det avgörande är det sätt på vilket individerna och samhället är organiskt sammanlänkande och uppfylla av en gemensam demokratisk anda.

Av den anledningen är kommunikationen och interaktionen mellan människor av största vikt. Genom kommunikation sprids kunskaper och erfarenheter till andra och förvandlas i bästa fall till gemensam egendom. Det är på så sätt både människor och samhällen utvecklas; ju mer och ju intensivare kommunikation desto bättre. I *Demokrati och utbildning* skriver Dewey: ”Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande.”³³ Hans starka poängterande av kommunikationens betydelse för inte bara lärandet utan också demokratin har bidragit till att han inte sällan har framställts som en föregångare till den så kallade deliberativa demokratiteorin som utvecklats under de senaste decennierna av bland andra Jürgen Habermas.³⁴

³² Dewey, *The Public and Its Problem*, i *The Later Works*, vol. 2: 1925–1927 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1984), s. 328.

³³ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 39. Om den kommunikativa tolkningen av Dewey, se vidare Tomas Englund bidrag i denna volym, ”Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter. Om deliberation, agonism och kosmopolitism”.

³⁴ Om Dewey och kommunitarismen, se t.ex. Alfonso Damico, *Individual and Community: The Social and Political Thought of John Dewey* (Gainesville: University of Florida Press, 1978). Rörande den deliberativa demokratiteorin, se Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992), James Bohman & William Rehg (red.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* (Cambridge, MA.: MIT Press, 1997) och Rune Premfors & Klas Roth (red.), *Deliberativ demokrati* (Lund: Studentlitteratur, 2004); se även Burman, *Politik i sak*, s. 73-77 liksom det av Tomas Englund redigerade temablocket ”Jürgen Habermas and Education: Four Essays” i *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 2006, med bidrag av

Men det finns också andra tolkningar av Deweys politiska tänkande.³⁵ Många läser honom som en utpräglad radikal politisk teoretiker,³⁶ medan andra föredrar att tolka honom som en tidig kommunitarist eller som en typisk företrädare för den sociala ingenjörskonst som genom bland andra Alva och Gunnar Myrdal blev så viktig i efterkrigstidens Sverige.³⁷ Att Dewey låter sig förstås på så många olika och delvis motstridiga sätt beror inte minst på att han i sitt politiska tänkande var notoriskt otydlig. Men i grund och botten framstår han ändå som en utpräglad socialliberal tänkare som tenderade att förstå politiken i moraliska termer och alltid var angelägen om att understryka vikten av en demokratisk samhällsanda och den avgörande roll som skolsystemet och utbildningen har att spela för utvecklingen av en sådan anda. Politiskt och pedagogiskt var han en reformator, inte någon revolutionär.

Pedagogiska idéer

Enligt Dewey är det av största vikt att skolan som helhet präglas av en demokratisk anda. Han var en tidig förespråkare för sådant

Englund, Ylva Boman, Mikael Carleheden och Klas Roth, samt Englund, "Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy", i Mark Murphy & Ted Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory and Education* (New York: Routledge, 2010).

³⁵ Om Deweys politiska tänkande finns flera studier, däribland James Kloppenberg, *Uncertain Victory: Social Democracy and Progressivism in European and American Thought 1870–1920* (New York: Oxford University Press, 1986), Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (New York: Norton & Company, 1995) och Robert Westbrook, *John Dewey and American Democracy* (Ithaca: Cornell University Press, 1991).

³⁶ För en sådan tolkning, se t.ex. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*.

³⁷ Se t.ex. Karlsson, *Det intelligenta samhället*. En som redan i samtiden var inne på en sådan tolkning av Dewey var Hannah Arendt. Se hennes recension av Deweys *Problem of Men*: "The Ivory Tower of Common Sense", *The Nation*, 163, 19/10 1946, omtryckt i Arendt, *Essays in Understanding 1930–1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*, red. Jerome Kohn (New York: Schocken Books, 2005), s. 194–196.

som elevråd och elevdemokrati och betonade även på andra sätt att skolan och den pedagogik som används där måste vara anpassade till det framväxande industrisamhället och hela den moderna, föränderliga världen. Huvudtanken är att skolan ska fungera som en miniatyrmodell av samhället i stort. Samhällslivet ska förenklas på ett sätt som gör det möjligt för eleverna att förstå det, men i skolan ska också sådant som kan ha en skadlig inverkan på deras växande elimineras. Idag kan man till exempel tänka på olika kommersiella intressen. Den typen av negativ inverkan ska i möjligaste mån hållas borta från skolmiljön för att barnen och ungdomarna ska erbjudas så goda förutsättningar som möjligt för ett naturligt växande.³⁸

I allt väsentligt finns Deweys pedagogiska grundtankar formulerade redan i "Mitt pedagogiska credo". Denna trosbekännelse från 1897, året efter grundandet av Laboratory School, består av fem artiklar med rubrikerna "Vad utbildning är", "Vad skolan är", "Undervisningens innehåll", "Metodikens natur" och "Skolan och den sociala utvecklingen". Som så ofta börjar Dewey i det stora för att sedan snäva in perspektivet. Han uppfattar således utbildning eller snarare uppfostran som en socialiseringsprocess där barnet blir delaktig i "mänsklighetens sociala medvetenhet" och "arvtagare till civilisationens sparade kapital".³⁹ Denna process är till en början omedveten men blir successivt mer och mer medveten för att sedan formaliseras i olika utbildningsinstitutioner. Samtidigt som barnet på detta sätt socialiseras in i och anpassas till den gemensamma kulturen är det av största vikt att hon får utveckla sina individuella anlag. I enlighet med sitt allmänna både-och-tänkande betonar Dewey att den sociala och den psykologiska, individuella sidan av uppfostran och utbildning förutsätter och kompletterar varandra.

Vidare slår han fast "att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i

³⁸ Se t.ex. Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 55.

³⁹ Dewey, "Mitt pedagogiska credo", övers. Ros Mari Hartman & Sven G. Hartman, i *Individ, skola och samhälle*, s. 38.

den sociala situation där det befinner sig”.⁴⁰ Därmed vänder han sig mot all slags pedagogik som grundas på en syn på elever som passiva mottagare som lärare försöker påtvinga kunskaper. Utgångspunkten måste vara att barn av naturen är aktiva och skapande. Som lärare gäller det att ge barnen styrning, att guida och vägleda dem, men i stället för att pådyvlas utifrån ska denna styrning utgå från barnens egna impulser. För läraren gäller det att skapa sammanhang och motivera eleverna, bland annat genom att utgå från vad Dewey kallar anknytningspunkter som sammanbinder skolämnen med det omkringliggande samhället. Kort sagt får läraren här närmast rollen av en katalytisk agent som stimulerar och eventuellt påskyndar eller styr barnens naturliga händelseförlopp och lärprocesser.

Dewey vidareutvecklade sina tankar om uppfostran och utbildning i en lång rad studier, men tydligare än någon annanstans kommer hans pedagogiska program till uttryck i *Demokrati och utbildning*.⁴¹ I denna omfattande studie tar han ett synnerligen brett grepp på frågan om skolans roll i ett demokratiskt samhälle liksom på själva utbildningsprocessen vars huvudsyften här än en gång sägs vara att dels få barn och ungdomar att växa och dels göra dem kapabla att leva i det moderna demokratiska samhället. Samtidigt som uppfostran och undervisning först och främst innebär växande, vilket i något avseende framstår som ett självändamål, står det klart att skolan också måste sträva efter att låta eleverna i så hög grad som möjligt utveckla sina inre potentialer på ett sådant sätt att det praktiska och det teoretiska balanseras, vilket i bästa fall gör dem till reflekterande, fria, välfungerande medborgare. På så vis har skolan till uppgift att förbereda barnen och ungdomarna för deras politiska medborgarskap. Ja, själva huvudsyftet med all uppfostran och utbildning – åtmin-

⁴⁰ Dewey, ”Mitt pedagogiska credo”, s. 39.

⁴¹ Dewey, *Demokrati och utbildning*; se även Patrick M. Jenlink (red.), *Dewey's Democracy and Education Revisited: Contemporary Discourses for Democratic Education and Leadership* (Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009).

stone i demokratiska samhällen – är just att göra barnen och ungdomarna kapabla att aktivt delta i det gemensamma samhällslivet. Men för att kunna det krävs det enligt Dewey att de får växa och utvecklas under dynamiska och relativt fria förhållanden.

Tänkande och erfarenhet

Med sin pragmatism och praxisorienterade pedagogik har Dewey ibland beskyllts för att ha berett vägen för det ifrågasättande av auktoriteter och den kris för både disciplin och bildning som många under efterkrigstiden tyckt sig finna i det amerikanska utbildningsväsendet.⁴² Det ligger säkert något i det, men vad gäller just disciplinen kan man faktiskt hävda att han tvärtom resonerar på ett både säreget och fruktbart sätt. För Dewey är disciplin ett positivt och konstruktivt begrepp, men det ska då inte i första hand förstås som ett medel i undervisningen, utan snarare utgör disciplinen dess syfte och mål.⁴³ Han skriver:

En person, som har övats i att tänka genom sina handlingar och agera överlagt, är disciplinerad. Lägg dessutom till förmågan att hålla fast vid en förnuftigt utvald kurs trots oreda, förvirring och svårigheter, så har vi disciplinens alla väsentliga moment. Disciplin betyder behärskad kraft, dvs att ha kontroll över de resurser som finns till hans för att genomföra det man åtagit sig.⁴⁴

Poängen är att disciplin och frihet inte utesluter varandra som många tycks tänka idag; tvärtom understödjer och förutsätter de varandra. Detsamma gäller för tänkandet. Ett verkligt fritt tänkande grundar sig med nödvändighet på tankedisciplin.

Dewey understryker betydelsen av goda tankevanor och återkommer ofta till hur tankeprocessen bör förstås och hur den

⁴² Se t.ex. Arendt, "Kris i uppfostran", Christopher Lasch, *The New Radicalism in America 1889–1963: The Intellectual as a Social Type* (New York: Vintage Books, 1965) liksom Östlunds bidrag nedan, "Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin".

⁴³ Se Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 167–181.

⁴⁴ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 172.

närmare bestämt ser ut. I boken *How We Think* från 1910 presenterar han en sorts grundmodell för tänkandet i tre steg: observation – reflektion – observation. Den kompletta tankeprocessen både börjar och slutar med konkreta observationer med ett reflektionsmoment emellan. För att tankeprocessen ska sättas igång krävs något tvetydigt, oväntat, något som stör, en företeelse eller ett fenomen som på ett eller annat vis förundrar eller förbryllar oss. Det gäller då att först identifiera, klargöra och medvetet formulera problemet. Sedan – i nästa tankesteg – lägger man fram en tentativ lösning som skulle kunna förklara eller lösa problemet; Dewey själv använder i detta sammanhang termen hypotes. I tankekedjans nästa steg granskar man hypotesen och försöker intellektuellt lista ut vilka konsekvenser den leder till. Detta för slutligen över till det sista steget, vad Dewey kallar en experimentell bekräftelse då man i praktiken testat hypotesen och undersöker om den fungerar i praktiken. Med sin pragmatiska grundsyn menar Dewey att det sistnämnda är den avgörande punkten, det vill säga att den lösning man kommit fram till verkligen fungerar och att de praktiska konsekvenserna visar sig vara användbara och fruktbara.⁴⁵

Det här resonemanget kan tolkas i ljuset av en av de mest uppmärksammade vetenskapsteoretiska diskussionerna decennierna kring sekelskiftet 1900, nämligen den som kretsade kring frågan om hur humanvetenskapen skulle förhålla sig till naturvetenskaperna.⁴⁶ Mot bakgrund av naturvetenskapernas utomordentliga framgångar under senare delen av 1800-talet blev frågan om humanvetenskapernas relation till naturvetenskaperna akut. Skulle man inom humanvetenskaperna eftersträva samma kvantifierbarhet, lagbundenhet och förutsägbarhet som präglar naturvetenskaperna? Nej, svarade bland andra den tyske filosofen

⁴⁵ Se Dewey, *How We Think*, i *The Middle Works of John Dewey*, vol. 6: 1910–1911 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1978).

⁴⁶ En översikt av den vetenskapsteoretiska diskussionen ges i Sven-Eric Liedman, *Mellan det triviala och det ousägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia* (Göteborg: Daidalos, 1998).

Wilhelm Dilthey, och det beror på att man inom humanvetenskaperna – eller *Geisteswissenschaften* som det heter på tyska – försöker förstå människan i stället för att förklara naturen och när man gör det är det partikulära och unika det väsentliga, vilket kräver ett tolkande, hermeneutiskt arbetssätt.⁴⁷ På det stora hela valde Dewey däremot det andra, naturvetenskapligt orienterade alternativet. Uttryckligen slog han fast att man inom humanvetenskaperna ska applicera en naturvetenskaplig metod. Ju mer naturvetenskaplig humanvetenskapen blir desto mer vetenskaplig och framgångsrik blir den. ”Både logiskt och pedagogiskt är naturvetenskapen kunskapens fulländning, dess sista stadium.”⁴⁸

I början av 1900-talet var pläderandet för ett naturvetenskapligt influerat arbetssätt inom humaniora inte särskilt originellt. Tvärtom kan det sägas ha varit normaluppfattningen i den amerikanska akademiska miljö i vilken Dewey var verksam. Det som gör Deweys position intressant är paradoxalt nog att han inte var helt konsekvent på den här punkten. Han var aldrig någon positivist, varken i August Comtes eller i modern mening, och som redan konstaterats stod han överhuvudtaget främmande för den analytiska tradition som har dominerat den anglosaxiska filosofin under det senaste seklet. I själva verket återfinner man hos Dewey, liksom hos vissa andra pragmatiker,⁴⁹ inslag av det som vi vanligtvis förknippar med den hermeneutiska tradition som Dilthey tillhörde och som senare under 1900-talet fick sin främste förespråkare i Hans-Georg Gadamer. Till dessa överensstämmelser och likheter hör det idealistiska arvet, betoningen av förståelsen, intresset för det partikulära och det unika men också för helheten liksom – inte minst – det frekventa användandet av begreppet erfarenhet.

⁴⁷ Wilhelm Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, i Gesammelte Schriften*, vol. I (Göttingen-Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, 1914).

⁴⁸ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 267.

⁴⁹ Se t.ex. Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* och Bernstein, *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*, övers. Gunnar Sandin (Göteborg: Röda bokförlaget, 1987).

Deweys tänkande i allmänhet och hans pedagogik i synnerhet kretsar i högsta grad kring begreppet erfarenhet, *experience*. Det är också i termer av erfarenhet som han gör sin formella definition av utbildning när han i *Demokrati och utbildning* skriver att utbildning ”är den rekonstruktion eller reorganisation av erfarenheten som fördjupar erfarenhetens mening och förstärker förmågan att styra senare erfarenheters riktning.”⁵⁰ Erfarenheter har enligt Dewey att göra med människans levande och lärande vilket alltid sker i interaktion med omgivningen. Det innebär att källan till all kunskap är erfarenhet i meningen en organisms oupphörliga interagerande med sin omgivande miljö. Som Dewey själv uttrycker det: ”Erfarenheter uppstår kontinuerligt, eftersom interaktionen mellan levande varelser och omgivande förhållanden är involverad i varje livsprocess”.⁵¹

En av de viktigaste källorna till Deweys syn på erfarenhet är anmärkningsvärt nog hans centrala estetiska verk, *Art as Experience*.⁵² Där pläderar han för en ny förståelse av konsten där denna inte, i motsats till hur det förhåller sig i den samtida museikulturen, lyfts upp på piedestal frigjord från det omkringliggande samhället. I stället gäller det att återupprätta sambandet mellan konsten och den omgivande miljön liksom mellan de estetiska erfarenheterna och andra slags erfarenheter. Enligt Dewey är det inte i första hand de konstnärliga objekten – som en tavla, ett

⁵⁰ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 117.

⁵¹ Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee, 2005), s. 36.

⁵² Om Deweys estetik, se t.ex. Philip M. Zeltner, *John Dewey's Aesthetic Philosophy* (Amsterdam: B.R. Grüner B.V., 1975), Richard Shusterman, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (Oxford: Blackwell, 1992), Thomas M. Alexander, *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling* (New York: State University of New York Press, 1987), Eva Hultin, ”Den estetiska erfarenheten som erfarenhetsfulländning – en kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i *Art as Experience*”, *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* nr 14, 2005, och Jonna Hjertröm Lappalainen, ”Innan erfarenheten. Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik”, i Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

tempel eller en roman – utan erfarenheterna vilka objekten ger upphov till som förtjänar att kallas estetiska. Ett konstverk kan i någon mening sägas uppstå först i mötet med en människa som upplever objektet, och vissa upplevelser och erfarenheter förtjänar att kallas estetiska, andra inte. För Dewey tycks den estetiska erfarenheten ibland ha något religiöst över sig, men oftast är den mer vardaglig och fungerar då snarast som en ”klargörande och intensifierade utveckling av drag som hör till varje normal komplett erfarenhet”.⁵³ Den goda konsten tydliggör erfarenheters allmänna karaktär och deras betydelse.

Det är med andra ord tydligt att Dewey först och främst tilldelar konsten ett instrumentellt värde. Konsten gör samhället behagligare att leva i och kan fungera som ett redskap för att göra oss till lyckligare och bättre människor. Konsten koncentrerar och vidgar våra erfarenheter och skapar samtidigt nya erfarenheter. Därigenom bidrar konsten till att kasta nytt ljus över saker och ting runt omkring oss. Deweys estetik utmärks knappast av några sofistikerade analyser av specifika konstverk, och även om det möjligen vore orättvist att göra gällande att han (snarare än Kant eller Hegel som Theodor W. Adorno hävdade) var den siste som kunde skriva stor estetik utan att förstå sig på konst, kan man konstatera att han primärt inte är intresserad av konsten i sig, utan att det viktiga för honom just är konstens starka koppling till erfarenheterna.⁵⁴ På samma sätt som Kant i *Kritik av omdömeskraften* använde konsten för att komma åt och analysera omdömeskraften, är konsten för Dewey sekundär i förhållande till erfarenhetskategorin.⁵⁵ *Art as Experience* skulle i själva verket kunna beskrivas som en kritik av erfarenheten om man med kritik menar samma sak som Kant: en undersökning av en företeelses möjligheter, förutsättningar och gränser.

⁵³ Dewey, *Art as Experience*, s. 48.

⁵⁴ Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, i *Gesammelte Schriften*, vol. 7, red. Gretel Adorno & Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970), s. 495.

⁵⁵ Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2003).

I ovanligt hög grad betonar Dewey vikten av att reflektera över det man själv gör och över vad som sker eller snarare det som har skett – kort sagt över sina erfarenheter. I detta sammanhang skulle man kunna hävda att han använder begreppet erfarenhet i två huvudsakliga betydelser som överensstämmer med de båda sätt som ordet *experience* kan översättas till på svenska, som antingen upplevelse eller erfarenhet (jämför tyskans *Erlebnis* respektive *Erfahrung*). Även om Dewey bara använder en och samma term kan man hävda att han i praktiken gör en sådan åtskillnad. Som en parallell till den distinktion som ibland görs mellan information och kunskap (för att information ska bli kunskap krävs det att någon gör den till sin; vi lever definitivt i ett informationssamhälle men därmed inte sagt att det nödvändigtvis är ett kunskapssamhälle) kan man poängtera att det först är när man har reflekterat över sådant som man varit med om som de ostrukturerade upplevelserna kan förädlas till en erfarenhet som man sedan bär med sig i det fortsatta livet. Med Dewey egna ord: ”Saker erfars [eller upplevs], men inte på ett sådant sätt att de sätts samman till *en* erfarenhet”.⁵⁶ Det är närmare bestämt reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenheter och i förlängningen till fördjupad kunskap och bildning. Snarare än upplevelsen i sig själv är det kort sagt reflektionen över upplevelser som är det avgörande momentet.

Det övergripande mottot för Deweys tänkande borde därför inte vara *learning by doing* utan *learning by reflective experience*. Det är ett motto som fortfarande är högst aktuellt. Vi lär oss genom upplevelser och egen aktivitet i kombination med reflektion: den reflekterade erfarenheten.

⁵⁶ Dewey, *Art as Experience*, s. 36.

Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin

David Östlund

Idéhistoriker brukar hävda att man måste sätta idéer i sammanhang för att förstå deras historiska innebörd. Man måste "kontextualisera" som det brukar heta. Samma poäng kan mycket väl uttryckas i mer deweyanska termer: det är först när vi förstår vilka historiskt specifika utmaningar vissa intellektuella verktyg har skapats för att hantera som vi kan begripa deras ursprungligen avsedda betydelse.¹ Det är först då som vi kan få ett grepp om vad de egentligen *var till för*. Den poängen är kanske särskilt uppenbar när det gäller tänkande med klar politisk relevans. Kan man exempelvis begripa John Lockes tänkande utan att se det mot bakgrund av den antistuartska oppositionens intellektuella mobilisering före 1688? Man fattar rimligen fler av poängerna i den sene Michel Foucaults tänkande om man ser det i ljuset av hans ledarroll i rörelsen för kritisk granskning av den franska fångvården. Finns det något motsvarande sammanhang som man bör ha tillgängligt för att förstå John Deweys tänkande? Finns det något "kontext" med idéhistorisk nyckelkaraktär?

¹ För enkelhets skull får det här låta som om författarintentionen vore den enda "historiska mening" som idéhistoriker kan intressera sig för. Men olika läsares tidsbundna skapande av mening kan naturligtvis vara av lika stort intresse. Deweys intellektuella verktyg är ett gott exempel, eftersom de så flitigt använts för ändamål som han själv knappast formade dem för att fylla. Jfr David Östlund, "Ett manifest för processtolkande idéhistoria. 100 teser om tänkandet och dess historieskrivning", *Lychnos* 1998.

Det är just ett sådant nyckelsammanhang som jag vill slå ett slag för i denna artikel, en bakgrund som man rimligen bör ha tillgänglig om man i möjligaste mån vill försöka förstå Deweys intellektuella verktyg som han själv förstod dem. Det finns flera poänger med att uppmärksamma detta sammanhang. En sådan är att det så välkända temat hos Dewey om skolans demokratiska uppdrag faktiskt är intimt förbundet med högst specifika föreställningar om vad många idag skulle tala om i termer av ”interkulturalitet” och ”interkulturell pedagogik”. Men vad jag i första hand hoppas ställa i en speciell belysning är hur Dewey, främst under 1890-talet, formade de ståndpunkter och attityder som vi uppfattar som typiskt deweyska. Det gäller inte minst det tänkande som bildade bakgrunden till skapandet av den deweyska reformpedagogiken och verksamheten vid John och Alice Deweys laboratorieskola vid the University of Chicago, åren kring sekelskiftet 1900. Mot vilken bakgrund hamnade *skolan* som institution i samhället, och frågan om barns och vuxnas kognitiva utveckling, i fokus för hans tänkande? Hur kommer det sig att orden *progressiv* och *progressivism* – nyckelord i amerikansk politisk historia – ofta reducerats till synonymer för deweyska eller allmänt deweyska ståndpunkter i utbildningsfrågor, särskilt i sammanhang där Dewey uteslutande uppfattats som en pedagogisk tänkare? Hur hänger den saken samman med frågan om hur Deweys resonemang fick sin påfallande elasticitet bland läsarna? Jag menar den elasticitet som exempelvis skulle göra det möjligt för president Lyndon B. Johnson att på 1960-talet otvunget hänvisa till ”Dr. Johnny’s” tro på mänskligheten som resonansbotten för en måttfull välfärdsliberalism, medan sedermera exempelvis en Bruno Latour eller en Richard Rorty lika självklart har kunnat se Dewey som en intellektuell frände till tänkare som Nietzsche, Heidegger och Foucault, snarare än till Locke och Mill.² Den följande framställningen avser naturligtvis inte att svara på alla dessa frågor. Men jag vill bestämt hävda att

² ”Dr. Johnny”: Robert B Westbrook, *John Dewey and American Democracy* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991), s. xiv.

det idéhistoriska nyckelsammanhang som lyfts fram här ställer en lång rad sådana frågor i ett viktigt ljus.

Hull House och Jane Addams

Redan som ung filosofiprofessor i den akademiska idyllen Ann Arbor började John Dewey besöka en mycket speciell plats i Chicago. I början av 1890-talet var Chicago den industriella ultramodernitetens allra nyaste sinnebild: handelsstationen vid lake Michigan som på något decennium förvandlats till en multietnisk miljonstad. Världens första skyskrapor växte upp som utropstecken i den rasande urbana utvecklingen. Men den plats Dewey brukade besöka låg inte bland skyskraporna. Den låg vid Halstead Street i ett av stadens rena slumområden, en miljö som människor med professorns bakgrund brukade undvika att sätta sin fot i. 1892 tillbringade Dewey sin första hela vecka på detta ställe, som kallades Hull House. Men i Chicago fanns också annat som lockade, inte minst det nystartade University of Chicago, det yngsta av de moderna forskningsuniversiteten i USA. Sommaren 1894 flyttade Dewey till Chicago för att inta en lärostol där. Snart följde en vän och kollega från Ann Arbor – George Herbert Mead – efter för att arbeta i anslutning till den världens första självständiga institution för ämnet sociologi. De teoretiska impulserna från Dewey och Mead, den symboliska interaktionismens frontgestalt, skulle snart bidra till utvecklingen av Chicagoskolan inom sociologin. Den skulle komma att utmärkas av sin inriktning mot att empiriskt undersöka och tolka sociala fenomen i kulturella termer, inte minst bland immigranter som lämnat lantliga förhållanden i den gamla världen för den omtumlande moderna storstaden på andra sidan Atlanten. Ett ledande namn skulle bli William I. Thomas. Såväl Thomas som Mead upptäckte också tidigt huset vid Halstead Street och skulle liksom Dewey engagera sig i verksamheten där. Erfarenheterna från Hull House skulle prägla deras tänkande på ett genomgripande sätt. Dewey blev för sin del en av de flitigaste externa medarbetarna vid Hull House. Han var bland annat

ledamot i dess ekonomiska förvaltningsråd från 1897 fram till flytten till New York 1904. I New York engagerade han sig förresten genast i Hull Houses närmaste motsvarighet på Manhattan – the Henry Street Settlement.³

Så vad var nu Hull House för något? Det var ett så kallat *social settlement*, närmare bestämt settlementrörelsens flaggskepp i USA. Denna företeelse hade sitt ursprung i England. Den hade uppkommit ur akademikers folkbildningsarbete med universiteten som bas. En viktig erfarenhet från detta arbete var upplevelsen av den enorma kulturklyfta – den ömsesidiga brist på kommunikation, kunskap och förståelse – som förelåg mellan arbetarklassen och de fattiga å ena sidan, och de bildade och besuttna klasserna å den andra sidan. Genom att grunda pionjärinstitutionen Toynbee Hall, ett collegeliknande hus i Londons East End, gick en grupp kristna socialister 1884 längre.⁴ Tanken var att unga akademiker skulle söka överbrygga den sociokulturella klyftan genom att bosätta sig i storstädernas slumområden och i möjligaste mån dela invånarnas vardag och livshorisont. De

³ Hull Houses betydelse under Deweys decennium i Chicago 1894–1904 har lyfts fram alltmer i litteraturen, om än med rätt skilda tolkningar, bl.a. i den tidigare anförda biografien av Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, och i Louis Menands *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 2001). Samspelet mellan Hull House och University of Chicago har särskilt undersökts av Mary Jo Deegan i *Jane Addams and the Men of the Chicago School 1892–1918* (New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1988) och i *Race, Hull-House, and the University of Chicago: A New Conscience Against Ancient Evils* (Westport, CT: Praeger Publishers, 2002). Om Deweys roll vid Hull House se särskilt Louise W. Knight, *Citizen: Jane Addams and the Struggle for Democracy* (Chicago & London: University of Chicago Press, 2005), s. 237–242.

⁴ Om Toynbee Hall: Werner Picht, *Toynbee Hall und die Englische Settlement-Bewegung. Ein Beitrag zur Geschichte der Sozialen Bewegung in England* (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Ergänzungsheft IX. Tübingen: J.B.C Mohr, 1913); Asa Briggs & Anne Macartney, *Toynbee Hall: The First Hundred Years* (London: Routledge & Kegan Paul, 1984); Standish Meacham, *Toynbee Hall and Social Reform 1880–1914: The Search for Community* (New Haven & London: Yale University Press, 1987).

flesta ”residents” bodde där för avgränsade perioder, men en del bosatte sig för livet.

Ett viktigt motiv var att sprida kunskap och förståelse i två riktningar. Det var angeläget att demokratisera tillgången till kulturellt kapital i de lägre samhällsskikten. Det var så man var benägen att se på folkbildning. Men minst lika viktigt var det att sprida vetande om de underprivilegierades levnadsvillkor – och inlevelse i deras livsperspektiv – bland de privilegierade i samhället. Sådan kunskap behövdes för att finna verkliga lösningar på de moderna samhällsproblemen, ansåg man. Gruppen kring Toynbee Hall var inspirerad av tänkare som John Ruskin och i synnerhet den vänstersinnade idealistiske filosofen Thomas Hill Green. Samme Hill Green blev under 1880-talet också den unge hegelianen John Deweys kanske viktigaste intellektuella referenspunkt, särskilt sedan hans politiska tänkande tagit en ny vändning efter mötet med Alice Chipman, hans blivande fru, i Ann Arbor 1884.⁵ Settlementrörelsen spred sig snart i den industrialiserade världen och nådde bland annat Stockholm 1912 med Birkagården. I Sverige skulle settlementen snart få heta ”hemgårdar”. De bildade ursprunget till vårt lands fritidsgårdar och ungdomsgårdar.⁶

Nu är det hög tid att introducera denna framställnings andra huvudperson. Hennes namn var Jane Addams. Det var hon som hade grundat Hull House 1889 tillsammans med en väninna. Som ledare för Hull House fram till sin död 1935 blev Addams frontgestalten i den amerikanska settlementrörelsen. Från den plattformen skulle hon också agera som en av de ledande vänsterintellektuella i sin tids USA. För eftervärlden är hon kanske mest känd som fredsaktivist och som Nobels fredspristagare 1931. (Sitt nobelpris råkade hon få dela med en av John Deweys

⁵ Om Alice Deweys och Thomas Hill Greens parallella inverkan, se Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, s. 34-38.

⁶ Hans-Erik Olson, *Från hemgård till ungdomsgård. En studie i den svenska hemgårdsrörelsens historia* (Stockholm: Riksförbundet Sveriges fritids- och hemgårdar, 1982).

argaste ovänner, Nicholas Murray Butler – den förre rektorn vid Columbia University.)⁷ Det är först under de senaste decennierna som forskningen på allvar har börjat uppmärksamma vänskapen mellan Dewey och Addams – makarna Dewey hade exempelvis en dotter som fick heta Jane efter Addams – och viktigare: den intellektuella valfrändskapen dem emellan. Idag är det en vanlig uppfattning bland kännarna att bilden av den klassiska amerikanska pragmatismen blir ofullständig om inte Addams namn fogas till trion Peirce, James och Dewey. Det perspektivet har också stärkts sedan forskningen upptäckt Addams inflytande över Chicagosociologin.⁸

Redan innan Jane Addams hade hört talas om Toynbee Hall hade hon själv börjat snickra på en parallell idé, närmast inspirerad av Leo Tolstoj. Men innan hon satte planen i verket besökte hon också pionjärinstitutionen i London. Den amerikanska settlementrörelsen hade viktiga särdrag i jämförelse med sin brittiska motsvarighet, och jag ska strax återkomma till några av dem. Men Addams var mån om att kanske ännu mera konsekvent tillämpa just de aspekter av Toynbee Halls principer som gjorde själva akten att starta ett settlement och att leva i ett settlement till ett uttryck för ett speciellt sätt att tänka, en tänkestil, som jag menar tog form i det sena 1800-talets industrisamhällen.⁹

Ömsesidighet som ideal

Den tänkestil som impulsen att etablera och leva i settlements gav uttryck åt har jag i olika sammanhang kallat ömsesidighetsidealet. Anhängarna av detta ideal har för enkelhets skull fått

⁷ Se David Östlund, "Fred på rättfärdighetens grund. Ömsesidighetsideal från Addams till [Martin Luther] King", opublicerat paper presenterat vid Nobelmuseets forskningsavdelning februari 2006.

⁸ Deegan, *Jane Addams and the Men of the Chicago School*.

⁹ Begreppet tänkestil (*Denkstil*) är hämtat från Ludwik Flecks "jämförande kunskapsteori"; se David Östlund, "Our Preeminently Social Activity: Ludwik Fleck and Thought in History", *Ideas in History* 2007:3, och där anförd litteratur.

heta ömsesidighetsidealister. Men detta behövde inte alls ha något med filosofisk idealism att skaffa. Jane Addams tycks för sin del ha dumpat sin ungdoms emersonska idealism tidigare än Dewey på allvar distanserade sig från sin Hegel, och det är inte omöjligt att hon bidrog till att knuffa honom i den riktningen. Ömsesidighetsidealisternas hållning bestod snarare i ett ideal eller etos som utifrån en strikt egalitär grundsyn betonade vikten av ömsesidighet i hanteringen av mellanmännsliga relationer. Detta gällde särskilt sådana relationer som präglas av ojämlig tillgång till resurser och av intressekonflikter. Det främsta exemplet på en sådan relation var det sena 1800-talets stora motsättning mellan arbete och kapital, allmänt uppfattad som kärnan i tidens så kallade ”sociala fråga”. Ett annat exempel var när en vapenstark makt som USA lade under sig de tidigare spanskstyrda Filippinerna som koloni 1898–1899. (Jane Addams trädde först fram som debattör i internationella frågor i anslutning till den antiimperialistiska rörelse som angrep USA:s roll i det spansk-amerikanska kriget.) Ömsesidighetsidealets måltavla för kritik var all oförmåga att se världen ur andras perspektiv, särskilt när en sådan oförmåga förenades med privilegierade människors vilja att styra och ställa utifrån anspråk på att vara den som vet bäst. Ömsesidighetsidealets principiella motsats var varje form av paternalism och etnocentrism (varav det senare var särskilt viktigt i det amerikanska fallet). Men dess motpol var också etnocentrismens motsvarighet i termer av klassbetingade kulturklyftor: det som vi skulle kunna kalla *sociocentrismen* – oförmågan att tänka utanför sitt eget samhällsskiktets referensramar.¹⁰

¹⁰ Jag har diskuterat ömsesidighetsidealet bland annat i *Det sociala kriget och kapitalets ansvar. Social ingenjörskonst mellan affärsintresse och samhällsreform i USA och Sverige 1899–1914* (Stockholm: Stockholms universitet, 2003); ”CSA – en överbrygningscentral och dess idéer”, i Hans Swärd & Marie-Anne Egerö (red.), *Ligga till last. Fattigdom och utsatthet – socialpolitik och socialt arbete under 100 år* (Malmö: Gleerups, 2006); ”Cosmic patriotism: Jane Addams and the Chicago Immigrants’ Cosmopolitan Experience and Ethic”, i Rebecka Lettevall & My Klockar-Linder (red.), *The Idea of Kosmopolis: Ethics, Politics, and Aesthetics of World Citizenship* (Huddinge:

Ömsesidighetsidealet tenderade kort sagt att vända sig emot alla anspråk från det ena eller det andra hållet på att tala utifrån privilegierade, förment överlägsna positioner. Det gällde inte minst i termer av kunskap och erfarenhet. För sådana som i likhet med Addams och Dewey kom att förena ömsesidighetsidealet med filosofisk pragmatism kunde saken med fördel formuleras som kritik mot anspråk på att sitta inne med absoluta sanningar eller värden. Man angrep begrepp som gav sken av att inte ha formats av specifika villkor och erfarenheter i människors liv – men som kunde avslöjas som partiska tankeverktyg som förlorat sina kanske en gång meningsfulla funktioner. Med den logiken skulle nyckeltermen ”erfarenhet” både i Addams och i Deweys filosofiska pragmatism tendera att flyta ihop med begreppet ”kultur” i en mycket vid mening – något som nog till dels var en frukt av deras fortlöpande tankeutbyte. För de pragmatistiska ömsesidighetsidealerna Addams och Dewey fanns det ingenting som sade att någons erfarenheter, någons kultur, var mindre värdefull eller hade mindre rätt att komma till tals än någon annans.

Ett typiskt drag bland ömsesidighetsidealister – som påfallande ofta var engagerade i freds rörelsen, inte sällan med radikalpacifistisk tendens – var också att de såg internationella relationer med samma glasögon som de såg på interna motsättningar inom enskilda samhällen: ”fred på rättfärdighetens grund” fordrade i båda fallen ömsesidig respekt och dialog.¹¹ Ytterst

Södertörns högskola 2008); ”Från patriarkal välvilja till intressejämkning som effektivitetsstrategi”, i *125 år med Corporate Social Responsibility* (Stockholm: Centrum för Näringslivshistoria, 2009); samt ”Växelverkan, bildning, sak och person. Ebba och Eli Heckscher”, i Annika Berg, Christina Florin & Per Wisselgren (red.), *Par i vetenskap och politik. Intellektuella äktenskap i moderniteten* (Umeå: Boréa, 2011).

¹¹ ”Den sociala fredens byggande på rättfärdighetens grund” var ett slagord som vid sekelskiftet 1900 användes av Föreningen Studenter och Arbetare, som i Sverige var settlementsidealets närmaste företrädare under åren före de egentliga hemgårdarnas tillkomst. Se Östlund, *Det sociala kriget*, s. 272. Kopplingen mellan ömsesidighetsideal, (radikal-)pacifism och settlementaktivism erbjuder ett synnerligen representativt exempel i Sverige med fallet

handlade det om att tillämpa demokratins egalitära ideal med praktisk konsekvens. Kort sagt: ingen människas röst och erfarenhet var i grund och botten viktigare än någon annans, varken med hänsyn till kön, klass, etnicitet eller "ras".

Settlementrörelsens etos, i sin mest konsekventa form artikulerad av Jane Addams, var enligt min mening den mest signifikanta exponenten för det förra sekelskiftets ömsesidighetsidealism. Det handlade om att handfast och praktiskt upprätta ömsesidig kommunikation, särskilt över den stora klassmässigt betingade kulturklyftan, att bryta den privilegierade elitens monopol och ersätta den med dialog. Detta innebar att settlementet absolut inte fick bli något slags missionsstation, vare sig i religiös bemärkelse – trots att många settlementaktivister drevs av religiösa motiv – eller i den meningen att man gick ut och missionerade "de bildade klassernas" föreställningsvärld och beteendemässiga kulturmönster när man sökte demokratisera tillgången till dess kulturella kapital. Ambitionen att skapa fora för öppen dialog mellan alla slags perspektiv tycks ha tillämpats med anmärkningsvärd konsekvens vid de flesta amerikanska settlement – vilket inte sällan blev kontroversiellt, till exempel när de på goda grunder stämplades som tillhåll för kommunister och anarkister (inte minst under *the Red Scare* 1919–1920).¹²

Natanael Beskow, Birkagårdens grundare. Se t.ex. Öyvind Sjöholm, *Samvetets politik. Natanael Beskow och hans omvärld intill 1921* (Stockholm: Verbum, 1972).

¹² Goda exempel finns bland annat i John F. McClymer, *War and Welfare: Social Engineering in America, 1890–1925* (Westport CT: Greenwood Press, 1980). *The Red Scare* 1919–1920 var det kanske mest dramatiska utbrottet av kommunistkräck i USA:s historia. Förmodade tendenser till "bolsjevism" övertog i detta skede ofta en förmodad tyskvänlighets roll som motpol till *Americanism*. Patriotismen fortsatte på så sätt att visa starkt xenofobiska drag, vilket bidrog till att göra settlementen till särskilt misstänkta miljöer. Under kriget hade de uppfattats som centra för illojalitet genom att vara en viktig bas för den pacifistiska kritiken av USA:s engagemang i kriget, en kritik som Jane Addams var den allra mest utmanande företrädaren för. I samband med *the Red Scare* listades hon till och med som den farligaste personen i landet. John Dewey hade under kriget slutit upp bakom Woodrow Wilsons politik och sätt att motivera krigsinsatsen. Detta skulle han

Det bör visserligen sägas att detta med att inte försöka missionera borgerlig kultur däremot blev föremål för långtgående inkonsekvenser vid de flesta settlement. En orsak till detta var att många settlement var beroende av pengar från rika filantroper och företag som ofta hade korsande agendor.¹³ Ett annat skäl var att aktivisterna inte själva lyckades frigöra sig från sin sociocentrism och sin etnocentrism, och därför agerade inkonsekvent. Så var någon gång fallet även med Jane Addams. Men i den mån man var konsekvent – och Hull House var uppenbart ett av de minst inkonsekventa settlementen – var avsikten att möta sina grannar mera för att lyssna uppmärksam och att anstränga sig för att begripa, snarare än för att prata i munnen på dem. Det gällde att lyssna, hjälpa till efter bästa förmåga på deras villkor som sökte hjälp. Sedan gällde det att föra vidare vad man lärt till den andra sidan – till den värld man kommit från, och som man inte på minsta vis försökte ge sken av att man inte kom från. Det sistnämnda var viktigt. Att inte förställa sig och låtsas byta identitet var en given förutsättning för att skapa genuin kommunikation, ett ömsesidigt utbyte av erfarenhet och perspektiv.

Socialt vetande och demokrati utan paternalism

Genom försöket att skapa genuin dialog hamnade överbrygningsprojektets kunskapsaspekt i fokus. Särskilt i USA skulle denna vetandedimension bli huvudlänken till tidens framväxande samhällsvetenskap. Många amerikanska settlement drevs faktiskt formellt av olika universitet, och det blev vanligt att tala om settlementen som ”sociala laboratorier”. Inte minst i det avseen-

efter krigsslutet ångra bittert, sedan han i efterhand väsentligen accepterade Addams analys av hela skeendet (dock utan att ansluta sig till hennes radikalpacifism). Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, kapitel 7-8. När Addams *Peace and Bread in Time of War* från 1922 återutgavs i samband med andra världskrigets slut 1945 skrev Dewey förordet. Texten finns att läsa på internet, exempelvis på adressen:

<http://media.pfeiffer.edu/lridener/DSS/Addams/pbintro.html>
(tillgänglig 1/5 2014).

¹³ Exempel även på detta finns i McClymer, *War and Welfare*.

det gick Hull House i täten, trots att banden till det akademiska i dess fall aldrig var formella. En annan aspekt som skilde den amerikanska settlementrörelsen från den brittiska var att den dominerades av kvinnor. Vid många av de ledande settlementen var samtliga "residents" kvinnor (det omvända var fallet vid Toynbee Hall). Med start vid Hull House några år efter grundandet kom på många håll också män att bo och arbeta i miljöer som leddes av och huvudsakligen befolkades av kvinnor. Detta förhållande bidrog starkt till att göra det anmärkningsvärda inslaget av kvinnor i det tidiga 1900-talets amerikanska samhällsvetenskapliga forskning möjligt. Inslaget skulle bli kvar åtminstone fram 1920-talet, när den akademiska forskningen maskuliniserades i samspel med en alltmer scientistisk kunskapssyn och tilltagande distansering från praktisk problemlösning.¹⁴ Men många kvinnor lämnade under dessa decennier settlementen som sociala experter, kompetenta problemlösare i städernas, delstaternas och den federala statens tjänst. Detta skedde ofta via den med settlementen nära förknippade socialundersökningsrörelsen – rörelsen för *social surveys* och de forskningsfonder som en bit in på 1900-talet skulle bilda bas för den.

En belysande pionjär i detta sammanhang var en av de tongivande invånarna vid Hull House vid mitten av 1890-talet. Det var marxisten Florence Kelley, som ursprungligen hade sökt sig till Hull House med sina barn på flykt undan sin makes misshandel. En av settlementens praktiska roller var alltså att fungera som kvinnohus. Efter en tid skrev hon om erfarenheten till sin vän Friedrich Engels. Kelley berättade att hon genom att bo på Hull House hade lärt sig mer per vecka om "det proletära livets faktiska villkor i Amerika" än hon tidigare hade lärt sig per år.¹⁵ 1895 publicerade "the residents" kollektivt boken *Hull-House Maps and Papers*, som ursprungligen hade utgått från Kelleys

¹⁴ Dorothy Ross, *The Origins of American Social Science* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

¹⁵ Knight, *Citizen*, s. 232. Kelleys roll vid Hull House och vänskap med Addams dryftas på s. 229-238.

politiska arbete och redigerats av henne och Jane Addams tillsammans. Här kartlades i ord, siffror och grafiskt innovativa kartbilder – kvarter för kvarter – sambanden mellan faktorer som etnicitet, bostadsförhållanden, arbete och inkomst i ett rejält stycke av husets omedelbara grannskap.¹⁶

Boken blev stilbildande för amerikanska *social surveys*. Exempelvis skulle förgrundsgestalten i den radikala opinionen bland USA:s svarta under det följande halvsekle, sociologen W.E.B. Du Bois, bruka den som mall i sin egen studie av de svartas situation i Philadelphia 1899. I det arbetet bidrog Isabel Eaton, en av de kvinnor som hade medverkat i *Hull-House Maps and Papers* med ett kapitel, sedan hon och Du Bois tillsammans hade utfört den empiriska undersökningen – talande nog med aktionsbas vid ett settlement och inte vid ett universitet. Du Bois var en återkommande gäst vid Hull House, vars anda han 1907 försökte fånga i uttrycket *cosmopolitan catholicity*. Inte långt därefter skulle en grupp dominerad av settlementaktivister – bland dem Jane Addams och John Dewey – ta initiativet till att skapa the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP, grundat 1909), som skulle bli den ledande organisationen i kampen mot segregationssystemet under den så kallade Jim Crow-epoken och ge Du Bois en plattform i offentligheten som redaktör för dess tidskrift, *The Crisis*.¹⁷ Det bör

¹⁶ Se särskilt Kathryn Kish Sklar, "Hull-House Maps and Papers: Social Science as Women's Work in the 1890s", i Martin Bulmer, Kevin Bales & Kathryn Kish Sklar (red.), *The Social Survey in Historical Perspective 1880–1940* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

¹⁷ Se Deegan, *Race, Hull House*, där Du Bois relation till settlementrörelsen behandlas i kapitel 3 och NAACP:s tillkomst i kapitel 4. "Cosmopolitan Catholicity", *ibid.*, s. 3. Se även Martin Bulmer, "W.E.B. Du Bois as a Social Investigator: The Philadelphia Negro 1899", i Bulmer, Bales & Sklar (red.), *The Social Survey in Historical Perspective*. "Jim Crow" är den i amerikansk historieskrivning vanliga benämningen på det apartheidsystem som ägde federal sanktion i USA sedan högsta domstolen i målet *Plessy versus Ferguson* 1896 förklarar principen "separate but equal" vara förenlig med landets konstitution, fram till dess att NAACP:s många försök att utmana principen i rättssystemet till sist bar frukt med högsta domstolens beslut 1954 i målet

infogas att apartheidepoken mellan 1896 och 1954 var en tid när ytterst få vita var engagerade i de svarta amerikanernas sak.

Ingenting kunde tydligare än de svartas situation visa att den amerikanska republiken ännu inte hade realiserat sina officiella, egalitært demokratiska ideal. Men det fanns många andra exempel, och sällan var de så påfallande som vid Halstead Street, i den sociala och etniska segregationens Chicago. Redan i sina tidigaste programförklaringar om vad som egentligen var settlementens mening och poäng hade Jane Addams särskilt talat om behovet att skapa reell demokrati, eller som hon valde att uttrycka sig, att ”göra demokratin social”.¹⁸ Här fanns nog kärnan i den intellektuella valfrändskapen mellan henne och John Dewey.

När Dewey kom till Chicago sommaren 1894 för att förbereda familjens flytt från Ann Arbor var hela staden lamslagen av epokens mest omfattande och våldsamma arbetsmarknadskonflikt, den stora Pullmanstrejken. Federala trupper inkallade av presidenten skyddade arbetsgivarnas intressen. Jane Addams var då engagerad i konkreta försök att medla mellan parterna. När strejken var över skrev hon ett tal som hon skulle framföra i många sammanhang de följande åren, men som i sin skarpa originalversion inte skulle publiceras förrän i samband med nya

Brown versus Board of Education of Topeka, som skulle bli startskottet för den nya medborgarrättsrörelsen. Den nyckelroll skolväsendet spelade i segregationssystemets upprätthållande och sammanbrott (liksom i den reella segregationens fortvaro i USA) förtjänar att påpekas i detta sammanhang. Se vidare Peter H. Irons, *Jim Crow's Children: The Broken Promise of the Brown Decision* (New York: Viking, 2002).

¹⁸ Addams mest välkända formulering av temat finns i programförklaringen ”The Subjective Necessity for Social Settlement” från 1892, som hon senare infogade i sin mest lästa bok (som finns i en stor mängd utgåvor), *Twenty Years at Hull House* (kapitel 6). Texten återpublicerades tillsammans med sitt parallellföredrag från samma tillfälle 1892, ”The Objective Value of a Social Settlement”, av Christopher Lasch i *The Social Thought of Jane Addams* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1965). ”Subjective Necessity” status som klassiker har bland annat bekräftats av David A. Hollinger och Charles Capper, som använde den i andra volymen av *The American Intellectual Tradition: A Sourcebook*, 2 uppl. (New York & Oxford: Oxford University Press, 1993).

arbetsmarknadskonflikter med liknande drag 1912. Där lade hon konsekvent skulden på arbetsgivarparten. Det gällde i synnerhet den bland Addams åhörare allmänt beundrade järnvägs-vagnstillverkaren George Pullman, vars bolagsort utanför Chicago närmast hade framstått som ett utopiskt experiment. I den bildade medelklassen uppfattades han som huvudexemplet på att effektiva kapitalister också kunde vara goda kapitalister som ville sina arbetare väl. I en bitande och initierad analys av problematiken jämförde hon Pullman med Shakespeares Kung Lear. Han var den kärleksfulle fader som skapar kaos och blodspillan när han blivit en senil patriark som saknade förmåga att se sin dotter Cordelia, arbetarna i Pullman City, som en jämlike och som någon som kanske genom sina erfarenheter skaffat sig rimligare begrepp och värderingar än dem han själv brukade tänka med. Med sin invävda feministiska parallelltematik blev framställningen ett anatema över alla former av paternalism i de besuttnas uttryck av välvilja mot arbetarklassen (inklusive den "ordnade" filantropins) och en mycket skarp appell för konkret tillämpning av demokratins egalitära ideal. När John Dewey, som vid den tiden var på väg att göra skolans och utbildningens problem till det viktigaste experimentfältet för sina filosofiska och politiska övertygelser, fick texten till "A Modern Lear" i händerna kunde han bara konstatera att den var bland det bästa han läst, såväl till form som till innehåll.¹⁹

¹⁹ Jane Addams "A Modern Lear" publicerades första gången den 2 november 1912 i *The Survey* (tillsammans med en presentation av orten Pullman i serien "Satellite Cities" av settlementaktivisten Graham R. Taylor). Den har också bland annat publicerats av Christopher Lasch i *The Social Thought of Jane Addams*. En stor del av argumentet integrerades i uppdelad och jämförelsevis utslätad form i Addams *Democracy and Social Ethics* från 1902 (Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1964); temat om Lear och Cordelia hamnade här i diskussionen av den unga kvinnan och *the family claim*, medan diskussionen om George Pullman i anonymiserad form hamnade i analysen av de industriella förhållandena. För en analys av budskapet i "A Modern Lear" se Östlund, *Det sociala kriget*, s. 73-83. För en mera detaljerad bild av sammanhanget se Menand, *The Metaphysical Club*, s. 289-316 och Knight, *Citizen*, kap. 13 och 14. Båda har märkligt nog förbisett

En tvetydig historia?

Den intellektuella valfrändskapen mellan Addams och Dewey (inklusive Deweys uppskattning av "Lear") uppmärksammades för första gången i den historiska forskningen 1965. Det skedde i den marxistiskt orienterade idéhistorikern Christopher Laschs kärva granskning av den amerikanska vänsterns traditioner, *The New Radicalism in America 1889–1963: The Intellectual as a Social Type*. Grovt förenklat tecknade Lasch en förfallshistoria. Han tog avstamp i den epok som i amerikansk historieskrivning heter *the Progressive Era*, det vill säga tiden från 1890-talet och fram till första världskriget eller dess slut. Hans bok blev därför ett viktigt bidrag till en evig debatt bland amerikanska historiker, den som handlar om hur man ska tolka den så kallade "progressiva rörelsen" – det vill säga den brokiga flora av reformkrav och praktiska ansatser till social reform som satte tillräckligt stark prägel på epoken för att skänka den sitt namn.

Lasch hörde till dem som snarare såg progressivismen som ett symptom på den progressiva erans kapitalistiska utveckling, än som en verklig utmaning emot den. Men han intog en nyanserad position. Vad som i sina bästa ögonblick – särskilt hos Jane Addams – hade varit en intellektuellt vital och genuint radikal kritik av orättvisa samhällsförhållanden, hade enligt honom snabbt och ofta utvecklats till ett slags skenradikalism. Den kom att ersätta alla krav på förändring av sociala och ekonomiska livsbetingelser med olika slags program för *kulturell* förändring, en modernisering som i slutändan bara bestod i försök att anpassa människors attityder och sätt att leva till en ny medelklassnorm. Laschs centrala poäng var att den amerikanska vänstertraditionen mer hade formats av behoven hos den grupp av medelklassmänniskor som burit den, än av behoven och perspektiven bland de människor som de gärna ansåg sig företräda.

fragmenten ur *Lear* i *Democracy and Social Ethics*. Jämför även den delvis problematiska framställningen i Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, s. 86-104.

En av dem han behandlade med viss sympati var John Dewey. Men det var inte minst apropå Dewey som han, just därför, kunde lyfta fram den fatala ambivalens och tvetydighet som han såg i den progressiva erans nya radikalism, också när den i hans ögon var som bäst. Lasch hävdade att de gamla metoderna för *social control* var anstötliga i de nya radikalernas ögon, inte bara för att de byggde på raa former av yttre tvång, utan också för att de var oförlåtligt ineffektiva – och detta tenderade alltmer att bli huvudpoängen. I vändningar som erinrar om den sene Foucault (en tänkare som Lasch snart skulle bidra till att introducera i USA) pekade Lasch på en maktdimension som fanns också i till synes aldrig så emancipatoriska projekt, särskilt när dessa fotades på vetenskaplig kunskap.

Här blev Deweys reformpedagogik ett huvudexempel. Även om hela poängen var att undvika idén om utbildning som en form av indoktrinering i vuxenvärldens värderingar fanns där en bestämd idé om att styra eleverna i en viss riktning. Lasch citerade ur *Demokrati och utbildning*, Deweys pedagogiska *magnum opus* från 1916. Denna styrning blev effektivare om man i stället för auktoritära metoder utnyttjade ”människans egen disposition att delta för att uppnå önskat resultat och därmed möjligheten att i henne utveckla en inneboende och bestående vilja att välja den rätta vägen”. Enligt Dewey är vi benägna att ta överlägsen styrka för ”kontroll” (vilket alltså är vad som eftersträvas): ”Vi glömmer att även om vi kan leda en häst till vattnet kan vi inte tvinga den att dricka, och att även om vi kan stänga in någon i ett fängelse kan vi inte tvinga honom att ångra sig.”²⁰ När skolan skulle göras till *an agency of progressive social change* kvarstod indoktrineringen, men med skillnaden att progressiva värderingar nu skulle ersätta konservativa. Och enligt Lasch blev det

²⁰ Christopher Lasch, *The New Radicalism in America 1889–1963: The Intellectual as a Social Type* (New York: Vintage Books, 1965), s. 164. Deweys formuleringar, som kommer från kapitlet ”Education as Direction”, delkapitlet ”Modes of Social Direction”, citeras här efter den nyare utgåvan på svenska, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 62f.

inte alltid mycket bevänt ens med den substitutionen i praktiken. Han underströk att Dewey visserligen inte kunde klandras för "the perversion of his doctrines" bland anhängarna, men fann det anmärkningsvärt att Dewey, som ofta klagade på att hans idéer missbrukades, aldrig lät saken föranleda honom att ompröva sina grundidéer med hänsyn till deras uppenbara mångtydighet.

Denna bistra kritik levererades i samma andetag som Lasch framhöll att de reformpedagogiska strävanden som Dewey ställde sig i spetsen för hängde samman med settlementrörelsens agenda. Hur utvecklar man reell demokrati från grunden, hur gör man demokratin "social"? Ja, inte minst genom att göra sig kvitt en skolinstitution som i paternalistisk välvilja försöker forma barn efter petrifierade måttstockar för hur människor borde vara – mål som i princip utesluter de egenskaper som aktiva medborgare i en reell demokrati behöver. Det sker inte minst genom att skapa en skola som respekterar barn som lärande människor – som människor i färd med att vidga och berika sin *erfarenhet* i en mångfald avseenden: en skola som ytterst syftar till att utveckla varje individs självständiga förmåga att lösa problem på det sätt som får sitt mest ambitiösa uttryck i vetenskaplig forskning. Jag måste erkänna att jag personligen känner långt större entusiasm inför den här ansatsen än Christopher Lasch unnade den i Dewey-beundraren Lyndon Johnsons USA. Men jag delar hans uppfattning att det *finns* lakuner och ambivalenser även i detta projekt, liksom det fanns i settlementrörelsens. Ett i Deweys fall anmärkningsvärt exempel på sådana inkonsekvenser är tystnaden i hans skrifter om det institutionaliserade förtrycket mot USA:s svarta befolkning och inte minst skolans plats som hörnsten i hela segregationssystemet.²¹ (En jämfö-

²¹ Deweys tystnad vad gäller detta rasförtryck – och USA:s historia av kolonialt och imperialistiskt våld – har bl.a. diskuterats av Frank Margonis, "John Dewey, W.E.B. Du Bois and Alain Locke: A Case Study in White Ignorance and Intellectual Segregation", i Shannon Sullivan & Nancy Tuana (red.), *Race and Epistemologies of Ignorance* (Ithaca: State University of New York Press 2007). (Tack till Hansjörg Hohr för tipset!) Märkligt nog förbiser Margonis problemet med skolsegregationens roll i Jim Crow-systemet – och

relse med Jane Addams skulle vara instruktiv på den punkten, även om Jim Crow-problematiken kvantitativt sett spelade en relativt blygsam roll också i hennes samhällskritik.) Och jag delar i hög grad Laschs uppfattning att projektets i vidaste mening politiska dimension inte låter sig begripas i sitt historiska sammanhang om det inte förstås som ett tandemprojekt till settlementrörelsen och dess strävanden. Jag väljer därför att ge den mer misstänksamme Lasch sista ordet, trots att jag tror att hans punchline inte gör den vardagliga radikalismen i dessa praktiska agendor för reell demokrati full rättvisa:

därmed dess gåtfulla relation till Deweys vision om skolan som instrument för att skapa reell demokrati. Margonis analys är ett gott exempel på hur uppmärksamhet på settlementrörelsen och dess ömsesidighetsideal skulle kunna fördjupa en historisk förståelse av Deweys tänkande – inte minst när det gäller vilka prioriteringar och taktiska hänsyn som kan ha präglat hans intellektuella projekt i skiftande specifika tidssituationer. Det finns dock ingenting som säger att ett sådant perspektiv skulle bidra till att ursäktas den tystnad som Margonis uppmärksammar, utan fallet skulle kanske snarast vara det omvända. Settlementaktivisten Dewey hade rimligen bättre insikt än de allra flesta inom sin samhällsklass i den svarta befolkningens livsrealiteter och han led ingen brist på tillfällen att face-to-face lyssna till svartas erfarenheter (inte minst erfarenheter från både kvinnor och män som inte tillhörde den svarta medelklassen). Sannolikheten för att Dewey inte skulle ha varit bekant med innehållet i Du Bois settlementbaserade studie *The Philadelphia Negro* (1899) är – i motsats till vad Margonis antar – ytterst låg, vare sig han själv läste boken eller inte. Kort sagt: Dewey är knappast ett så lyckat exempel på "epistemologies of ignorance" som Margonis antar, utan frågan väcks snarare varför Dewey faktiskt *valde* att undvika att i *sina skrifter* aktivt agera mot det rasistiska förtrycket i alla dess dimensioner (inte minst de kulturella i skolsystemet) – detta i till synes skriande inkonsekvens med sina principiella utgångspunkter. Också Margonis noterar att Dewey fanns med bland NAACP:s grundare, men förbiser settlementrörelsens centrala roll i detta sammanhang. Det torde här även noteras att Alain Lockes mest inflytelserika arbete, manifestet för "The New Negro" och Harlemrenässansen från 1925, först publicerades som ett av honom redigerat temanummer i den med settlementrörelsen intimt förknippade tidskriften *Survey Graphic* (fortsättningen på den publikation som bl.a. hade publicerat Jane Addams "Lear" 1912).

Settlementrörelsen och rörelsen för progressiv pedagogik löpte parallellt på varenda punkt. Med ursprung i en kritik mot medelklasskulturen försökte de institutionalisera denna kritik genom att införliva utomståendes perspektiv [*the point of view of outsiders*] i filantropin och utbildningen (invandrares perspektiv i det ena fallet, och barns i det andra fallet), bara för att i slutändan hamna i en ny bekräftelse av de liberala värdena hälsa, nytta och anpassning [*wholesomeness and adjustment*].²²

²² Lasch, *The New Radicalism*, s. 158.

Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter

Om deliberation, agonism och kosmopolitism

Tomas Englund

Inledande kommentar

Allra först skulle jag vilja understryka min glädje över denna antologi liksom över det Dewey-symposium vid Södertörns högskola i april 2012 där bidragen ursprungligen presenterades. Flera av de medverkande deltog också i olika Dewey- och pragmatismkollokvier i Örebro och Uppsala för cirka ett decennium sedan och i antologin *Erfarenheter av pragmatism* som gavs ut på Studentlitteratur 2007.¹ Själv har jag under de senaste decennierna använt mig av flera olika pragmatism- och Deweyutgångspunkter inspirerade av bland andra Cleo Cherryholmes,² liksom senare bland andra Lars Løvlie och Gert Biesta, samtliga gästprofessorer och hedersdoktorer vid Örebro universitet och bidragsgivare i nämnda bok.³

¹ Ylva Boman, Carsten Ljunggren & Moira von Wright (red.), *Erfarenheter av pragmatism* (Lund: Studentlitteratur, 2007).

² Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (New York: Teachers College Press, 1988).

³ Forskningsmiljön Utbildning och demokrati har sitt ursprung i forskningsgruppen SOC-INN (Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner) som bildades 1987 i Uppsala och ombildades omkring millennieskiftet till Utbildning och demokrati med säte i Örebro. Tidskriften *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* har Dewey som viktig utgångspunkt och nämnda forskningsmiljö liksom tidigare forskningsgrupp har varit och är den centrala kraften bakom utgivningen av denna tidskrift. Nämnas kan att redaktören till denna antologi, Anders Burman, publicerat ett flertal Deweyartiklar i nämnda tidskrift.

Vad gäller Dewey så har jag bland annat försökt påvisa en tredje Deweyuttolkning, en kommunikativ Dewey, där de neopragmatiska filosoferna Richard Bernstein och Richard Rorty varit viktiga inspirationskällor även om de inte explicit lyft fram denna tolkning utan mer varit just inspirerande för den.⁴ Jag har ställt den kommunikativa uttolkningen bredvid två andra, den progressivistiska (Dewey kring sekelskiftet 1900) och den rekonstruktivistiska (Dewey under 1930-talet). Med den kommunikativa Dewey menar jag primärt den syn på demokrati genom kommunikation som tar form hos Dewey i hans klassiska *Demokrati och utbildning* från 1916 och *The Public and Its Problems* från 1927.⁵ Dessa arbeten om behovet av öppen kommunikation och utbildning som kommunikation har inspirerat mig till idén om deliberativa samtal.⁶

För övrigt kan noteras att jag sedan många år tillbaka sökt sammanlänka den klassiska pragmatismens Dewey – liksom George Herbert Mead (där jag i sammanhanget gärna vill nämna Moira von Wrights, numera rektor för just Sö-

⁴ Tomas Englund, "Inledning. Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*", i John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 11-32; Englund, "Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens", *Journal of Curriculum Studies* 32(2), 2000, s. 305-313, omtryckt i Wilfred Carr (red.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education* (London: Routledge, 2005), s. 135-142. Richard Bernstein, *John Dewey* (New York: Washington Square Press, 1966); Bernstein, *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*, övers. Gunnar Sandin (Göteborg: Röda bokförlaget, 1987); Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979).

⁵ John Dewey, *Democracy and Education*, i *The Middle Works, vol. 8: 1915* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1985); svensk översättning, *Demokrati och utbildning* (Göteborg: Daidalos, 1999). Dewey, *The Public and Its Problems*, i *The Later Works, vol. 2: 1925-1927* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1988), s. 235-372.

⁶ Englund, "Deliberative Communication: A Pragmatist Proposal", *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 2006, 503-520; Englund (red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (Göteborg: Daidalos, 2007).

dertörns högskola, avhandling från 2000 om Mead)⁷ – med en av den moderna pragmatismens förgrundsfigurer Jürgen Habermas. Dessa två, Dewey och Habermas, är ett i vissa avseenden omaka par, men har också uppenbara likheter. Habermas har en viktig Meadreferens vad gäller kommunikation i sitt stora tvåbandsarbete från 1980-talet och både Dewey och Habermas är mycket angelägna att analysera hur en medborgarpublik tar form, något som Carsten Ljunggren analyserat i flera av sina arbeten.⁸ Med inspiration från just Dewey och Habermas har jag formulerat idén med deliberativ kommunikation som jag också kommer att anknyta till i det följande.⁹

Mitt bidrag har jag kallat ”Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter”, en inte alldeles lyckad översättning av Deweys *To continuously reconstruct our experiences* vilket också mer slagkraftigt skulle kunna formuleras som *To live educationally*. Vad detta skulle kunna innebära beskriver Dewey så här: ”Det är i korthet förmågan att lära av erfarenheterna; kapaciteten att från en erfarenhet bevara något som är till gagn när man skall hantera svårigheter i en senare situation. Det betyder förmåga att ändra handlingar på grund av tidigare erfarenheters resultat, förmågan att utveckla dispositionen”.¹⁰ Det är också här, genom att betrakta utbildningens möjligheter vad gäller att utveckla denna förmåga, som mitt bidrag anknyter till det idag snabbt uppflammade intresset för kosmopolitism som

⁷ Moira von Wright, *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet* (Göteborg: Daidalos, 2000).

⁸ Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason*, övers. Thomas McCarthy (Boston: Beacon Press, 1987). Carsten Ljunggren, *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati* (Uppsala: Uppsala Studies in Education 68, 1996); Ljunggren, ”Education, Media and Democracy: On Communication and the Nature of the Public in the Light of John Dewey, Walter Lippmann and the Discussion of Modernity”, *Journal of Curriculum Studies* 28(1), 1996, s. 73-90.

⁹ Englund, *Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar* (Stockholm: Skolverket, 2000); Englund, ”Deliberative Communication: A Pragmatist Proposal”.

¹⁰ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 82.

ett idealt eller utopiskt svar på globaliseringens konsekvenser. Anknypningen till kosmopolitism går främst via David Hansen, professor vid Teachers College, Columbia University, New York och upphovsman till flera viktiga alster, bland annat den nyligen publicerade *The Teacher and the World* (även han nyligen utsedd till hedersdoktor vid Örebro universitet).¹¹ I mitt bidrag har också den redan nämnda deliberationsidén, deliberativ kommunikation, som bygger på främst Dewey och Habermas, en central plats i mötet med kosmopolitismen och ett försök görs, med hjälp av bland andra Seyla Benhabib och Martha C. Nussbaum, att universalisera deliberationsidén.¹² Detta sagt som en introduktion.

Deliberativ kommunikation i ett kosmopolitiskt perspektiv

I en nyligen publicerad artikel ställer David Hansen frågan om det är möjligt att som ett nästkommande steg i den pedagogiska forskningen sammanföra ”läroplan och skolkunskap som uttryck för ett kosmopolitiskt arv med aktuella tendenser inom läroplansforskning och didaktik som betonar utbildning av mänsklig

¹¹ David Hansen, *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education* (New York: Teachers College Press, 2011).

¹² Seyla Benhabib, *Situating the Self* (Cambridge: Polity Press, 1992); svensk översättning av Annika Persson: *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism* (Göteborg: Daidalos, 1994). Benhabib, ”Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy”, i Seyla Benhabib (red.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political* (Princeton: Princeton University Press, 1996), s. 67-94. Benhabib, *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002); svensk översättning av Sven-Erik Torhell: *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder* (Göteborg: Daidalos, 2004). Benhabib, *Another Cosmopolitanism* with Jeremy Waldron, Bonnie Honig & Will Kymlicka, red. Robert Post (Oxford: Oxford University Press, 2006). Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1997). Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton: Princeton University Press, 2010).

kapacitet för kritisk dialog och deliberation”.¹³ Hansen vidareutvecklar frågan genom att precisera: ”Kan viljan och förmågan att deliberera kritiskt tvärsöver de skillnader som finns betraktas som ett pågående världsarv?”¹⁴ Om vi dessutom uttolkar deliberation och deliberativ kommunikation ”som en strävan att tillförsäkra att varje individ tar ställning genom att lyssna, deliberera, söka argument och utvärdera, samtidigt som det finns en kollektiv vilja och strävan att finna värden och normer som alla kan samtycka till”, så kan vi göra ett försök att analysera och vidareutveckla vad vi skulle kunna kalla en kosmopolitisk deliberation.¹⁵

Till att börja med står vi givetvis inför det gigantiska politiska problemet att organisera en medborgarrepublik och att etablera någon form av kosmopolitiska styrande institutioner.¹⁶ Därför måste det kosmopolitiska projektet ”inledas med att studera de problem som föreligger i en kosmopolitisk ordning – migration, illegal immigration, humanitära katastrofer av olika orsaker – och dessutom definiera dessa genom att etablera villkor under vilka människor kan komma till tals och bli lyssnade till, relevanta fakta belysta, frågeställningar utvecklade för undersökning och målsättningar tentativt projekterade”.¹⁷

I sin *Claims of Culture* försvarar Seyla Benhabib en universalistisk deliberativ demokratimodell och balanserar den gentemot krav på en legal pluralism som skulle uppmuntra existensen av

¹³ David Hansen, ”Curriculum and the Idea of a Cosmopolitan Inheritance”, *Journal of Curriculum Studies* 40(3), 2008, s. 289-312.

¹⁴ Hansen, ”Curriculum and the Idea of a Cosmopolitan Inheritance”, s. 307.

¹⁵ Tomas Englund, ”Deliberative Communication”, s. 505. Englund, ”Towards a Cosmopolitan Orientation in the Classroom?”, bidrag till konferens på temat ”Cosmopolitanism, Communication and Citizenship Education” vid Örebro universitet 2–3 februari 2012.

¹⁶ Jürgen Habermas, *Borgerlig offentlighet*, övers. Joachim Retzlaff (Lund: Arkiv förlag, 1984). Ljunggren, *Medborgarpubliken och det offentliga rummet*. Ljunggren, ”Education, Media and Democracy”. Englund, ”The Public and the Text”, *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 1996, s. 1-35.

¹⁷ Leonard Waks, ”Inquiry, Agency and Art: John Dewey’s Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism” (Paper presented at SAAP-conference 2008).

flera jurisdiktioner förankrade i olika kulturella och religiösa traditioner som skulle acceptera variationer i institutionell design för samhällen med betydande etniska, kulturella och språkliga klyftor. Benhabib argumenterar för att det är tre normativa villkor som den universalistiska deliberativa demokratin inte kan göra våld på: egalitär ömsesidighet, frivillig självtillskrivning och frihet att träda ut och ansluta sig.¹⁸

Men om vi föresätter oss att försöka utveckla deliberativa attityder, *deliberativeness* och transaktionellt lyssnande,¹⁹ så måste den praktiska intelligensen hos varje aktör främjas genom att skolans klassrum och miljö som helhet fungerar som mötesplatser, svaga offentligheter som funktioner av kunskap, utbildning och kultur. Varje studium idag av *the public and its problems* måste syfta till en kommunikation som bryter igenom etniska, kulturella och sociala barriärer.²⁰ Genom att använda sig av perspektiv och begrepp hämtade från och utvecklade av Dewey om hur människor är "gjorda för" och anpassade till ömsesidig kommunikation²¹ och från Habermas om hur kommunikation kan lägga grunden för normativ rationalisering och om hur deliberativa processer kan institutionaliseras²² och sammankoppla

¹⁸ Benhabib, *Jämlikhet och mångfald*. Jag menar dock att hon inte fullföljer dessa principer – för en kritisk diskussion av hur Benhabib ser på dessa principers räckvidd beträffande utbildningens organisering, se Englund, "Questioning the Parental Right to Educational Authority – Arguments for a Pluralist Public Education System", *Education Inquiry* 1(3), 2010, s. 235-258. Tomas Englund (red.), *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrars rätt, barns rätt eller...* (Göteborg: Daidalos, 2010). Englund, "The Potential of Education for Creating Mutual Trust. Schools as Sites for Deliberation", *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), 2011, s. 236-248.

¹⁹ Waks, "John Dewey on Listening and Friendship in School and Society", *Educational Theory* 61(2), 2011, s. 191-205.

²⁰ Jfr Dewey, *The Public and Its Problems*.

²¹ Dewey, *Demokrati och utbildning*. Englund, "Inledning: Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*"; *Deliberativa samtal som värdegrund*; "Re-thinking Democracy and Education".

²² Habermas, *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, övers. William Rehg (Cambridge: Polity Press, 1996). Englund, "Educational Implications of the Idea of Deliberative De-

dessa perspektiv med den kosmopolitiska förhoppningen om *universal reason*²³ som ser mänsklig utveckling i ljuset av kapaciteter (*capabilities*) som kan överskrida lokala föreställningar och fördomar, så kan också utbildningspraktiker i enlighet med dessa perspektiv utvecklas.

Jag har i flera tidigare arbeten,²⁴ inspirerad av främst Dewey och Habermas, försökt att utveckla en demokratisk utbildningskonception. Genom att ta min utgångspunkt i pragmatismen, såväl den klassiska som den moderna, har jag velat understryka kommunikationens möjligheter för att fördjupa demokratin som livsform och betona relationen mellan demokrati och utbildning genom kommunikation. Många statsvetenskapliga arbeten med inriktning mot deliberativ demokrati är också inspirerade av såväl den klassiska pragmatismen, framför allt Deweys *The Public and Its Problems*, som den moderna där Habermas tillika utgör en av den deliberativa demokratins mest framstående förespråkare.²⁵ Amy Gutmanns och Dennis Thompsons *Deliberative Democracy* (1996) innehåller ett explicit förespråkande av behovet av en utbildning av medborgare med deliberativa kapaciteter och här kan vi också jämföra med den svenska demokratiutredningens uttalade budskap om en ”demokrati med deliberativa kvaliteter”.²⁶ Relationen mellan att söka utveckla och nå en deliberativ demokrati och utbildning handlar om att via utbildning kunna formera medborgare med väl etablerade deliberativa attityder och kapaciteter. Ett samhälle som vilar på och är förankrat i den deliberativa demokratins idéer är emellertid ett långsiktigt projekt, bland annat eftersom ”demokratisk delibera-

mocracy”, i Mark Murphy & Ted Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory and Education* (New York: Routledge, 2009), s. 19-32.

²³ Nussbaum, *Cultivating Humanity; Not for Profit*.

²⁴ Englund, ”The Public and the Text”; *Deliberativa samtal som värdegrund*; ”Rethinking Democracy and Education”; ”Deliberative Communication”.

²⁵ Habermas, *Between Facts and Norms*; Habermas, *Diskurs, rätt och demokrati*, övers. Thomas Lindén, Anders Molander & Anders Ramsay (Göteborg: Daidalos 1995).

²⁶ SOU 2000:1.

tion kräver *lika möjligheter av tillgång till politiskt inflytande*.²⁷ Detta betyder sammantaget att vissa institutioner ges en central roll i detta projekt och det är uppenbart att det är utbildningssystemet som är allra viktigast. Det kan lägga grunden till utvecklingen av deliberativa kapaciteter även om skapandet av likartade möjligheter till utövande av politiskt inflytande mest får fungera som ett alltid närvarande strävansmål, ett kriterium som samtidigt starkt ifrågasätter den nuvarande (utbildningspolitiska) utvecklingen där klyftan mellan olika skolor i kunskaps- och resurshänseende är snabbt växande.²⁸

Det är i relation till utbildning som idén om deliberativ kommunikation tagit form. Idén är starkt Deweygrundad i så måtto att den tar sin utgångspunkt i skillnader i synsätt på ett visst fenomen eller företeelse, olika förhållningssätt till ett problem etcetera med ett utrymme för det Dewey betecknar som ”öppen kommunikation inom och mellan grupper”.²⁹ Jag har tidigare urskilt fem huvudkomponenter i deliberativ kommunikation:

(1) den grundläggande utgångspunkten är att olika synsätt i något avseende konfronteras med varandra och att argument för dessa olika synsätt artikuleras och ges plats i klassrummet;³⁰

(2) att den eller de konkreta andra (den eller de som har ett annat synsätt än jag själv) tolereras och respekteras och att var och en lär sig att lyssna på den andres argument;³¹

²⁷ Jack Knight & James Johnson, ”What Sort of Political Equality does Deliberative Democracy Require?”, i James Bohman & William Rehg (red.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* (Cambridge: MIT Press, 1997), s. 280.

²⁸ Englund, ”Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin”, i Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (Stockholm: Liber, 2012), s. 20-38.

²⁹ Dewey, *Demokrati och utbildning*.

³⁰ Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 2; *The Philosophical Discourse of Modernity*, övers. Frederick Lawrence (Cambridge: Polity Press, 1990); *Between Facts and Norms*. Amy Gutmann & Dennis Thompson, *Democracy and Disagreement* (Cambridge: Belknap Press, 1996).

(3) att element av och en strävan till kollektiv viljebildning är närvarande i rummet, det vill säga att det finns en strävan efter att försöka komma överens, åtminstone temporärt, men också att det i föreliggande fall av konflikt klargörs hur olika mot varandra stridande synsätt är förankrade och vad de grundas i;³²

(4) att auktoriteter och traditionella synsätt, exempelvis synsätt som man ”bär med sig” från föräldrarna hemifrån liksom lärarens, kan ifrågasättas och att det finns möjligheter och tillfällen att utmana varandras traditioner, men samtidigt respektera varandra;³³ samt

(5) att klassrumsdiskussionerna öppnar för att det också utanför klassrummet råder en atmosfär som inbjuder de studerande till fortsatt kommunikation, diskussioner och deliberation utan lärarens närvaro.³⁴

Vad jag vill göra här är att först anknyta till den upphettade jämförande diskussionen av deliberation och agonism som modeller för klassrumsdiskussioner och föreslå en preliminär lösning på kampen mellan dessa båda modeller och dessutom vidga perspektivet på deliberation till att se den just i termer av *to live educationally* eller att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter.

Deliberation eller agonism?

Till att börja med vill jag presentera några grundläggande argument för varför man bör föredra deliberation framför agonism

³¹ Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 2. Benhabib, *Autonomi och gemenskap*. Se vidareutveckling beträffande lyssnandeaspekten längre fram i texten

³² Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 2; *The Philosophical Discourse of Modernity; Between Facts and Norms*. Gutmann & Thompson, *Democracy and Disagreement*.

³³ Amy Gutmann, *Democratic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1987). Nussbaum, *Cultivating Humanity*.

³⁴ Torlaug Hoel, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 2001).

såväl i ett generellt som i ett kosmopolitiskt perspektiv, samtidigt som jag vill understryka värdet av att lyssna på den agonistiska utmaningen. Det bör då sägas att denna debatt mellan deliberation och agonism förefaller vara växande och att det finns många möjliga aspekter att diskutera. Jag lyfter i det följande fram vad jag uppfattar som några avgörande dimensioner, men vill samtidigt betona att jag finner mer av likheter mellan de två ansatserna än vad som oftast framkommer och att Chantal Mouffe, en av de tongivande agonismteoretikerna, i många avseenden har konstruerat en annan Habermas än vad som framträder i hans texter och att hon, liksom många av hennes efterföljare, har överdrivit skillnaderna mellan dem.³⁵ Jag finner det också, som ett viktigt inledande argument, nödvändigt att skilja på två olika nivåer i denna diskussion mellan deliberation och agonism, nämligen dess implikationer på en samhällslik respektive en klassrumsnivå. I den fortsatta argumentationen är jag primärt intresserad av den senare nivån, det vill säga klassrumsnivån och ”lämpligheten” av deliberation respektive agonism i klassrummet.

Jag finner för det första Mouffes kritik av Habermas orättvis i den bemärkelsen att Habermas tillskrivs ett konfliktfritt och rationellt synsätt, speciellt i avseende på hur strävan till konsensus utvecklas. Min tolkning av Habermas överensstämmor inte med denna, utan i likhet med Eva Erman menar jag att deliberationen dels konstituerar just konflikt och/eller skilda synsätt av något slag, dels, i enlighet med min punkt 1 beträffande deliberativ kommunikation ovan, tar sin utgångspunkt i förekomsten av stridande synsätt beträffande någonting.³⁶

För det andra finner jag de agonistiska idealen olämpliga för klassrumsdiskussioner. Som jag ser det startar deliberationen i

³⁵ Chantal Mouffe har i flera av sina arbeten, tydligast i *The Democratic Paradox* (London: Verso, 2000) och i *On the Political* (London: Routledge, 2005), fört fram stark kritik mot vad hon benämner Habermas konsensusideal från just ett agonistiskt dissensusperspektiv.

³⁶ Eva Erman, "What is Wrong with Agonistic Pluralism? Reflections on Conflict in Democratic Theory", *Philosophy and Social Criticism*, 35(9), 2009, s. 1039-1062.

en konflikt eller ett problem där olika uppfattningar och synsätt gör sig gällande och där själva konflikten eller problemet, det vill säga sakfrågan fokuseras. Agonismen däremot tar snarare sin utgångspunkt i skilda, ofta etniskt grundade, identiteter hos olika personer, inte sakfrågan i sig. Claudia Ruitenberg går så långt som ”att föreslå att en radikal, demokratisk medborgarutbildning skulle vara en utbildning av politiska motståndare”.³⁷ Jag tror dock att man genom att sätta personliga identiteter i fokus snarast kan uppmana till (även onödiga) motsättningar och strider mellan personer, vilket jag finner olämpligt, ja ibland till och med farligt. Att befördra synsätt som är fast förankrade i (etniska) identiteter tror jag gör steget över till deliberationen, det vill säga att nå någon form av konsensus eller temporär överenskommelse, ja till och med att respektera varandra, svårare att nå, det vill säga att komma fram till ett gemensamt sätt att definiera problemet.

För det tredje innebär identitetsbaserade diskussioner, till skillnad från diskussioner inriktade på sakfrågor, att passion tillförs diskussionen (något som också uttryckligen understryks av företrädare för agonismen som också hävdar att deliberationister undervärderar känslor),³⁸ passioner, som utifrån ett deliberativt perspektiv, är tvivelaktigt om man ska uppmuntra. Denna aspekt bör emellertid noggrant analyseras och övervägas av läraren i förhållande till varje situation. Det existerar givetvis tillfällen där ”mer passion” är önskvärd som när de studerande i en fråga uppvisar en likgiltig attityd.³⁹ Från ett deliberativt perspek-

³⁷ Claudia Ruitenberg, ”Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education”, *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 2009, s. 269.

³⁸ Carsten Ljunggren, ”Utbildning som politisk kommunikation – om deliberation och agonism”, i Englund (red.), *Utbildning som kommunikation*, s. 205-239.

³⁹ För en övergripande diskussion av denna fråga, se Erik Amná, Joakim Ekman, Tomas Englund, Carsten Ljunggren & Ingrid Unemar Öst, *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering* (Stockholm: Skolverket, 2010).

tiv ser jag det snarare som att passion i klassrummet om möjligt bör vara behärskad och nyanserad (eller åtminstone uppmuntras av läraren i den riktningen), men samtidigt ge plats för *commitment* i den argumentativa processen. En riktlinje kan vara, som Nel Noddings påpekar i sin kritik av Habermas, att läraren bör försöka ”hjälpa studenten att lära sig föra ideala samtal”, även om hon samtidigt noterar risken att understryka ett rationellt ideal.⁴⁰ Ett sådant ideal kan fungera som ett maktinstrument för läraren – men notera i detta sammanhang min punkt 4 i deliberativ kommunikation om möjligheten att ifrågasätta auktoriteter, också läraren. I sammanhanget kan Richard Bernsteins kommentar beträffande deliberativ demokrati, där han samtidigt jämför Dewey och Habermas och kritiserar den senare, vara av intresse, då han framhåller risken för

en tendens att alltför starkt betona rollen och den potentiella makten hos en rationell argumentation. Dewey var aldrig nöjd med hur filosofer och politiska teoretiker karakteriserade förnuftet – speciellt när de skarpt åtskilde förnuft från känslor, önskningsar och passioner. Han föredrog att tala om social eller praktisk intelligens och intelligent handlande. Intelligens är inte heller namnet på en specifik medfödd förmåga. Den utgör snarare en sammansättning av vanor och dispositioner som innefattar en uppmärksamhet på detaljer, föreställningsförmåga och ett passionerat engagemang [*a passionate commitment*].⁴¹ Det

⁴⁰ Nel Noddings, ”Conversation as Moral Education”, i Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (New York: Teachers College Press, 2002), s. 122.

⁴¹ Om man, som jag tidigare gjort, skiljer på *passion* och *commitment*, så presenterar Bernstein här ett alternativ. Men primärt övertygas jag om att skillnaderna mellan agonism och deliberation inte är så stora, och att behandlingen av kontroversiella frågor i klassrummet i hög grad överlämnas till lärarens omdöme och därmed utgör en komplex problematik, vilken i sig är en hittills relativt utforskad problematik, men en problematik som innehåller flera avgörande dimensioner och möjligheter om vad skolan kan ”användas till” (jämför diskussionen i Amnå m.fl., *Skolor som politiska arenor*, speciellt kapitel 2 av Ljunggren & Unemar Öst, ”Skolors och lärares

som är allra viktigast för Dewey är att intelligens i detta avseende ges plats och kommer till uttryck i vardagliga praktiker.⁴²

Jag kan bara hålla med Bernstein när han understryker att Deweys betonade hur vardagliga praktiker (i skolan) måste ge plats för införlivandet av denna slags intelligens, något som mycket väl kan översättas till skolans dagliga utövande av deliberativ kommunikation.

Det finns givetvis många aspekter att kommentera i debatten om agonism och deliberation, men här ska vi följa den ”interna” debatten som initierades genom Mouffes vinklade läsning av Habermas med huvudfokus på dessa bägge modellens (agonism och deliberation) implikationer i klassrummet. Med en sådan utgångspunkt menar jag att vi måste reflektera, som jag redan nämnt, på de specifika villkoren i klassrummet vad beträffar lärare – studerande-relationer och andra institutionella villkor.⁴³ Jag menar således att det är centralt att jämföra, differentiera och värdera specifika aktiviteter i klassrummet såsom förutsättningarna och villkoren, klassrumsklimatet för klassrumsdiskussioner,⁴⁴ att utveckla deliberativa attityder, *deliberativeness*, som bland annat innebär transaktionellt lyssnande,⁴⁵ där den praktiska intelligens som Dewey förespråkar måste främjas och upp-

kontrovershantering”. Se även bidragen i *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(1).

⁴² Bernstein, *The Pragmatic Turn*, s. 85. Skolan är givetvis en plats där sådana vardagliga praktiker kommer till uttryck.

⁴³ Charles Bingham & Alexander Sidorin (red.), *No Education without Relation* (New York: Peter Lang, 2004). Englund (red.), *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande* (Lund: Studentlitteratur, 2004).

⁴⁴ Diana Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussions* (New York: Routledge, 2009). Johan Liljestrand, *Klassrummet som diskussionsarena* (Örebro: Örebro universitet, 2002). Liljestrand, *Demokratiskt deltagande* (Stockholm: Liber, 2011). Ljunggren & Unemar Öst, ”Skolors och lärares kontrovershantering”, s. 18-43.

⁴⁵ Waks, ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society”.

muntras genom att klassrum fungerar som mötesplatser och därmed som funktioner av kunskap, utbildning och kultur.

Kan agonism fungera som förmedlingslänk till deliberation?

Som framhållits betraktar jag utövandet av deliberation, i och utanför klassrummet, som ett ideal att sträva mot *to live educationally*, att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter. Men jag vill också understryka behovet av att lyssna på och förhålla sig till utmaningen från agonism, speciellt när det handlar om mötet mellan olika etniska identiteter i klassrummet.

Mouffe menar att identiteter endast etableras genom en vi/de-distinktion och att målet med en demokratisk politik är att omvandla det som betecknas med ”de” och uppfattade som fiender *to be destroyed* till att erkännas som ”vänliga motståndare”, vilket innebär att transformera en konfliktrelation från en antagonistisk sådan till just en agonistisk. Den senare är en relation mellan motståndare, och vad som kan betecknas som ”legitima fiender”, ”vilka ansluter sig till den agonistiska demokratins etisk-politiska principer”.⁴⁶ Just denna förflyttning till agonism, om startpunkten är en antagonistisk relation mellan identiteter, ser jag som en förutsättning för att ta ytterligare ett önskvärt steg, det vill säga från agonism till deliberation genom att också överskrida olika identiteter och i stället fokusera sakfrågan, problemet. Detta steg kan också ses som en rörelse från understrykandet av grupp- och kulturella identiteter till en kosmopolitisk orientering.

Deliberativ kommunikation där olika perspektiv, uppfattningar och värden möts och konfronteras i argumentation kan ta form inom ramen för de flesta skolämnena. Utbildningskommunikation av detta slag innebär kunskapsbildning som menings-

⁴⁶ Erman, ”What is Wrong with Agonistic Pluralism? Reflections on Conflict in Democratic Theory”, s. 1044, med referens till Mouffe, *The Democratic Paradox*, s. 101-102. Se även Ruitenbergs, ”Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education”.

skapande med kvaliteter som skiljer sig från traditionella, reproducerande sätt att undervisa och lära vilket ofta sker med fråga, svar och lärarvärdering.

I deliberativ kommunikation måste var och en reflektera över sitt synsätt och sina antaganden genom att lyssna, söka argument och värdera i relation till konkreta andra. Kommunikation av detta slag innebär ett kollektivt sökande efter gemensamma referensramar, men också ett erbjudande att analysera vad du inte håller med om och varför du inte gör det. Deliberativ kommunikation kan erbjuda speciella möjligheter i det mångkulturella klassrummet genom att fungera som mötesplats mellan olika kulturer och genom att främja en kosmopolitisk orientering. Deliberativ kommunikation kan därför ha en viktig funktion i vidareutvecklandet av ett demokratiskt förhållningssätt och en kosmopolitisk pluralism, vilket bland annat innebär rättigheten för var och en att inta olika synsätt och perspektiv.

Ömsesidigt förtroende kan således skapas och upprätthållas genom institutioner som skolan i den utsträckning den kan etablera förutsättningar för ett engagerat deltagande i deliberativ kommunikation. Ett ömsesidigt förtroende kan också skapas i den deliberativa kommunikationen genom utvecklingen av en ansvarskänsla gentemot den konkreta andra. I vilken grad detta uppnås informerar oss om i vilken utsträckning de deltagande utbildas som kosmopoliter.

Vi är härmed tillbaka till punkt 2 i den tidigare anförda karakteristiken av deliberativ kommunikation, att den eller de konkreta andra (den eller de som har ett annat synsätt än jag själv) tolereras och respekteras och att var och en lär sig att lyssna på den andres argument i en ömsesidig kommunikation. Just vad gäller lyssnandet i denna ömsesidiga kommunikation, *to learn to listen*, så finner jag det synnerligen centralt hur Dewey ”skilde mellan ett negativt envägs- eller rakt av-lyssnande och ett positivt *transaktionellt* lyssnande-i-konversation”,⁴⁷ uttryckt för första gången, vad jag vet, i *The Public and Its Problem* 1927 och

⁴⁷ Waks, ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society”.

senare i *Knowing and the Known* (1949) liksom i flera arbeten mellan dessa två.⁴⁸

Om vi översätter dessa distinktioner till skolans värld är det uppenbart att det är det ensidiga lyssnandet – lärarens tal till eleven som lyssnar – som är dominerande i skolan och att denna struktur också har sitt tydliga politiska stöd.⁴⁹ Det är emellertid det transaktionella lyssnandet kombinerat med tal i en pågående argumentation och kommunikation som är en viktig potential i meningsskapandet. Denna form av lyssnande är en gåva till varje enskild människa som kan främjas, vårdas, utvecklas och realiseras i och genom ömsesidig kommunikation.⁵⁰ Utvecklingen av denna potentiella förmåga kan också underlättas och kvalificeras mer eller mindre genom vad som pågår i klassrummet, framför allt genom hur läraren agerar, bygger relationer till sina studerande och kommunicerar med dem liksom hur kommunikationen mellan de studerande understöds av läraren och genom valet av innehåll.

Kan vi då lära oss *to live educationally*, att växa genom att kontinuerligt rekonstruera våra erfarenheter? David Hansen understryker, med hänvisning till Deweys *Demokrati och utbild-*

⁴⁸ Dewey, *The Public and Its Problems*. Dewey, "Knowing and the Known", i *The Later Works, vol. 16: 1949-1951* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1991), s. 1-294. Jim Garrison, "A Deweyan Theory of Democratic Listening", *Educational Theory* 46(4), 1996, 429-449. Garrison, "A Pragmatist Conception of Creative Listening to Emotional Expressions in Dialogues across Differences", *Philosophy of Education* 2000, s. 112-120. Waks, "John Dewey on Listening and Friendship in School and Society". Se även Ninni Wahlströms bidrag i denna antologi, "Lyssnandets utmaningar – om dissonans, splittring och kreativitet".

⁴⁹ Katherine Simon, "Classroom Deliberations", i Susan Fuhrman & Marvin Lazerson (red.), *The Public Schools* (New York: Oxford University Press, 2005), s. 107-129. Englund, "Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin".

⁵⁰ Se vidare debatten mellan Tholander och Englund i *Pedagogisk forskning i Sverige*: Michael Tholander, "Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv", *Pedagogisk forskning i Sverige* 10(2), 2005, s. 99-123; Englund, "Om klassrumssamtalets potentiella dynamik", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (3-4), 2005, s. 310-316.

ning, att utbildning innebär utvecklingen av dynamiska vanor och han karakteriserar som den kanske mest grundläggande vanan i ett kosmopolitiskt perspektiv ”att upprätthålla vanan att vara responsiv, dynamisk och expansiv. Den förmågan positionerar personen ifråga att utveckla sina anlag så långt som möjligt och som andra omständigheter tillåter och innebär också en rik och responsiv interaktion med andra människor”.⁵¹

Som Dewey ofta poängterar är den avgörande aspekten vad gäller mänsklig interaktion och demokratiskt beteende hur man reagerar på konflikter. Han betonar, som Richard Bernstein påvisar, ”behovet av konsultation, överläggning, övertalning och diskussion i formerandet av den allmänna opinionen, som i det långa loppet är självkorrigerande”.⁵² Bernstein kommenterar och vidareutvecklar:

Detta är den praktiska fråga som varje levande demokrati konfronteras med. Man måste arbeta för en kultur där pluralism och skillnader i åsikter uppmuntras. Dewey underströk att utan kreativa konflikter finns det en fara för självbelåtenhet och stagnation. Men en demokrati förfaller till en ren och skär strid mellan viljor och naken maktkamp om det inte finns ett seriöst försök till att engagera sig i deliberation och allmän debatt – om det inte är ett seriöst försök att etablera gemensamma värden av ömsesidig tillit och respekt.⁵³

Kan vi alltså främja och uppmuntra en kosmopolitisk orientering *to live educationally* genom att utveckla en läroplan och en arbetande skola som uppmuntrar och fördjupar demokrati och öppen kommunikation i Deweys anda där vi betraktar kontroversiella frågor i demokratin som ett sätt att leva och förstå demokrati: ”demokrati, i ett ord, är social, det vill säga, det är en etisk konception, och dess etiska betydelse är förankrad i dess

⁵¹ Hansen, *The Teacher and the World*, s. 122.

⁵² Dewey, ”Creative Democracy – The Task before us”, i *The Later Works 1925–1953*, vol. 14 (Carbondale, IL: Southern Illinois Press, 1991), s. 227.

⁵³ Bernstein, *The Pragmatic Turn*, s. 85.

betydelse som en styrande princip. Demokrati är en form av styrelsesätt bara därför att det är en form av moralisk association präglad av en specifik anda”.⁵⁴

Institutioner för utbildning är fortfarande en möjlig arena för att vårda dialog och kommunikation – även om, som sagt, det ensidiga lyssnandet dominerar och förstärks av den rådande utbildningspolitiken – och i ”varje ansträngning att göra demokratin mer deliberativ är den enskilt allra viktigaste institutionen utanför regeringen utbildningssystemet”.⁵⁵ Det är också i detta avseende som vi kan påminna oss David Hansens fråga: ”Kan viljan och förmågan att deliberera tvärs över skillnader i synsätt betraktas som möjlig att inordna i ett pågående världsarv”⁵⁶ och hans reflektioner över Dewey som utgångspunkt för ett kosmopolitiskt tänkande:

Uppgifterna för en kosmopolitiskt influerad utbildning är diffusa och kan aldrig fullgöras genom ett formellt program eller tusentals sådana försök, hur värdefulla vart och ett av dessa än skulle vara. Liksom demokratin själv är kosmopolitism ingen lösning på ett problem – som om våra instabila och ohanterliga mänskliga villkor skulle tillåta någon form av definitiv behandling – utan snarare ett sätt att ta form genom att relatera självet, den andra, och världen till varandra i ett generativt förhållande. Dewey hjälper oss som en kosmopolitisk filosof att förstå hur meningsfull denna typiska, ganska ordinära vardagsbedrift kan vara, liksom hur oräkneliga grundläggande gester kan skapa förutsättningar för mänskliga relationer att växa.⁵⁷

I det perspektiv som hittills målats upp skulle jag också, som även Hansen gör, vilja lyfta fram Nussbaum och hennes förslag

⁵⁴ Dewey, ”The Ethics of Democracy”, i *The Early Works 1882–1898*, vol. 1 (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1975), s. 240.

⁵⁵ Gutmann & Thompson, *Democracy and Disagreement*, s. 359.

⁵⁶ Hansen, ”Curriculum and the Idea of a Cosmopolitan Inheritance”, s. 307.

⁵⁷ Hansen, ”Dewey and Cosmopolitanism”, i A.G. Rud, Jim Garrison & Lynda Stone (red.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century* (West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2009), s. 116.

att i högre utbildning utveckla självkritik, att lära sig att se sig själv som en världsmedborgare och att utveckla vad hon kallar narrativ fantasi: förmågan att tänka insiktsfullt vad gäller andra människors villkor och att utveckla ett konstruktivt förhållnings-sätt till dessa ”konkreta andra”.⁵⁸ Nussbaums vilja att bjuda in alla människor till det gemensamma bordets deliberativa samtal innefattar en aristotelisk essentialism” enligt Synne Myreböe, och även om Nussbaum bejakar mångfalden så sätter hon samtidigt ”normativa krav om ett kultiverat deltagande som i själva verket innebär en kultivering enligt elitistiska, västerländska normer” och hennes lösningar är ”problematiserande”.⁵⁹ Nussbaums projekt är således enligt Myreböe tämligen elitistiskt, men har en potential som är långt mer radikal än den hon själv utvecklat.

Tre argument för deliberativ kommunikation

Mitt försiktiga förslag är mot bakgrund av det sagda för det första en rekommendation att i utbildningssammanhang ofta(re) använda sig av deliberativa samtal.⁶⁰ Det handlar då bland annat om för läraren att ta fasta på och utnyttja de diskursiva situationer där någon form av problem, skilda synsätt eller förståelser föreligger.⁶¹ En förutsättning för bedrivandet av deliberativa samtal är att undervisningsgruppen, ”skolklassen” är socialt och kulturellt blandad och innehåller personer med skilda erfarenhe-

⁵⁸ Hansen, *The Teacher and the World*, s. 112. Nussbaum, *Cultivating Humanity; Not for Profit*.

⁵⁹ Synne Myreböe, *Eudaimonia! Martha Nussbaums aristoteliska försvar för en reformering av högre utbildning*, magisteruppsats i idéhistoria (Södertörns högskola, Institutionen för kultur och kommunikation, 2012), s. 70.

⁶⁰ Se tidigare i texten angivna punkter. För kortare eller utförligare betraktelser av innebörden i och påvisande av de olika komponenterna i deliberativ kommunikation, se Englund, *Deliberativa samtal som värdegrund*, och Englund (red.), *Utbildning som kommunikation*.

⁶¹ Se vidare Englund, ”Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati”, i Rune Premfors & Klas Roth (red.), *Deliberativ demokrati* (Lund: Studentlitteratur, 2004), s. 63f.

ter och det ska understrykas att denna förutsättning successivt försämras i takt med att skolor och skolklasser tenderar att homogeniseras i den betydelsen att valfriheten innebär att ”lika söker lika” och att den sammanhållna grundskolan som samlade studerande med olika sociala och kulturella bakgrunder blir allt ovanligare. Men skillnader i erfarenheter kan givetvis inte helt utsuddas, utan finns där alltid och bland annat därför är deliberativa samtal synnerligen viktiga för att söka fördjupa lärandet genom att de studerande i det deliberativa samtalet själva verbaliserar sina argument och sitt vetande. Denna verbalisering innebär för den enskilda individen liksom för dem som lyssnar och deltar något helt annat än att besvara frågor inom ramen för ett prov, eftersom verbaliseringen förkroppsligar en personlig gestaltning av argument i en viss fråga som samtidigt ger möjligheter för de lyssnande, deltagande till omedelbar respons liksom eftertanke och stimulans för fortsatta diskussioner med kamrater även utanför klassrummet. Detta innebär en form av lärande som snarast kan betecknas som meningsskapande.

För det andra menar jag att en samhörighetskänsla kan utvecklas på olika nivåer med hjälp av det deliberativa samtalet, där den första nivån kan exemplifieras med den ovan nämnda första punkten som implicerar det samhörighetskapande mötet mellan lärare och studerande och mellan studerande. I klassrummet kan också den stora offentlighetens frågor avhandlas och klassrummet därmed förvandlas till en svag offentlighet,⁶² som innebär att de studerande genom de kunskaper och värderingar de tar till sig, ifrågasätter, bearbetar och uttrycker, funge-

⁶² Innebärande en förflyttning från Dewey, ”The Child and the Curriculum”, i *The Middle Works 1899–1924*, vol. 2 (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1975) s. 271–291, till Englund, ”The Public and the Text”. Beträffande offentlighets- och publikbegreppen se vidare Habermas, *Borgerlig offentlighet*, Nancy Fraser, ”Offentligheten i ett nytt ljus. Ett bidrag till kritiken av den reellt existerande demokratin”, i *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande* (Göteborg: Daidalos, 2003) s. 133–171, och Mikael Carleheden, ”Social ojämlikhet och kulturell missaktning”, i Englund (red.), *Utbildning som kommunikation*, s. 169–204.

rar som och är argumenterande och ställningstagande samhällsmedborgare. Lärandet kan därmed knytas till den samtidiga utvecklingen av såväl medborgarkompetens som att bilda grund för en kosmopolitisk orientering innebärande ömsesidig tillit men också en kosmopolitisk offentlighet. Bland de många föreläsningarna av kosmopolitism under senare år vill jag gärna lyfta fram den Dewey- och Habermasinspirerade och deliberativdemokratiskt syftande James Bohman och hans idé om att en ”framväxande kosmopolitisk offentlig sfär förnyar och utvidgar demokratin på två sätt: genom de pluralistiska offentliga sfärerna inom varje stat, och genom de informella kommunikationsnätverken mellan de organisationer och sammanslutningar som utgör det internationella civila samhället” och ”till skillnad från en global sammantagen offentlighet skapas en kosmopolitisk offentlig sfär när två eller fler begränsade offentliga sfärer börjar överlappa och korsas varandra”.⁶³

För det tredje skulle de studerandes omdömesbildning kunna skärpas genom den deliberativa kommunikationens integration av ”fakta” och värdefrågor och skapa ett större utrymme för diskussion av moraliska och politiska frågor och problem. Att utbildningens, såväl grundläggande som högre utbildning, högsta syfte är eller borde vara att utveckla de studerandes moraliska omdöme, att utveckla de studerandes ”formation” – deras sam-

⁶³ Bohman, ”The Public Spheres of the World Citizen”, i James Bohman & Mathias Lutz-Bachmann (red.), *Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal* (Cambridge: MIT Press, 1997), s. 191; Bohman, ”The Globalization of the Public Sphere”, *Philosophy and Social Criticism* 24(2/3), 1998, s. 514. Se vidare Bohman, *Public Deliberation* (Cambridge: MIT Press, 1996). Den idé om deliberativ demokrati som Habermas förespråkar kan betraktas som den normativa grundvalen för ett kosmopolitiskt medborgarskap. Gerard Delanty framhåller i *The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009) hur kosmopolitism som begrepp kan betraktas som den normativa utmaningen mot globalisering och att ”deliberativ eller diskursiv demokrati kan ses som en post-universell kosmopolitism som är öppen för en variation av tolkningar och appliceringar” (s. 254). Se även Delanty, *Medborgarskap i globaliseringens tid*, övers. Per Larson (Lund: Studentlitteratur, 2000).

hällreliga och interaktiva åtaganden i förhållande till deras personliga, civilt medborgerliga samt professionella syften och etiska normer – är något som successivt förefaller glömmas bort i en tid av utbildning för individuell karriär och utbildning som konkurrensmedel.⁶⁴

⁶⁴ Här skulle avslutningsvis en snabbt växande litteraturflora på nämnda olika nivåer, utöver dem som redan nämnts, kunna anges. Låt mig endast nämna några få med inriktning mot högre utbildning där jag själv varit inblandad: *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik: Educating Towards Civic and Professional Responsibility* 17 (2), 2008. Tone Dyrdal Solbrekke & Tomas Englund, "Bringing Professional Responsibility back in", *Studies in Higher Education* 36(7), 2011, s. 847-861.

Lyssnandets utmaningar

Om dissonans, splittring och kreativitet

Ninni Wahlström

Den kommunikativa vändningen i John Deweys filosofi kom tydligast till uttryck i hans bok *Demokrati och utbildning*.¹ När Dewey i grunden skulle redogöra för hur utbildning egentligen är möjlig, vilka processer som skapar förutsättningar för bildning och meningsskapande, så utvecklade han en teori om kommunikation.² Samhället är präglad av pluralism och kommunikation är en central utgångspunkt för ett demokratiskt sätt att leva. I den demokratiska livsformen ingår utbildning närmast som en ”organisk” del, där utbildningen inte kan ses som åtskild från andra demokratiska uttrycksformer utan i stället som en viktig del av demokratins utveckling och upprätthållande.³ Jag menar att Deweys intresse för kommunikation mellan människor är riktat mot vad kommunikation kan åstadkomma, snarare än mot kommunikationens villkor, det vill säga hur kommunikationen blir möjlig. Att uppmärksamma kommunikationens möjlighetsvillkor blir viktigt för att undvika en förenkling eller ett förgivettagande av vad som krävs för att meningsfulla dialoger ska

¹ John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1999).

² Gert Biesta, ”Den kommunikativa vändningen i Deweys Demokrati och utbildning”, i Tomas Englund (red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (Göteborg: Daidalos, 2007), s. 33-50.

³ Tomas Englund, ”Om John Dewey och Demokrati och utbildning”, i Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 11-32.

komma till stånd, men också för att uppmärksamma hur olika kommunikativa kompetenser kan utvecklas inom utbildning.

I denna artikel kommer jag att utifrån Deweys kommunikationsbegrepp rikta uppmärksamheten mot just ett av kommunikationens villkor, nämligen lyssnandets och lyssnarens roll. På senare tid har ett par olika forskningstidskrifter publicerat temanummer där lyssnandet placeras i centrum och det är med utgångspunkt i några av dessa artiklar som jag kommer att diskutera följande två frågor: Hur tar lyssnandet form i Deweys teori om kommunikation? Om utbildning är detsamma som kommunikation, vilken roll intar då lyssnande i relation till lärande och meningsskapande i ett pluralistiskt samhälle?⁴

Den första frågan kommer jag att försöka besvara med hjälp av några artiklar som diskuterar just lyssnande i relation till Deweys filosofi, främst en text av Leonard Waks som behandlar temat om lyssnande och vänskap och Jim Garrisons artiklar om demokratiskt och kreativt lyssnande. För att besvara den andra frågan vänder jag mig främst till Sophie Haroutunian-Gordons tankar om lyssnande. Dewey återkommer ofta till det ömsesidiga utbytet mellan individer i kommunikation, men vägen dit, hur det kom sig att de började kommunicera och vad som gör att kommunikationen ”lyckas” så att den utvecklas till ett ömsesidigt erfande på så sätt att de som deltar i kommunikationen påverkas av varandra, det förblir mera oklart vid läsningen av hans texter.⁵ När kommunikation blir ett bärande begrepp efter den

⁴ 2010 publicerade *Teachers College Record* ett antal artiklar om lyssnande i temanumret ”Listening: Challenges for Teachers” och tidskriften *Educational Theory* publicerade 2011 ett temanummer under rubriken ”Listening: An Exploration of Philosophical Traditions”.

⁵ För en fördjupad diskussion om en värld som vi delar med andra som villkor för kommunikation, utifrån Donald Davidsons språkteori och Deweys kommunikationsteori, se Ninni Wahlström, *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola* (Göteborg: Daidalos, 2009), kap. 9, och Wahlström, ”Learning to Communicate or Communicating to Learn? A Conceptual Discussion on Communication, Meaning and Knowledge”, *Journal of Curriculum Studies* 42(4), 2010, s. 431-449.

språkliga vändningen, vilken roll får då lyssnandet?⁶ Och vad betyder erfaran­det för människans förmåga och vilja att lyssna? Lyssnandet handlar inte om att bara ta in språkliga uttryck som sådana, utan handlar också om att ta till sig av erfarenheter som har gjorts och görs av andra.

Kommunikation som grunden för demokrati och utbildning

John Deweys texter om demokrati och utbildning vilar på ett grundläggande antagande om att dessa står i en ömsesidig relation till varandra och att deras gemensamma grund utgörs av kommunikationen mellan människor.⁷ Centralt för Deweys förståelse av kommunikation är deltagande och pluralism, men också begreppet erfara­nde. Neopragmatiska uttol­kare, som Richard Rorty och Richard Bernstein, intar helt olika förhållnings­­sätt till det för Dewey centrala begreppet erfarenhet. Medan Rorty menar att Dewey borde ha gjort sig av med erfarenhets­­begreppet som filosofiskt begrepp helt och hållet,⁸ betraktar Bernstein föreställningen om erfarenhet som en bärande del i Deweys filosofi, också efter den språkliga vändningen. Mot Rortys argument att människans användning av språkliga uttryck är det centrala för att skapa mening invänder Bernstein att en

⁶ Den språkliga vändningen kopplas oftast till Richard Rortys berömda antologi från 1967, *The Linguistic Turn*. Med ”den språkliga vändningen” betonas språkets konstituerande och tolkande funktion för att förstå världen omkring oss, snarare än att det skulle vara möjligt att dela upp världen i ”verklighet” och ”språk” som två skilda enheter. Med Jürgen Habermas kommunikativa handlingsteori betonas språkets kommunikativa funktion och betydelsen av intersubjektivitet och dialog för kollektiva meningsskapan­den och diskurser. Se Richard Bernstein, *The Pragmatic Turn* (Cambridge & Malden: Polity Press, 2010).

⁷ För Deweys kommunikationsteori viktigare texter, räknar jag, förutom *Demokrati och utbildning*, framför allt *The Public and Its Problem* (1927), *Experience and Nature* (1929) och *Art as Experience* (1934).

⁸ Richard Rorty, *Consequences of Pragmatism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982).

”språklig pragmatism” som inte uppmärksammar erfarendets roll i människans villkor riskerar att övergå i en språklig idealism som underskattar de begränsningar och det motstånd som erfarenheten representerar i människors dagliga liv.⁹ Vidare menar Bernstein att om en språklig pragmatism utesluter erfarenhet ur sin filosofiska vokabulär så hamnar många viktiga frågor utanför filosofins område. Varje skapande av mening måste till sist relateras till människans erfarenhet, menar Bernstein, som hävdar att pragmatismens utmaning efter den språkliga vändningen ligger just i att integrera begreppet erfarenhet in i en språklig förståelse av meningsskapande och kunskap om världen.

I första kapitlet av *Demokrati och utbildning* finns en under rubrik, ”Utbildning och kommunikation”, men utifrån innehållet i det aktuella avsnittet skulle rubriken hellre kunna vara ”Utbildning som kommunikation”.¹⁰ Vad som utmärker ett samhälle är enligt Dewey det som människor har gemensamt, som gemensam förståelse, gemensamma önskemål och gemensam kunskap. Och det enda sättet att utveckla dessa gemensamma referensramar är genom kommunikation. Därmed utgör kommunikation också den nödvändiga grunden för utbildning eftersom utbildningens roll just är att utveckla samhället genom att utbilda dess invånare till aktiva och kunniga deltagare i ett gemensamt samhällsliv. Dewey sätter likhetstecken mellan socialt liv och kommunikation, men alla relationer är inte sociala och all kommunikation är inte genuin. Relationer som av Dewey betecknas som ”sociala” utmärks av att ingen av parterna utnyttjar sitt eventuella övertag i form av till exempel mer kunskap eller högre status till att dominera över den andra. Sociala relationer

⁹ Rorty, ”Introduction: Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy”, i Rorty (red.), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method* (Chicago & London: University of Chicago Press, 1967), s. 1-39. Bernstein, *The Pragmatic Turn*.

¹⁰ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 38. Jfr Tomas Englund (red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (Göteborg: Daidalos, 2007).

bygger på en princip om jämlikhet och ömsesidighet mellan olika parter som gör att kommunikation samtidigt blir bildande.

Man får ta del av vad andra har tänkt och känt, och påverkas, på ett eller annat sätt, av detta. Inte heller den man kommunicerar med förblir opåverkad.¹¹

Gert Biesta menar att Dewey här intar en ny position i talet om kommunikation i förhållande till sina tidigare texter.¹² Det är först i boken *Demokrati och utbildning* som Dewey för en mer ingående diskussion om kommunikation som en social process av samordning och samarbete och hävdar att kommunikation utgör själva ursprunget till reflektion och till en reflekterande erfarenhet.

Kommunikationen är den drivande kraften för att skapa gemensamma referensramar, som i sin tur utgör en förutsättning för att kunna bilda samhällen och gemenskaper.¹³ Men med referens till Donald Davidson kan kommunikation också sägas ha sin grund i att vi redan befinner oss i en värld som vi delar med andra.¹⁴ Denna rent konkret och praktiskt delade värld utgör en förutsättning för att människor kan börja kommunicera, men det är också genom kommunikation som människor gör världen gemensam. Således utgör en delad, i betydelsen gemensam, värld både en förutsättning *för* och ett resultat *av* kommunikation.¹⁵ Hittills, säger Dewey, har tal setts som ”en praktisk bekvämlighet som inte är av grundläggande intellektuell betydelse” vilket har lett till att ”förekomsten av idéer blir till en mystisk parallell vid sidan av fysiska händelser, utan någon gemenskap

¹¹ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 39.

¹² Biesta, ”Den kommunikativa vändningen i Deweys *Demokrati och utbildning*”, s. 38.

¹³ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 38.

¹⁴ Donald Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective* (Oxford: Clarendon Press, 2001).

¹⁵ Wahlström, ”Learning to Communicate or Communicating to Learn?”

eller någon bro från den ena till den andra”.¹⁶ Men, menar Dewey, när kommunikation pågår blir alla fysiska händelser i omgivningen ”föremål för omprövning och revidering; de omformas för att möta samtalets krav, vare sig det handlar om det offentliga samtalet eller det preliminära samtal som betecknas som att tänka”.¹⁷

Om vi inte hade talat med andra, och de med oss, skulle vi aldrig tala till eller med oss själva. Tack vare samspråk, ett socialt givande och tagande, där olika integrerande synsätt bildar en samling personer som deltar i samtal där man samråder med varandra, utbyter vi särskiljande erfarenheter, lyssnar på varandra, snappar upp ovälkomna kommentarer, anklagar och ursäktar. Genom talet identifierar sig en individ på ett dramatiskt sätt med potentiella handlingar och gärningar, han spelar många roller, inte i skeden som följer på varandra i livet, utan i ett samtidigt pågående drama. Sålunda uppstår medvetande.¹⁸

Dewey är på det klara med att lyssnande inte alltid upplevs som något positivt för den enskilda individen; att lyssna innebär också att få ta del av obekväma och utmanande kommentarer.

I det inre medvetande som uppstår genom kommunikation spelar fantasin en stor roll. För att förstå en frågeställning eller ett problem behöver man kunna föreställa sig olika scenarier och konsekvenser beroende på olika handlingsalternativ. Denna förmåga att på förhand måla upp olika tänkbara konsekvenser utgör också kärnan i ett annat viktigt Deweybegrepp, nämligen den noggranna undersökningen. När det gäller den personliga utvecklingen tar Dewey hjälp av metaforer från teaterns värld; att ”spela många roller” och att livet kan liknas vid ett ”pågående drama” eller teaterpjäs. Men kanske än viktigare så visar citatet ovan på det ömsesidiga utbyte mellan individen och hans eller hennes fysiska och sociala omvärld som Dewey menar är stän-

¹⁶ John Dewey, *Experience and Nature* (New York: Dover, 1958), s. 169.

¹⁷ Dewey, *Experience and Nature*, s. 166.

¹⁸ Dewey, *Experience and Nature*, s. 170.

digt pågående i människors erfارande. Det handlar dock inte om någon enkel form av utbyte mellan två objekt utan snarare om påverkan av, eller till och med omformning av, såväl individ som omgivning. Kommunikation innebär för Dewey att alla som ingår i samtalet också påverkas av vad som sägs. Det språkliga uttrycket är inte skilt från det materiella, eller från "naturen". Misstaget som Dewey försökte att "rätta till" var föreställningen att språkets uppgift är att benämna tingen i den fysiska omgivningen, "i stället för de former som tingen antar under trycket och möjligheten av socialt samarbete och utbyte".¹⁹ Det erfارande som Dewey ständigt återkommer till handlar alltså inte bara om ett möte med människans fysiska och sociala miljö utan också om att påverka denna miljö i en önskad riktning.

Vi gör något åt förhållandena och sedan gör de något med oss i gengäld, sådan är den speciella kombinationen. Sambandet mellan dessa två erfarenhetsfaser anger hur givande eller värdefull erfarenheten är.²⁰

Det är denna ömsesidiga påverkan mellan individen och hans eller hennes omgivning som Dewey i sina senare arbeten kom att benämna "transaktion". Sättet att ta del av andras erfarenheter är att lyssna och i lyssnandet använda sin fantasi och föreställningsförmåga för att skapa sig en mening om vad den andra personen talar om.²¹

Deweys erfarenhetsbegrepp och lyssnandets roll

Transaktionella processer som uppstår när en individ handlar i världen kan vara både upprepande och förutsägbara, men de kan också leda till nya och oförutsedda kvaliteter. Det är just de kva-

¹⁹ Dewey, *Experience and Nature*, s. 170-171.

²⁰ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 183.

²¹ I det här sammanhanget är det muntlig kommunikation som står i fokus men kommunikation är ett bredare begrepp än så och människor använder många olika sätt för att kommunicera med varandra.

liteter eller värden som ligger i transaktionens konsekvens som utgör den grundläggande källan till människans värderingar eftersom de ger direkta upplevelser av positiv eller negativ art. Reflektionen uppstår när olika värden står i konflikt med varandra och att ”värdera värderingar” kräver urskiljning, bedömning och val. Om människan är lyckosam i sina ansträngningar att nå ett mål uppnås ett fullbordande av erfarenheten, som präglas av en känsla av relevans, ett positivt utfall och ett avslut. Denna fullbordan gör erfarenheten till *en* erfarenhet och varje erfarenhet präglas av *sin* kvalitet. Det som skiljer sociala transaktioner från transaktioner i naturen är de konsekvenser som följer av att människors sätt att samordna sitt agerande sker genom kommunikation. Som Bernstein uttrycker det:

Kommunikation både förutsätter och underlättar grundläggande samförstånd och gemenskap; kommunikation baseras på delade erfarenheter och gemensamma aktiviteter. Det sker inte endast ett utbyte av kognitiva eller rationella erfarenheter i kommunikationen utan också av attityder, känslor, önskningar, normer och avsikter.²²

Det är genom denna form av sociala transaktioner som Dewey ger demokratibegreppet dess praktiska vändning, som ett (gemensamt) sätt att leva; att genom olika kommunikationsformer ta del av och intressera sig för varandras erfarenheter för att kunna förändra samhället i en riktning som upplevs som rimlig av så många som möjligt.²³

Deweys ”praktiska” syn på kommunikation och demokrati gör att det är människors samordning och anpassning till varandras handlingar, slutsatser och värderingar som kommer i förgrunden, inte lyssnandet. Därför är det på ett sätt betecknande att det främst är i *Art as Experience* som Dewey mer uttalat tar

²² Richard J. Bernstein, *John Dewey* (Atascadero, California: Ridgeview Publishing, 1966), s. 134.

²³ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 127.

upp lyssnandets roll, och då inte i kommunikation mellan människor utan i konstens möjlighet att kommunicera.

Språk existerar endast när det lyssnas till såväl som när det talas. Lyssnaren är en outhärlig partner. Konstverket är fullbordat först när det är verksamt i erfarenheten hos någon annan än den som skapade det.²⁴

Människor erfar genom sina sinnen som att se och höra och eftersom konst handlar om olika former av uttryck så är konst att betrakta som språk. Varje kommunikativt medium har sitt unika uttryck och låter sig inte på något enkelt sätt översättas från ett ”språk” till ett annat. Enligt Dewey kan hörandet kopplas samman med organismens alla delar, därför bär ljud med sig mer av ekan och associationer än något annat sinne. Ljud som konstform förknippas kanske i första hand med musik, men litteratur är också ljud, representerat av bokstäver i tryck, det vill säga ljud som transformerats till text. ”Kontinuitet av mening och värde är själva kärnan i språket” eftersom språket ”upprätthåller en fortsatt kultur”. Därför bär orden med sig en ”nästan oändlig laddning av övertoner och resonanser”.²⁵ I en annan text skriven några år tidigare gjorde Dewey en åtskillnad mellan att se och att lyssna, där han menar att lyssnandet intar en särställning i kommunikation. ”Örats förbindelser med vitala och utåtriktade tankar och känslor är ofantligt mycket närmare och mer mångskiftande än ögats”, menar Dewey och tillägger att ”[s]ynen är en åskådare, hörseln är en deltagare”.²⁶ I det här fallet syftar Dewey på det personliga umgänget mellan människor i lokalsamhället, men det är ändå inte samtalet som han förefaller tro mest på vad gäller kommunikation:

²⁴ John Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee Books, 1980), s. 106.

²⁵ Dewey, *Art as Experience*, s. 240.

²⁶ John Dewey, *The Public and Its Problems* (Athens, Ohio: Swallow Press, 1991), s. 218-219.

Till syvende och sist är konstverk de enda medier för fullständig och obehindrad kommunikation mellan människa till människa som kan uppstå i en värld full av klyftor och murar som begränsar gemenskapen av erfarenheter.²⁷

Dewey var således väl medveten om den talade kommunikationens svårigheter och, ibland, tämligen pessimistisk om dess möjligheter. När det kommer till demokrati och frågan om samhällets utveckling är det dock dialogen, inte konsten, som människor har att förlita sig på.

Interaktioner och transaktioner förekommer *de facto* och resultatet av ömsesidigt beroende följer därpå. Men deltagande i aktiviteter och delaktighet i resultat är en följdhändelse. De kräver *kommunikation* som en förutsättning.²⁸

Det är genom det talade och skrivna språket som människor kan påverka sin miljö och försöka att utveckla och styra den i önskvärd riktning. Men även mellan det skrivna och det talade språket gör Dewey en distinktion. Den nedtecknade kunskapen utgör en grund för allmänhetens ställningstaganden men den utgör ändå enbart ett redskap. Själva formeringen, eller mobiliseringen, av en allmänhet som också identifierar sig själv som en sådan, måste komma till stånd via konkreta dialoger öga mot öga, ”in face-to-face relationships” eller, kanske hellre, öra mot öra.²⁹

Lyssnande som transaktionell hållning

I sin artikel ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society” analyserar Leonard Waks betydelsen av lyssnande i Deweys demokratibegrepp.³⁰ Waks kopplar samman vad han

²⁷ Dewey, *Art as Experience*, s. 105.

²⁸ Dewey, *The Public and Its Problems*, s. 152.

²⁹ Dewey, *The Public and Its Problems*, s. 218.

³⁰ Leonard J. Waks, ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society”, *Educational Theory* 61 (2), 2011, s. 191-205.

kallar ett transaktionellt lyssnande med ”samverkande vänskap” som han menar bildar en bas för ett demokratiskt samhälle. Enligt Waks identifierar Dewey flera olika syften med lyssnandet. För det första är lyssnande nödvändigt för att människor ska kunna anpassa sina handlingar till varandra för att uppnå ett gemensamt syfte. För det andra skärper lyssnandet den handlande människans effektivitet och flexibilitet. För det tredje utgör lyssnandet grunden för att skapa demokratiska relationer med andra, det vill säga relationer där alla deltagare tillerkänns röst och där alla har ett delat ansvar för att lyssna på varandra. Ett fjärde syfte är att med ett aktivt lyssnande som grund skapa ömsesidig förståelse mellan olika grupper. Slutligen – för det femte – syftar lyssnandet till att skapa den ömsesidighet som uppstår i en konversation och som bygger på att talare och lyssnare kontinuerligt byter roller med varandra.³¹ Waks hävdar att han har gått igenom samtliga avsnitt i Deweys samlade verk där samtal och lyssnande står i fokus och att han därefter har kommit fram till att ”transaktionellt lyssnande och samverkande vänskap är teman som upprepas genom hela Deweys teori om ett demokratiskt samhälle”.³² I min egen läsning av Deweys texter har jag, som jag redogjort för ovan, inte uppfattat lyssnandet som ett framträdande drag. I följande avsnitt kommer jag därför att undersöka hur Waks uppfattar lyssnandebegreppet och hur det kommer sig att våra uppfattningar skiljer sig åt.

Waks förankrar sitt resonemang om transaktionellt lyssnande i en passage i *The Public and Its Problems*: ”När A och B för ett samtal så är denna handling en transaktion: båda berörs av det, dess resultat passerar så att säga över från den ena till den andra”.³³ I det här citatet är Deweys syfte dock inte att säga något specifikt om lyssnande och han gör det inte heller. I stället är

³¹ Sophie Haroutunian-Gordon & Megan J. Laverty, ”An exploration of philosophical traditions”, *Educational Theory* 61(2), 2011, s. 117-124.

³² Waks, ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society”, s. 198.

³³ Waks, ”John Dewey on Listening and Friendship in School and Society”, s. 194. Dewey, *The Public and Its Problems*, s. 13.

syftet att redogöra för skillnaderna mellan det privata och det offentliga samtalet genom att formulera ett särskiljande kriterium: det privata samtalets transaktioner berör endast dem som är mer direkt inbegripna i samtalet medan transaktioner i det offentliga samtalet berör en betydligt vidare krets av människor, genom de indirekta konsekvenser som samtalet leder till. En annan text som Waks tar upp i samband med transaktionellt lyssnande är Arthur Bentleys och John Deweys gemensamma kapitel "Specification" i boken *Knowing and the Known*.³⁴ Waks beskriver hur lyssnandet är konstruktivt genom att deltagarna, innehållet och kommunikationen, samt de vokabulärer som väljs ut, alla blir till delar i vad Dewey kallar en "total inkluderande transaktion" där de inkluderade delarna inte kan betraktas åtskilda från varandra.³⁵ Men inte heller den här gången är syftet att redogöra för lyssnandets villkor. Bentley och Dewey vill i stället säga något om det komplexa i att finna benämningar för olika företeelser och ting. Det är denna process av benämning som ingår i en "totalt inkluderande transaktion". Syftet med detta uttryck var att markera en opposition mot de samtida teorier som betraktade ett fenomen som bestående av olika och av varandra oberoende delar eller komponenter.³⁶ Med dessa exempel vill jag peka på svårigheterna, också för Waks, att finna belägg för att Dewey verkligen använder sig av begreppet "transaktionellt lyssnande", åtminstone mer frekvent, eller att termen innehållsmässigt går att ge en helt tydlig förankring i Deweys texter. Anledningen kan helt enkelt vara att Dewey faktiskt inte skrev så mycket om lyssnandet och dess konsekvenser. När Jim Garrison i en artikel utvecklar vad han kallar för en "Deweysk" teori om demokratiskt lyssnande så är det därför inte förvånande att Garrison vänder sig till Hans-Georg Gadamer och en herme-

³⁴ Arthur F. Bentley & John Dewey, "Specification", *The Later Works*, vol. 16, s. 131-153.

³⁵ Waks, "John Dewey on Listening and Friendship in School and Society", s. 195.

³⁶ Bentley & Dewey, "Specification", s. 142.

neutisk tolkningsram för att med hjälp av Gadamers hermeneutiska begrepp närmare kunna undersöka vilka krav som lyssnandet ställer på individer inbegripna i en ömsesidig kommunikation.

Att lyssna är att sätta sig själv på spel

Garrison utgår från det så kallade demokratikriteriet i *Demokrati och utbildning* där de två ”mätpunkterna” utgörs av följande två faktorer: i vilken grad gruppens medlemmar delar gemensamma intressen och i vilken grad som en grupp har rikliga och öppna kontakter med andra grupper.³⁷ Med kommunikation inom och mellan grupper som ideal för såväl utbildning som demokrati uppstår återigen frågan: vad krävs för att kunna lyssna på någon annan?

Inte heller Gadamer har utarbetat någon specifik teori om lyssnande, men han säger i alla fall något om vad som behövs för att tolka och förstå det som sägs. Gadamer frågar sig vad traditionstillhörighet betyder för möjligheten att tolka och förstå någon annan. Med bas i en hermeneutisk tolkningsregel som säger att man måste förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela så blir tolkningens utgångspunkt traditionens betydelse för den tillhörighet ”som kommer av för gemenskapen fundamentala och bärande fördomar”.³⁸ Det innebär att den individ som ska förstå en individ som representerar en annan tradition, eller grupp för att använda Deweys begrepp, måste upprätta någon sorts förbindelse till denna andra tradition.

De fördomar och förhandsmeningar, som upptar tolkarens medvetande, står honom inte fritt till förfogande. Han kan inte själv på förhand skilja de produktiva fördomar, som möjliggör

³⁷ Jim Garrison, ”A Deweyan Theory of Democratic Listening”, *Educational Theory* 46(4), 1996, s. 429-451. Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 140.

³⁸ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod: i urval*, red. och övers. Arne Mellberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 142.

förståelse, från dem som hindrar förståelse och leder till missförstånd.³⁹

Den hermeneutiska pendlingen mellan förståelse och förförståelse leder till vad Gadamer betecknar som ”förståelsens under” vilket inte ska tolkas ”någon själarnas hemlighetsfulla kommunikation utan ett deltagande i gemensam mening”.⁴⁰ Det låter som ett eko av Dewey när Gadamer konstaterar att förståelse av vad någon annan människa säger grundas i ett gemensamt deltagande av att skapa mening.

Det är alltså i denna Gadamers tolkningsteori, eller teori om förståelsen, som Garrison tar sin utgångspunkt när han undersöker lyssnarens villkor i Deweys kommunikationsfilosofi. För att vara goda lyssnare måste vi sträva efter att förstå vad talaren säger *också* utifrån talarens tradition och sammanhang och inte bara utifrån vår egen förståelse och tradition. Avsikten är därmed inte att på något sätt försöka befria oss från vår egen förförståelse utan snarare att medvetandegöra den och reflektera över den. Men när vi gör det, när vi verkligen försöker att lyssna utifrån den andres perspektiv, och på så sätt skapar distans till det egna perspektivet, så äventyrar vi samtidigt en del av vår egen förförståelse och våra egna fördomar, menar Garrison. För vad som står på spel handlar om frågan om att ge upp eller modifiera de förutfattade meningar som förhindrar oss att förstå den andre eller från att uppriktigt förstå oss själva. Om vi inte kan förstå delar av våra uppfattningar som oreflekterade förgivettaganden kan vi inte heller till fullo tolka den andra och, vilket kanske är av minst lika stor betydelse, om vi inte utsätter vår förförståelse för möten med andra så lär vi inte heller känna oss själva.

Det är precis på den här punkten som vi kan se att skillnader, som genus och kulturella och etniska skillnader är avgörande för att uppnå ny förståelse. Det är inte förrän en person möter

³⁹ Gadamer, *Sanning och metod*, s. 142.

⁴⁰ Gadamer, *Sanning och metod*, s. 138.

skillnaden från någon annans synvinkel som hon kan inse sina egna fördomar och ifrågasätta dem.⁴¹

Det är inte distansen till den egna traditionen i sig som utgör grunden för tolkning och förståelse utan dialektiken mellan skillnad och likhet mellan traditioner. Lyssnandet ska därför förstås, ur ett hermeneutiskt perspektiv, som en aktivt producerad förståelse och inte som en reproducerad uppfattning av vad någon annan har sagt. Med grund i en sådan hermeneutisk förståelse av vad som fordras för att lyssna på och förstå den andra kan lyssnandets roll i Deweys kommunikations- och demokrati-begrepp fördjupas och problematiseras. Garrison ställer sig frågan om varför människan är beredd att riskera, eller åtminstone att kritiskt granska, den förförståelse och de meningar om livet och tillvaron som bygger upp hans eller hennes identitet för att kunna lyssna på någon annan. Hans svar blir att människor redan alltid befinner sig i en riskzon eftersom de lever i en komplex och ständigt föränderlig värld. Det krav som ett demokratiskt samhälle ställer på sina invånare är att de måste förhålla sig öppna och därmed ständigt riskera att få sina sanningar ifrågasatta och sin självförståelse att rämna.

Dialoger tvärsöver skillnader *är* störande. Lyssnande är farligt. Det försätter oss i en risk och lämnar oss sårbara, så varför lyssna? Genom att förstå oss som inkastade [i världen] inser vi att vi redan alltid är sårbara, är utsatta för risk, och är involverade i dialoger tvärs över skillnader antingen vi erkänner det eller inte.⁴²

Genom att bryta våra vanemässiga föreställningar om oss själva, om världen och om andra människor, blir det möjligt att lära oss något nytt och att utveckla våra föreställningar. Men det innebär samtidigt att vi riskerar att våra vanemässiga tolkningar och förklaringar går förlorade och att vi därmed mister en del av oss

⁴¹ Garrison, "A Deweyan Theory of Democratic Listening", s. 434-435.

⁴² Garrison, "A Deweyan Theory of Democratic Listening", s. 450.

själva. Det är den djupaste anledningen till att dialoger tvärsöver skilda synsätt är så svåra och att det långt ifrån alltid finns förutsättningar för att dialoger ska lyckas i den meningen att de leder fram till en ömsesidig påverkan, det vill säga till förståelse – vilket inte ska förväxlas med samförstånd eller konsensus. Å andra sidan, menar Garrison, är det inte heller riskfritt att helt försöka att undvika samtal eller att aldrig utsätta sina föreställningar för utmaningar och påfrestningar.⁴³ Om vi med Dewey betraktar mening och meningsskapande som en social handling, utifrån en gemensam intressepunkt i en miljö som vi delar med andra, så blir det också möjligt att se det kreativa som ligger i att samtala med, att läsa om, att genom filmer och berättelser möta den som inte är jag, den som är den Andra. Vad Garrison bidrar med genom att ta en hermeneutisk ingång för att finna villkoren för lyssnarens roll i en gemensam kommunikation är att skala bort kommunikationens eventuella romantiserade eller ideella övertoner, och den förenkling av kommunikationens villkor som annars alltför lätt infinner sig – inte minst i en tolkning och förståelse av Deweys kommunikationsbegrepp som grund för utbildning.

Dissonans, avbrott och en kreativ potential

John Deweys demokratikriterier rörande graden av öppen och fri kommunikation inom och mellan grupper ställer förr eller senare även lyssnandets villkor i fokus – för hur ska kommunikationen ta sin början och hur ska den upplevas som meningsfull om skillnaderna i meningen om världen är stora? Som jag visat ovan har Dewey själv inte i någon högre grad diskuterat hur lyssnande möjliggörs i kommunikation mellan människor. I de fall han ändå kommer in på lyssnandets roll sker det oftare i samband med kommunikation genom olika konstformer än i situationer av direktkontakt mellan människor. Uttolkningen av

⁴³ Jim Garrison, "A Pragmatist Conception of Creative Listening to Emotional Expressions in Dialogues Across Differences", *Philosophy of Education Yearbook* 2005, s. 112-120.

lyssnandet ur ett deweyiskt pragmatismperspektiv har därför gått via en hermeneutisk teori om tolkning (Garrison) eller via en vid tolkning av lyssnandet som en del i transaktion (Waks). I denna avslutande del är mitt syfte att på ett tydligare sätt knyta lyssnandets möjligheter och svårigheter till utbildning och till undervisningssituationer. Här tar jag hjälp av Sophie Haroutunian-Gordons studie som visar på betydelsen av avbrott och splittring för att lyssna på perspektiv som utmanar, i stället för, som man skulle kunna tro, betydelsen av koncentration och fokus.⁴⁴ Om undervisning, som Dewey förespråkar, handlar om att skapa mening om världen och om att ge var och en möjlighet att ständigt utveckla sitt erfarande i dialog med andra så utgör just kommunikationen en grundläggande bas för utbildning. I dagens "kommunikationssamhälle" som präglas såväl av heterogenitet som av avskärmning och enklaver blir frågan om att lyssna över olika former av gränser central.

När en person lyssnar, det vill säga riktar sin uppmärksamhet mot vad en annan person säger, och därvid observerar att personen säger något som på ett omedvetet eller medvetet sätt "stör" lyssnandet genom att det som sägs inte passar helt in i lyssnarens förväntningar så splittras lyssnarens uppmärksamhet. I avbrottet försöker lyssnaren ringa in vad som orsakade störningen och göra sig en tydligare bild av det sagda samt på vilket sätt det avviker från lyssnarens tidigare uppfattning. Lyssnaren sätter därmed sin egen uppfattning på spel, byter för ett ögonblick perspektiv, och överväger det som sagts från det utmanande perspektivets synpunkt. För att förstå innebörden av dissonansens och avbrottets betydelse för lyssnandet ska avbrott här tolkas som ett temporärt avbrott. Den som lyssnar stannar upp i sin tidigare tankebana och börjar tänka i en ny bana som, om det handlar om ett genuint lyssnande, kommer att i någon mån

⁴⁴ Sophie Haroutunian-Gordon, "Listening to a Challenging Perspective: The Role of Interruption", *Teachers College Record* 112(11), 2010, s. 2793-2814.

påverka personens fortsatta sätt att lyssna.⁴⁵ Betydelsen av störning, avbrott, splittring, ett nytt något förändrat perspektivtagande, har således betonats både i innebörden av att lyssna av Haroutunian-Gordon och i innebörden av att tolka av Garrison. Eftersom lyssnande tar form i en viss kontext påverkas viljan att utsätta sig för dissonans, splittring och en, om än aldrig så liten, perspektivförskjutning i det egna sättet att förstå världen av i vilken situation som den lyssnande befinner sig. Vad denna iakttagelse om avbrottets betydelse öppnar för är att förstå lyssnandet, inte som en medierande eller reproducerande process, utan som en producerande och kreativ kraft i kommunikationen. Som Garrison påpekar är kommunikationens uppgift att skapa mening genom att delta i samtal och dialoger, inte att återskapa vad någon tidigare har sagt.⁴⁶

Lyssnandets roll för att skapa mening

För att belysa lyssnandets problematik i undervisning måste man också ställa frågan varför eleven alls ska lyssna eftersom en analys av lyssnandets roll samtidigt pekar på lyssnandets obekväma och svåra sidor. Att välja att inte lyssna är också ett val och det är inte svårt att förstå varför det valet ofta ligger nära till hands. Det finns ingenting som säger att en person lyckas förstå den andre, än mindre att personer i dialog skapar någon form av gemensam mening eller att de inte gör sig illa på varandra. Ändå finns det skäl att försöka, dels för att människor lever i sociala sammanhang, dels för att lyssnandet till utmanande perspektiv är det sätt varigenom vars och ens eget erfارande såväl kan fördjupas som vidgas. För att kunna skapa mening om något krävs helt enkelt en beredskap att lyssna, att låta sin uppfattning splittras för ett ögonblick, för att komma vidare i sin egen förståelse. I en undervisningssituation spelar lärarens öppenhet för att tillåta dissonans, avbrott och splittring i sitt eget sätt att lyssna på eleverna

⁴⁵ Haroutunian-Gordon, "Listening to a Challenging Perspective".

⁴⁶ Garrison, "A Pragmatist Conception of Creative Listening".

en avgörande roll för på vilka sätt olika frågor kommer att diskuteras i klassrummet.

Avslutningsvis vill jag betona att också begrepp som ”skillnader” och ”utmanande perspektiv” kan problematiseras. Är inte all kommunikation mellan människor i någon mening en kommunikation som korsar skillnader? Vilka skillnader ska vi betrakta som skillnader? Garrison nämner tre vanliga kategorier som genus, kultur och etnicitet.⁴⁷ René Arcilla håller i en respons till Garrison med om vikten av att erkänna skillnader,⁴⁸ men ifrågasätter samtidigt om tiden nu inte är mogen för att i stället betona det gemensamma, som en motkraft till en pågående samhällsutveckling som oupphörligt verkar sträva efter att dela upp och kategorisera sina medborgare.⁴⁹ Ett sätt att ta en sådan problematik på allvar är att förhålla sig öppen i sitt lyssnande och att låta lyssnandet avgöra vilka skillnader som uppenbaras i en dialog, i stället för att ta skillnader för givna på förhand.

⁴⁷ Garrison, ”A Deweyan Theory of Democratic Listening”, s. 434.

⁴⁸ Garrison, ”A Pragmatist Conception of Creative Listening”.

⁴⁹ René V. Arcilla, ”A Different Difference?”, *Philosophy of Education Yearbook* 2005, s. 121-124.

Konsten att lära av erfarenheten

Jonna Hjertröm Lappalainen & Eva Schwarz

Erfarenhet och tänkande ses traditionellt som kommande från två helt olika delar av livet och förstås därmed som väsensskilda och drivna av olika syften. Detta visar sig inte minst i det högre utbildningsväsendet: erfarenhet förknippas med praktik medan tänkande eller reflektion förknippas med teori. Även om det finns flera utbildningar som innehåller både teori och praktik, och även om dessa i många fall kommit att närma sig varandra, så ligger tanken på teori och praktik som två skilda utgångspunkter ofta förutsatt. Inläringen tenderar därför att behandla teorin som handlande om mental inläring och mentala övningar medan praktiken då handlar om tillämpning och kroppslig träning. En filosof som helt frångår denna dikotomi är John Dewey. För honom springer erfarenhet och tänkande ur samma livssfär, de har delvis samma syften och de förutsätter varandra. Han hävdar uttryckligen att erfarenhet gör en människa till en bättre tänkare. I det som han betraktar som det sofistikerade tänkandet, reflektionen, är den tänkande personens erfarenhet en väsentlig del.

I den reviderade versionen av *How We Think* från 1933 visar Dewey hur den tänkare som har erfarenhet i många fall reflekterar bättre och åtminstone principiellt är bättre rustad för avancerat tänkande än den oerfarne.¹ I sin noggranna genomgång av

¹ John Dewey, *How We Think*, i *The Later Works*, vol. 8: 1933 (Carbondale, IL: Southern Illinois Press, 2008), s. 102-352.

hur tänkandet uppstår visar han var, och på vilket sätt, en människas erfarenhet är betydelsefull i reflektionsprocessen.² Vi vill lyfta fram detta och visa att en människas erfarenhet, dels från tidigare yrkesverksamhet, dels från praktikperioder under utbildningen, kan vara en verksam del av undervisningen. Det handlar om att mer systematiskt låta studenternas tidigare erfarenheter bli en del av undervisningen, både genom att låta undervisningen utgå från en lämplig erfarenhetsnivå och genom att aktivt söka upp och använda studenternas kompetens i undervisningen. Dessutom kan Deweys noggranna genomgång användas till att uppmärksamma på vilket sätt en människa med erfarenhet som träder in i rollen som högskole- eller universitetsstudent kanske bör utmanas på andra sätt och undervisas annorlunda än en människa som kliver in i studentrollen som en direkt fortsättning på elevrollen.

Vi ska konkretisera Deweys framställning genom att diskutera den i relation till en studentuppsats från en av våra erfarenhetsbaserade utbildningar på Södertörns högskolas lärarutbildning. Dessa uppsatser utgår från ett egenupplevt dilemma som studenterna med hjälp av teoretisk litteratur fördjupar sig i och reflekterar över. Vi har valt ett exempel från en studentuppsats av Cecilia Holmberg där hon skildrar en dag på förskolan när en av pojarna kommer klädd i kjol. Holmbergs text handlar om hur hon ska hantera denna händelse på förskolan: hur hon ska förhålla sig till reaktioner och diskussioner bland både barn och personal. I vår text kommer vi i ett första steg att diskutera hur tänkandet beskrivs i *How We Think* och koppla detta till studentens sätt att beskriva denna problematiska situation i hennes yrkesutövande. I ett andra steg ska vi resonera kring erfarenhetens betydelse för reflektion, men också hur den kan leda till andra pedagogiska utmaningar.

² Dewey, *How We Think*, s. 196-209.

Hur tänkandet beskrivs i *How We Think*

Enligt Dewey uppstår tänkandet ur en handlingssituation och en vilja att lösa ett uppdykande problem. Tänkandet uppstår när problemlösningen leder till perplexitet. Dewey betonar att ett problem inte behöver leda till reflektion; en människa kan följa första bästa utväg ur problemet utan att kritiskt värdera några argument eller fakta. Reflektionen uppstår först när den tänkande kan förhålla sig avvaktande till ett av de lösningsförslag som dyker upp.³ När det uppstår en situation som innehåller en svårighet eller något förvirrande kan man bete sig på många olika sätt. Man kan undvika situationen, avsluta den aktivitet som ledde fram till den och ägna sig åt något annat. Eller så kan man ge sig i kast med situationen. I det senare fallet börjar man reflektera.⁴

Utifrån denna beskrivning delar Dewey in tänkandet i fem faser: (1) förslag, (2) intellektualisering, (3) hypotes, (4) resonerande och (5) test och handling. Låt oss kort säga något om dessa punkter innan vi går in på hur han i detta sammanhang lyfter fram erfarenhetens betydelse.

Förslag eller möjligheter

När vi hamnar i en problematisk situation dyker det upp förslag på vad vi ska göra. Om jag promenerar i skogen och stöter på ett dike så kan jag inte bara fortsätta gå. Jag måste ta mig över det. Omedelbart kommer troligen förslag på hur jag ska ta mig över att ”poppa upp”.⁵ Om det bara är ett förslag som framträder så kommer jag troligtvis att följa det. Men om det är flera förslag, till exempel att hoppa över trots att det är i bredaste laget, eller att gå 15 meter till höger och gå över på en stock, som visserligen ser lite hal ut och som någon har lagt som en språng över diket, så startar ett betraktande förhållande till förslagen och nya frågor

³ Dewey, *How We Think*, s. 123f.

⁴ Dewey, *How We Think*, s. 196.

⁵ ”It springs up; it ‘pops [---] into the mind’”. Dewey, *How We Think*, s. 202.

uppstår. Det uppstår en perplexitet och här menar Dewey att det finns ett tänkande. I denna mening är tänkande något tämligen enkelt, en sökande verksamhet utifrån en perplexitet.

Detta kan belysas utifrån vår studentuppsats. Författaren har valt att skildra en situation där det uppstår en perplexitet:

Utanför gården en bit längre bort ser jag Martin och hans mamma komma gående. De går i långsam takt på väg mot grunden. Jag ser att Martin har en kjol på sig. Den är blå och släpar lite i marken. Martin ser glad ut när han slänger med benen framför sig för varje steg han tar. Jag tänker direkt för mig själv att detta kommer att bli ett samtalsämne och att jag måste agera professionellt. När de kommer fram till mig hälsar jag och ler stort. Jag försöker att inte utstråla någon osäkerhet.⁶

Det faktum att hon tänker att hon måste agera professionellt visar att situationen gör henne perplex. Det är inte en vanlig morgonsituation där hon handlar av vana, tvärtom måste hon här fatta ett beslut. Just genom att formulera tanken att hon i situationen måste agera professionellt visar hon att hon, utan att egentligen ha varit medveten om det, redan på en nivå hunnit reflektera över situationen, dess konsekvenser och hur hon ska hantera den. I sin perplexitet griper hon snabbt tag i förslaget att le och visa sig välvillig.

Intellektualisering

Dewey betonar att vi inte startar i ett färdigt problem. Vi startar i en problematisk situation där vi ofta inte är klara över vad problemet är. Till exempel kan det ibland vara oklart vad det är som gör att man inte förstår en text eller förstå vad det är som är problematiskt i oförmågan att möta en annan människa. Dewey skriver att vi oftast inte vet exakt vad ett problem består i förrän i

⁶ Cecilia Holmberg, "Får man klä sig hur man vill?", B-uppsats, Interkulturell lärarutbildning med inriktning mot förskola, kombinationsutbildning, Södertörns högskola, HT 2011.

det ögonblick då vi har dess lösning. I konfrontationen med diket är det inte bara diket – det är bredden på det, markens stabilitet runt det. I fallet med diket kanske begreppen problem och intellektualisering kan uppfattas som alltför teoretiska, men Deweys poäng är att varje situation först präglas av känslor som måste intellektualiseras. I de enklare fallen sker detta omedelbart, men i mer komplexa, till exempel i fallet med varför det är svårt att mötas, så inser man att man inte når fram till personen, eller att man inte förstår. Därefter börjar man fundera över varför man inte når fram eller inte förstår och så vidare. I en del fall kan man säga att den största delen av reflektionsprocessen består just i själva intellektualiseringen – i att förstå vari problemet består. Ett exempel på detta skulle kunna vara en situation där man reflekterar över varför ens studenter inte når kunskapsmålen. När man förstår varför de inte gör det, har man ofta kommit fram till hur man skulle kunna göra för att angripa problemet.

Även intellektualisering kan belysas med Holmbergs uppsats:

Jag känner mig väldigt osäker och förstår inte riktigt varför. Jag har absolut inga problem med att en pojke bär kjol. Det jag vet är att mina kollegor kommer att prata om det. Kanske är det därför jag blir osäker och vill rädda situationen. Och barnen, vad kommer de att säga? Dessutom har vi haft långa och svåra samtal med mamman tidigare så jag vill inte att detta ska bli ytterligare något hon blir missnöjd över. Jag vill som pedagog bemöta mammans önskemål och förväntningar på oss. Hon har tidigare uttryckt missnöje med vårt arbetssätt och förhållningssätt till barnen, främst vad gäller arbetet kring genus och jämställdhet på förskolan.⁷

Här uttrycker författaren sin osäkerhet inför problemet och visar hur reflektionsprocessen framskrider just som ett exempel på intellektualisering i Deweys mening; hon vill formulera vad problemet kan vara.

⁷ Holmberg, ”Får man klä sig hur man vill?”

Hypotesen

Dewey menar att förslagen framträder spontant, de poppar upp. Idén bara kommer eller kommer inte – utan någon intellektuell verksamhet. Det intellektuella består, enligt honom, i vad vi gör med det. Det är också i det intellektuella som han menar att erfarenheten är betydelsefull. Det är med hjälp av erfarenhet och observationer en människa tar ställning till huruvida ett förslag är användbart eller inte. Här är det värt att notera att Dewey i sin beskrivning av förslagen som framträdande spontant och bortom den intellektuella verksamhetens kontroll inte beaktar att vilka förslag som framträder (eller inte) är beroende av vilken förståelse och vilken erfarenhet en människa har. Dewey medger visserligen längre fram i texten att de förslag som poppar upp springer ur en människas erfarenheter och hennes intellektuella liv, ur en historia av tänkande,⁸ men han tillskriver det inte någon större betydelse. Vi menar dock att eftersom varje individs historia påverkar vad hon observerar i en situation och i en mening även vad det är som gör henne perplex, kan detta vara intressant att diskutera i relation till hur undervisningen ska anpassas efter studenternas erfarenheter. Vi kommer att ta upp denna problematik senare i texten.

Det intellektuella momentet innebär alltså att förhålla sig till förslaget utifrån observationer och data men även utifrån metod och erfarenhet. Samma förslag som poppar upp hos två läkare som försöker ställa en diagnos, den ena oerfaren och den andra erfaren, kan leda till olika hypoteser.

⁸ ”Lika viktigt i det reflekterande tänkande är hänvisningen till det förflutna. Naturligtvis är de antaganden man gör i många fall beroende av ens tidigare erfarenheter – de uppkommer ju inte ur tomma intet.” Dewey, *How We Think*, s. 208; ”En analys av det reflekterande tänkande”, övers. Sten Andersson, i Christer Brusling & Göran Strömqvist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrke* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s. 25.

Resonerande

Ju mer kunskap jag har om problemet eller problemsituationen desto bättre kommer jag att knyta in mina förslag i en helhet och en lösning. Om jag har kunskap om dikesgrävning eller erfarenhet av hur man förflyttar sig i eländig terräng kommer jag att kunna komma fram till lösningsförslag som beaktar situationens komplexitet i dess helhet. Erfarenhet och kunskap förbättrar mina möjligheter att faktiskt värdera hypotesen genom att placera den i ett större sammanhang. Vilka konsekvenser medför denna hypotes, vilka fakta vilar denna hypotes på? Genom att definiera svårigheten utifrån data så kan vi komma till en punkt där vi omformulerar det ursprungliga förslaget. Den erfarna läkaren kan gå från det första uppdykande förslaget till en hypotes som vid resonerandet kan visa sig leda till en ny hypotes.

Låt oss än en gång använda vår studentuppsats för att belysa Deweys punkter. Uppsatsförfattaren visar att hennes reflektion startade i samma ögonblick hon fick syn på pojkens kjol. Förslaget som poppade upp var att visa sig välvillig vilket hon genast gjorde. Situationen är komplex och kan beskrivas på olika sätt. Men en slutsats som hon kan sägas ha dragit är att det var viktigt att bemöta mamman och pojken på ett sätt som visar upp en medvetenhet om genusproblematik. När hon sedan i sin uppsats, i efterhand, reflekterar över denna händelse börjar hon resonera. Hon ser att hennes snabba handlingar och hypotesbildning kan förstås i ett större sammanhang där det fanns vissa outtalade oklarheter i förskolans förhållningssätt till genus, och hon ser också att hon i berättelsen förhåller sig till frågan om genus med en viss osäkerhet och rädsla utan att hon var riktigt medveten om det då. I sin text förhåller hon sig mer avvaktande till lösningsförslagen än vad hon gjorde vid det faktiska tillfället. I sin uppsats visar författaren att hon på plats under själva händelsen var stressad och snabbt famlade efter lösningar. Detta är intressant inte bara som ett exempel på skillnaden mellan hypotesbildning och resonemang utan även som en påminnelse om att

erfarenhet, resonemang och professionalitet är avhängiga av omständigheter och kan begränsas av dåliga arbetsvillkor.

Testande av hypotesen och handling

Dewey vill lyfta in testandet av hypotesen och handlandet som en del av reflektionsprocessen. Inom vetenskaplig praktik är detta okontroversiellt. I synnerhet inom naturkunskapen betraktas hypotesernas prövande som en del av den reflekterande och kunskapssökande processen: en medicin måste testas innan den kan betraktas som ett botemedel. Dewey menar dock att även i mer vardagliga situationer där ett prövande av hypotesen inte endast handlar om att öka kunskap, utan också om att i det faktiska livet lösa något, kan det vara bra att använda vetenskapens kunskapssökande förhållande till problemlösningar som testandet av hypoteser. Dewey skriver att en eftertänksam person behandlar sina handlingar som experimentella, samt att ingenting avslöjar en tänkare bättre än det sätt han eller hon drar nytta av sina brister och misstag.⁹ Även om han eller hon inte kan få dem ogjorda och måste stå för deras konsekvenser så kan han eller hon förstå vad de kan lära om beteende.

I vår studentuppsats kan man se att Holmberg faktiskt kom till den punkt där hon betraktade sin handling som en prövning av en hypotes. Här skriver hon om ett samtal med ett av barnen som retar Martin för att han har kjol:

- Vet du vad Omar, det är inte snällt att retas, man kan bli ledsen, säger jag och böjer mig ner på huk framför honom. Varför säger du så till Martin?
- Men, men jag bara skojar, han ser ut som en tjej, det är roligt, svarar han och har gått från att skratta högt till att le lite smått.
- Ok, du tycker han ser ut som en tjej. Varför tycker du det? Frågar jag.

⁹ Dewey, *How We Think*, s. 206.

– Fööör han har en... en kjol, svarar han nu lite osäkert. Det känns som att han tycker att jag borde förstå det.

– Ja han har en kjol och den tycker han om, det betyder inte att du får reta honom. Har inte du valt dina kläder idag Omar?

– Jo, svarar Omar! Jag har Spiderman! Han visar tröjan och ler nu större.

– Precis, man får välja vilka kläder man vill ha på sig och ingen ska reta någon för det, eller hur? Hur skulle du känna om någon retade dig för dina kläder idag?

– Jag skulle bli ledsen... och arg också. I det här läget förstår Omar att han har gjort Martin arg och säger förlåt innan han springer iväg.¹⁰

I styckets sista mening reflekterar hon över huruvida hennes dialog med Omar lyckas skapa en förståelse för Martin. Här visar hon att samtalet fördes för att hon ville skapa en förståelse hos Omar genom att tala om vikten av att själv få välja kläder samt att hon lyckades. Hon vill skapa förståelse genom att hänvisa till den egna viljan att välja kläder i stället för att tala specifikt om genus. Hon prövar hypotesen genom att tala med Omar och reflekterar sedan över huruvida det lyckades.

Erfarenhetens betydelse

I *How We Think* betonar Dewey erfarenhetens betydelse för hypotesbildning och resonerandet. Han framhåller att den otränade bildar hypoteser nästan som gissningar. Dewey skriver:

Han prövar en viss medicin som fungerat tidigare eller som en granne rekommenderat. Eller så pillar han på och mixtrar med maskinen, rotar lite här och bankar lite där i tron att han av en slump ska göra den korrekta handlingen.¹¹

¹⁰ Holmberg, "Får man klä sig hur man vill?"

¹¹ Dewey, *How We Think*, s. 202; "En analys av det reflekterande tänkande", s. 19.

Den som är tränad framskrider på ett annat sätt; undersöker noggrant och använder sig av de metoder och erfarenheter inom läkekonst och mekanik som har fungerat tidigare. Idén kontrolleras och betraktas. Den tränade förhåller sig till idén eller förslaget som en vägledande idé. Det som är intressant här är att Dewey skriver ”tränad” (*trained*) och ”otränad” (*untrained*), inte ”utbildad” och ”outbildad” som det lite olyckligt står i den svenska översättningen.¹² Med tanke på Deweys ständiga beto- nande av erfarenhetens betydelse är det klart att han inte menar utbildad. Han skiljer inte riktigt mellan erfarenhet och kunskap här. I exemplet är de likvärdiga.

I nästa steg – resonandet – är erfarenhetens roll tydlig. Dewey skriver att ett erfaret och välinformerat medvetande kan vidareutveckla ett fruktbart förslag till en helt annan idé än den ursprungliga. Här tar han upp vikten av både rätt information och erfarenhet. En av de saker som skiljer den erfarna från den oerfarna är förmågan att resonera över ett förslags konsekvenser. Den erfarna läkaren ser omedelbart en hel uppsättning konsekvenser av en hypotes. Om hon funderar på att testa en medicin utan att vara helt säker så ser hon omedelbart vad som kan hända om det inte fungerar: patientens besvikelse, kollegernas och de anhörigas motvilja mot att experimentera, möjligheten av oförutsedda biverkningar. Sådant ser hon för att hon har erfarenhet av det.

En av Deweys stora förtjänster är att han så enkelt, tydligt och konkret visar hur erfarenheten spelar in i reflektionsprocessen. Denna konkretion visar också på vilka punkter lärarna i sitt praktiska utövande kan ta tag i studenternas erfarenheter. Om erfarenheten är en avgörande del i inläringen och kunskapens formande ska dessa ingå i utformningen av utbildningarna. Deweys indelning av reflektionsprocessen visar att studenterna borde vara hjälpta av att läraren uppmärksammar deras hypotesformuleringar och resonemang. Lärarstudenter säger ofta att de

¹² Dewey, *How We Think*, s. 202; ”En analys av det reflekterande tänkande”, s. 19.

upplever ett stort avstånd mellan undervisningen på universitetet och den verksamhetsförlagda undervisningen (vfu), deras praktik. De säger att det är svårt att ta med sig teorin in i den dagliga och numera ofta krävande situationen i skolor och förskolor. Ett sätt att få teori och praktik att mötas är att uppmuntra studenterna att redan från den första vfu-perioden diskutera sina erfarenheter från praktiken i termer av teori såsom hypotesbildning och resonemang. Genom att uppmärksamma reflektionsprocessen får studenten större kapacitet att förhålla sig reflekterande och teoretiskt till sin faktiska yrkesutövning. På samma sätt kan studenter som har med sig en gedigen erfarenhet in i campusundervisningen tränas i att beskriva tidigare reflektionsprocesser i termer av hypotesbildning och resonemang. På detta vis flyttar man in erfarenheten i klassrummen och gör den till en väsentlig del i lärprocessen.

Erfarenhetens betydelse bortom det kontrollerade tänkandet

Ovan nämndes att Dewey betraktar de förslag som poppar upp som någonting bortom vår kontroll. Även om han troligen har rätt i att förslagets framträdande inte kan sägas ligga inom ramen för vårt medvetna tänkande skulle vi ändå vilja betona att de förslag som dyker upp hos de enskilda individerna torde vara något som förändras av erfarenhet. För en van bilförare borde det i kritiska lägen poppa upp bättre förslag än vad det gör för en oerfaren. För en lärare som undervisat i många år framträder troligtvis förslagen för hur hon ska hantera den bångstyriga klassen snabbare än för den oerfarna. Dessutom kan ju de förslag som poppar upp redan från början vara mer bearbetade och prövade än då hon stod i en liknande situation första gången.

Även i intellektualiseringen är erfarenheten av betydelse. Förmågan att formulera svårigheter påverkas naturligtvis av tidigare erfarenheter. När en erfaren barnskötare känner obehag inför ett barns gnälliga beteende kanske han eller hon tänker att

obehaget vittnar om en aning om bakomliggande orsaker. En erfaren barnskötare vet att problematiska hemsituationer ofta kan yttra sig i beteenden som upplevs som påfrestande av omgivningen. En erfaren barnskötare har alltså andra utgångspunkter, inte bara i resonerandet kring ett förslag utan redan i intellektualiseringen av en svårighet. Om man beaktar erfarenhetens betydelse redan i problemformuleringen kan man också här skapa en mer dynamisk lärandeprocess. Om studenterna tvingas utgå från sina vfu-erfarenheter eller yrkeserfarenheter även inledningsvis i studiet av teoribildning skapas en möjlighet för studenterna själva att söka teoriernas användningsområde inom praktiken. Ett exempel på detta skulle vara att man i samband med studiet av läroplanen ger studenterna i uppgift att koppla samman denna med dels en praktisk förståelse av hur den är implementerad i vfu-platsens verksamhet, dels en teoretisk förståelse av hur läroplanen kan förstås som historiskt förankrad i en ideologisk tradition. Det kan göras genom att studenterna får i uppgift att undersöka hur läroplanen har styrt utformningen av vfu-platsens egna styrdokument och hur dessa används i verksamheten, samtidigt som de ska redogöra för hur till exempel Deweys tankar kan återfinnas både i läroplanen och i de lokala styrdokument.

Erfarenhet som försvårande reflektionsprocessen

Även om Dewey i sin pragmatism ständigt lyfter fram vikten av erfarenhet och erfarenhetens väsentliga del i allt tänkande så har han också ett kritiskt perspektiv. Dewey skriver att de flesta av våra slutledningar är empiriska och att det är viktigt att se begränsningen med dessa slutledningar. Empiriska slutledningar bygger på likformigheter i det förflutna. Detta betyder att de kan vara oanvändbara när något avviker mycket från tidigare erfarenheter. Här kan en människa som är säker i sin erfarenhet och betraktar den som en tillgång alltså vara sämre på att hantera en oväntad situation. Den erfarna människan kan genom sin erfarenhet bortse från det unika i den nya situationen för att i stället

tvinga in den i någon av de kategorier han eller hon redan känner till. I vissa lägen kan det vara den unga nyutexaminerade kollegan som bäst kan möta helt nya oväntade konstellationer och situationer, just genom att inte förlita sig på erfarenhet och rutin.

Dewey skriver också att denna tillit till sin erfarenhet i vissa fall kan leda till en motvilja mot förändringar och nymodigheter. Då kan det praktiska framhåvas som sunt förnuft och som en realitet, som platsen för var livet levs och där det avgörande sker, medan teoretiska resonemang avfärdas som abstrakta, teoretiska och intellektuella, som något som inte rör verkligheten. Detta är olyckligt och kan skapa en blindhet och en ovilja att se bortom sin egen horisont. Lika viktigt som erfarenhet är visioner, fantasi och intresse för tänkande. I Holmbergs uppsats skildras en konflikt mellan en förälder och flera i personalen, en konflikt som rör förskolans sätt att befatta sig med genusfrågor. I personalgruppen tolkas det faktum att pojken bär kjol som ett medel för mamman att kritisera förskolans genusverksamhet. I Holmbergs skildring finns det ingen som bemöter situationen som annorlunda eller ny, inte heller finns det någon vilja att ta tillfället i akt att levandegöra den genusteori som man säger sig arbeta med. I Holmbergs text blir det tydligt att praktiken och erfarenheten betraktas som mer relevanta och reella medan teorin ses som abstrakt. Detta är olyckligt eftersom situationen egentligen är en skildring av ett ypperligt tillfälle för teori och praktik att mötas. Vår poäng är att här har högskolelärarna ett ansvar att träna studenterna i att reflektera över hur de bemöter nya situationer. Genom att aktivt arbeta med att medvetandegöra praktikens reflektionsprocesser skapar vi bättre tänkare och därigenom även bättre praktiker.

Att låta erfarenhet utgöra en väsentlig del av undervisningen

Genom att visa på vilket sätt erfarenheten utgör en väsentlig och konkret del av varje reflektionsprocess visar Dewey även hur

erfarenheten på ett självklart sätt kan ingå i undervisningssituationer. Det enklaste tipset är egentligen samma som Comenius hävdade redan på 1600-talet: att utgå från den kännedom studenterna har om tingen för att sedan gå vidare.¹³ Genom att låta undervisningen utgå från det som studenten har och återkommande aktivera detta så kommer erfarenheten att ges en större plats och därigenom överbryggas den uppkomna klyftan mellan teori och praktik. I stället för att inleda undervisningen med att presentera generella slutsatser och forskningsrön, kan läraren utgå från den kunskap som finns i klassrummet. Till exempel kan en lärare i stället för att föreläsa om hur barn påverkas negativt av upprepade separationer och hänvisa till olika forskningsteorier, låta studenterna intellektualisera, precisera och formulera den kunskap som finns i klassrummet om hur man kan arbeta för att få barn att känna sig trygga för att sedan gå över till att föreläsa om teoribildningen. Detta förfaringsätt blir effektivare ju mer erfarna studenterna är. De studenter som har stor erfarenhet av barn kan ha starka övertygelser och tendenser att omedelbart bilda hypoteser. Att de kan framlägga hypoteser betyder inte att de behöver vara tränande i att formulera sina uppfattningar. Tvärtom kan de ofta ha svårt att argumentera för sina hypoteser. I synnerhet dessa studenter skulle vara hjälpta av att börja utifrån vad de vet. Om deras erfarenhetsbaserade hypoteser redan inledningsvis behandlas som kunskap kan detta bli en öppning till att förstå teorin i stället för en oartikulerad erfarenhet. Och genom att lyfta fram deras erfarenhet som en väsentlig kunskap kan läraren också visa att det är en kunskap som går att problematisera och kontrastera mot den teoretiska.

Då erfarenheten betraktas som en självklar del av tänkandet och som något konkret och gripbart blir det tydligt att erfarenhe-

¹³ Comenius skriver i *Didactica Magna* kap. 18 § 23: "Lärarna har inte vant eleverna att likt unga telningar utveckla sig från egna rötter. Snarare har man lärt dem att hänga på sig annorstädes plockade grenar och så lysa med lånta fjädrar" i stället för att "borra sig fram till kunskapsförmågans dolda källsprång". Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 129.

ten inte främst bör betraktas som ett verktyg, utan snarare en resurs. Erfarenhet är något som en människa måste förhålla sig till. Det är inte självklart att erfarenheten är den bästa rådgivaren. Ibland kan eftertänksamhet eller fakta förbättra de förslag som dyker upp även för en människa med lång erfarenhet. Dewey säger att den som förhåller sig alltför empiriskt eller induktivt riskerar att motverka det nya och hamna i passivitet och konservatism.

När man släpper in och arbetar med studenternas erfarenhet måste man också vara medveten om faran med erfarenhet. Dewey rekommenderar, vilket nästan kan framstå som lite paradoxalt, att man tränar studenterna, främst dem med erfarenhet, i att *inte* fälla omdömen:

För att kunna tänka i verklig mening måste vi vara beredda att dröja kvar i och upprätthålla det tillstånd av tvivel som motiverar varje omsorgsfull undersökning och som hindrar oss från att acceptera en idé eller bekräfta en trosuppfattning innan den har rättfärdigats.¹⁴

Dewey skriver alltså att reflektionen förutsätter att en person är villig att dröja i ovetenhet för att överväga vilken möjlighet som är den bästa. Praktikern måste avstå från att handla för att se om det handlande han eller hon använder faktiskt är det mest lämpliga. Det är en utmaning för läraren att se till att eleven slutar tänka lösningsinriktat och i stället sjunker in i reflektionsprocessens olika faser. När Dewey lyfter upp erfarenheten som betydelsefull så säger han samtidigt att vi inte ska blanda ihop den med kunskap. Erfarenhet, liksom fakta, är en avgörande del i reflektionsprocessen. Men det är också något som en människa måste lära sig att förhålla sig till och använda, på samma sätt som hon måste lära sig att förhålla sig till och använda fakta. Erfarenhet är inte något vi bara får eller har, det är något vi måste tillägna oss för att därefter lära oss dra slutsatser om den.

¹⁴ Dewey, *How We Think*, s. 124.

Intelligens för fler än En

Att läsa Dewey som radikal demokrat

Carl Anders Säfström

Hur, frågar de sig, är något som intelligensens jämlikhet möjlig? Och hur kan detta antagande etableras utan att störa den sociala ordningen? Vi måste ställa oss den motsatta frågan: hur är intelligens möjlig utan jämlikhet?¹

Även om inte alla intelligensforskare är överens om en enhetlig definition av intelligensbegreppet så behandlas det vanligtvis som en samling förmågor som kallas tänkande, lärande, anpassning, vetande etcetera. Själva idén som de flesta som forskar om intelligens verkar dela är att det är något som du har mer eller mindre av, något som kan mätas och testas och som kan användas för att förutsäga din förmåga att hantera vissa uppgifter samt din framtida utbildning och arbete: vad du är mest lämpad för. Det gäller även om ”intelligens” delas upp i olika ”intelligensformer” som ”musikalisk intelligens”, ”relationell intelligens” eller ”logisk-matematisk intelligens”² Genom att ta sådana intelligensformer i beaktande, så antas det, blir det lättare att hitta den plats i samhället som passar just din form av förmågor.

¹ Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (Stanford: Stanford University Press, 1999), s. 72. Föreliggande text är en bearbetad översättning av ett paper för Philosophy of Education Society och presenterades 23-26/3 2012 i Pittsburg, USA. På engelska återfinns texten i *Philosophy of Education Society Yearbook 2012*. Alla citat i texten är översatta av författaren.

² Howard Gardner & Thomas Hatch, ”Multiple Intelligense Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences”, *Educational Researcher* 18, nr 8, 1989, s. 4-9.

Vad intelligensforskarna verkar vara ense om är att intelligens är en struktur med skilda dimensioner, till exempel språk eller matematiska förmågor. I denna intelligensens struktur är den så kallade G-faktorn den högsta formen eller mest generella faktorn för en mängd intelligenta operationer, men speciellt för icke-verbal problemlösning som den utmärkande som behövs för matematisk förmåga. Det antas finnas totalt tre sådana nivåer, den mellersta består av vad som kallas "flytande intelligens", generell förmåga att visualisera etcetera, och den lägsta består av vissa primära mentala förmågor som kan observeras och testas.³ Men andra ord, psykometrisk forskning om intelligens betraktar intelligens som en hierarkiskt organiserad mental struktur. Sådana hierarkiska strukturer tillåter att tester utvecklas som mäter nivån eller profilen på intelligensen och resultatet av sådana tester sägs visa på svag eller stark förmåga i ett eller flera avseenden.

En hierarkisk förståelse av intelligens verkar inte bara förut-sätta en mental icke-verbal ordning utan också förstå intelligens som en naturlig ordning. Till exempel delas jordens olika arter in i relation till deras "intelligens", där människan är den högsta formen, predestinerad att styra över alla andra. Även om det idag finns starka etiska argument för djurens rättigheter så är den basala strukturen för våra samhällen byggd på själva idén om mänsklighetens rätt att styra över alla andra av jordens arter. Med andra ord verkar intelligens vara sammanvävt med hur vi förstår natur, etik och makt och framställs ofta som förutsättningen för "det sociala" som sådant, för skapandet av samhällen.

Pragmatismens intelligensbegrepp

John Dewey diskuterar intelligensbegreppet i en essä från 1910, i vilken han sammanbinder idén om intelligens med en diskus-

³ Se t.ex. Lee Cronbach & C.G. Glaser, *Psychological Tests and Personnel Decisions* (Urbana: Illinois University, 1957) eller Raymond B Cartell, *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action* (Amsterdam: Elsevier, 1987).

sion om rationalitet, frihet och demokrati.⁴ Vad han gör i denna essä är att avknoppa idén om intelligens från att ha sin källa i naturen (som en naturlig lag) eller i ett singularärt rationellt subjekt (som hos Kant). I stället är intelligens, enligt Dewey, ”en metod för att sammanlänka kapaciteter med förutsättningar i specifika situationer”.⁵ Detta sätt att betrakta intelligens som en metod snarare än som en fallenhet, säger Dewey, är nödvändigt eftersom naturen inte bär med sig en slutgiltig sanning att upptäckas, ingen oföränderlig ordning under allt, utan snarare ska uppfattas i sin helhet som ”en oändlig mängd förändringar”.⁶ Människan behöver intelligensens metod för att kunna sortera ut vad som för samhället framåt, får det att växa: intelligens är det som ”oförtrutet undersöker konsekvenserna av varje praktik, som utkräver ansvar genom en likaledes obevlig offentlighet”.⁷ För Dewey är intelligens med andra ord bundet till handling och varje intelligent handling förutsätter ett publikt ansvar för denna handling. Det senare får till följd att en intelligent handling inte tar plats i ett vakuum. Tvärtom är det så att intelligensen är en direkt konsekvens av sin offentlighet, att handlingen för att vara intelligent måste bedömas utifrån sina sanningsanspråk, för sitt värde, av konkreta individer i ett specifikt samhälle. Det är därför som intelligensens metod för Dewey är sammanbunden med frihet och demokrati: med frihet eftersom metoden möjliggör frihet i den faktiska undersökningen av varje konkret praktik ”här och nu”; och med demokrati för att ett samhälle som organiseras på detta sätt för Dewey i grunden är demokratiskt. Intelligens är en metod för människan att ta kontroll över naturen samtidigt som hennes ansvar ökar i direkt proportion till denna kontroll. Intelligensens metod etablerar en social varelse i full

⁴ John Dewey, ”Intelligence and Morals”, i *The Political Writings*, red. Debra Morris & Ian Shapiro (Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing, 1999), s. 66-76.

⁵ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 73.

⁶ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 74.

⁷ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 75.

kontroll över sitt öde, kan man säga, men en varelse som i grunden är ansvarig för sina handlingar.

Etik, politik och intelligens

Etik är för Dewey inte grundad i en separat domän av kategoriska imperativ utanför mänskligt handlande utifrån vilket ett sådant handlande antas kunna bedömas, utan är snarare konstitutivt för dessa handlingar, ger dem innehåll och mening. Intelligensens metod som ”åskådliggörande av plurala och konkreta saker [...] noterade deras förutsättningar och hinder” och som en metod att hålla människan ansvarig för ”hennes konkreta användning av makt och omständigheter” fungerar som en motkraft till ”ojämlikhet och orättvisa mellan människor”.⁸ Intelligens är för Dewey ett annat namn för tillämpning av jämlikhet och rättvisa.

Deweys förståelse av ”intelligens” är långt från en psykometrisk hierarkisk förståelse vilken snarast verkar legitimera ojämlikhet, åtminstone rättfärdiga en hierarkisk förståelse av intelligens som något som du har mer eller mindre av i din mentala struktur. Dewey sammanbinder i stället intelligens med jämlikhet och rättvisa; det är ytterst viktigt för honom hur intelligensens metod kan användas i faktiska aktuella sociala sammanhang, som har konsekvenser inte bara för ett demokratiskt samhälle utan för verkliga män och kvinnor i ett socialt påtagligt och konkret sammanhang.

Kritik av intelligenstest handlar oftast om de sociala konsekvenserna de har för den som får låga poäng, men också om att det verkar vara viktigt exakt under vilka sociala omständigheter någon är född och uppvuxen för resultatet på dessa test, något som vanligtvis inte tas hänsyn till i de psykometriska intelligenstesterna. Intressant nog har intelligens för Dewey att göra med dessa omständigheter och hur de kan ”kontrolleras”, användas

⁸ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 76.

och förändras. I en essä från 1917 skriver han om vad den pragmatiska intelligensteorin innebär:

Inte att använda tanken för att fullfölja syften som redan är givna antingen i kroppens mekanismer eller i det rådande tillståndet i samhället, utan användandet av intelligens för att frigöra och liberalisera handling, det är pragmatismens lektion. Handling begränsad till fixerade och givna mål kan ge stor teknisk effektivitet; men effektivitet är den enda kvalitet som en sådan handling kan åberopa. Sådana handlingar är mekaniska (eller blir det), oavsett omfånget av det föregivna målet, om det så är Guds Vilja eller Kultur.⁹

Mänskliga handlingar är för Dewey, som har visats ovan, redan i sig själva etiska; inte bundna av förutbestämda mål, de är radikalt öppna och ansvariga samtidigt. Det är till och med så att för Dewey kan olika typer av handlingar urskiljas beroende på om de är öppna eller inte. En sluten handling är mekanisk och på sätt och vis omänsklig eftersom den inte behöver intelligens utan endast mekanisk repetition av vad som redan är för handen. En mekanisk handling bekräftar vad som redan har etablerats som slutmålet för handlingen och bestämmer därför redan innebörden av handlingen innan den tar plats. Med den mekaniska handlingen kan inget nytt finnas eller tillföras, vilket inte redan är etablerat som Guds sanning eller Kulturens. Som kontrast är intelligens, enligt Dewey, nödvändigtvis framåtblickande och i grunden skapande: ”Pragmatisk intelligens är kreativ intelligens, inte en mekanisk rutin”.¹⁰

Vad Dewey etablerar är med andra ord en distinktion mellan kreativt och mekaniskt och han sammanbinder det senare med en typ av samhälle där allt som kan vara redan *är*, har sin plats i en given ordning och i vilket denna ordning redan är förstådd eller kan förstås, redan given innebörd, i sin helhet. I ett sådant

⁹ Dewey, ”The Need of Recovery of Philosophy”, i *The Political Writings*, s. 6f.

¹⁰ Dewey, ”The Need of Recovery of Philosophy”, s. 7.

samhälle finns ingen användning för intelligens, endast anpassning till vad som redan är fastlagt. För att använda sin intelligens, å andra sidan, krävs att man handlar på ett sådant sätt att något nytt kan uppfattas och som inte var där redan. Det är ett radikalt brott med "sunt förnuft", med ett samhälle inom vilket var och en redan har sin bestämda plats. Ett demokratiskt samhälle är, för Dewey, ett samhälle inom vilket intelligens har mycket att säga till om.

Social intelligens, i kontrast till psykometrisk intelligens, syftar på handling och inte förmåga, på kreativitet, inte förståndets egenskaper, på yttre sociala händelser, inte primärt inre mentala händelser. Social intelligens handlar kort och gott inte alls om hierarkiska mentala förmågor utan om rättvisa och jämlikhet i det sociala livet. Vad som också verkar följa av Deweys förståelse är att människan i allt väsentligt har kontroll över sitt eget öde så länge som hon använder sig av intelligensens metod. Eftersom intelligens är relaterad till social handling och inte till mentala förmågor är det en väsentligt radikal demokratisk intelligens, den är för alla som använder sig av den.

I det följande ska jag i mer detalj undersöka två saker som kommer ur min läsning av Deweys essäer om pragmatisk intelligens: (1) distinktionen mellan kreativ och mekanisk och kritiken av institutionaliserandet av det mekaniska; och (2) dess konsekvenser för inte bara hur intelligens förstås utan hur det sociala som sådant förstås. Jag avslutar med att lyfta fram några konsekvenser för idéer om skolan.

Distinktionen mellan kreativ och mekanisk handling

Georg Henrik von Wright skiljer mellan två typer av rationalitet som har kommit till användning i vetenskapshistorien. Vad han kallar ren rationalitet handlar om de medel genom vilka redan fastslagna mål kan nås, och om hur effektiva instrumenten är att nå målen. Rationalitet som ren rationalitet har inget att göra med vad som är rationellt i betydelsen vettigast för oss att tro (vilket är den andra formen av rationalitet), den handlar uteslutande om

instrumentens effektivitet. Rationalitet som ren rationalitet är, hävdar von Wright, grundad på *homo faber*, människans förmåga att skapa instrument för att kontrollera och använda naturen. Vad som är vettigt för oss att tro, å andra sidan, inbegriper bedömning av en annan sort. Den kräver visdom och är grundad i *homo sapiens*, vilket bokstavligen betyder vis människa.¹¹

Denna distinktion liknar den mellan intelligent handling och mekanisk, så långt som att genom "rationalitet ren rationalitet" är världen given i termer av sina mål, och rationalitetens renhet fungerar som ett sätt att effektivast nå dessa mål. En sådan rationalitet skulle falla utanför kategorin intelligens så som den utvecklats ovan. Rationalitet som ren rationalitet kan kallas effektiv eller instrumentell men inte intelligent. Den andra formen av rationalitet däremot, det som är vettigt för oss att tro, handlar om intelligent beteende så länge som dess mål är öppna och behöver bedömning, att något har tagits under övervägande som inte redan är fastställt. Om något redan är fastställt, som redan överensstämmer med ett givet mål, behövs ingen bedömning annat än att välja vilken mekanisk handling som bäst tjänar ett givet mål.

Vad jag kallar intelligent beteende verkar stå närmare rationalitet som det som är vettigt för oss att tro än rationalitet som ren rationalitet, inte minst eftersom det tidigare kräver bedömning. Å andra sidan hävdar intelligensens metod att den är en metod som är instrumentell och effektiv i att nå de mål som produceras inom handlingen själv. Så distinktionen mellan kreativ och mekanisk är inte mellan dessa två former av rationalitet, eftersom den överbetonar tron på vad som är bäst för oss. I stället är en handling rationell så länge som den är intelligent, det vill säga så länge som den är instrumentell i att nå de mål som arbetas fram inom ett specifikt socialt och historiskt sammanhang genom intelligensens metod. Med andra ord är en handling rationell så länge som den är instrumentell i att uppnå jämlikhet

¹¹ Georg Henrik von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (Stockholm: Mån-pocket, 1986), s. 22-40.

och rättvisa. Intelligensens metod är en rationell handling för att erhålla jämlikhet och rättvisa i en konkret här och nu verklighet, men den är inte *ren*. Dewey skriver 1917:

Det sägs ofta att pragmatism, såvida den inte nöjer sig med att vara endast ett metodiskt bidrag, måste utveckla en teori om Verkligheten. Men det huvudsakliga karakteristiska draget i en pragmatisk uppfattning om verklighet är precis att ingen teori om verkligheten i största allmänhet, *überhaupt*, är möjlig eller behövs. Den [pragmatismen] upprätthåller positionen av en emanciperad empiricism [...].¹²

I min läsning upprätthåller Deweys pragmatism inte bara en position av emanciperad empiricism utan genom att vara en metod av intelligens kan den också förstås som en metod för social frigörelse. Det innebär att så länge som vi kan anses leva i en verklighet som är organiserad i termer av ojämlikhet och orättvisa kommer intelligensens metod att bryta igenom den verkligheten genom att hävda jämlikhet och rättvisa. Sådana krav kan vem som helst framföra. Intelligensens metod är inte grundad på en hierarki av mentala förmågor, den är kreativ, inte mekanisk, och därför demokratisk i själva sin konstitution. Vad som också verkar följa av Deweys pragmatism är att verkligheten är vad den är. Ingen extra föreställning, ingen teori om vad som är verkligt behövs. Med andra ord behöver en frigjord empiricism ingen renhet i rationaliteten, inget som skulle göra den till något mer än vad den är, ett sätt (det är metod) att ta sig framåt.

Richard Rorty utgår från denna emanciperade pragmatism i sin kritik av själva grunden för idén om renhet, i vad han kallar ”Guds blick”, eller föreställningen om den absolut klara spegeln:

Föreställningen om en människa vars förstånd är en sådan fullständigt klar spegel, och som vet om det, är en uppenbarelse, som Sartre säger, av Gud. En sådan människa skulle inte ställas inför någonting främmande som skulle göra det nödvändigt för

¹² Dewey, ”The Need of Recovery of Philosophy”, s. 2.

honom att välja en inställning till, eller beskrivning av. Han skulle inte ha något behov eller förmåga att välja en handling eller beskrivning. Han kan kallas "Gud" om vi tänker på de fördelar denna situation skulle ha, eller "endast en maskin" om vi tänker på dess nackdelar.¹³

Själva idén om en extra förmåga som tillhör förståndet och som kan kallas ren rationalitet verkar vara en version av idén om en fullständigt klar spegel, idén om att all beskrivning av verkligheten kan reduceras till en ren beskrivning (spegeln) genom vilket verkligheten en gång för alla kan förklaras. Men som Rorty noterar i citatet ovan skulle en sådan manöver reducera aktörerna till att endast bli maskiner, aktörer som är oförmögna att använda sig av sin intelligens, och därför väsentligen omänskliga.

Vad som också verkar följa från undersökningen så långt är att teorin om verkligheten som "ren rationalitet" är beroende av, eller besatt av, idén om en möjlig reduktion av pluralitet till En. Den väsentliga skillnaden mellan vad Dewey kallar kreativ och mekanisk handling är att kreativ handling är öppen för pluralitet och skillnad medan mekanisk handling är beroende av en idé om En. Det kan till och med hävdas att för Dewey är själva funktionen hos en kreativ handling att dela den idén om totaliteten som en möjlig existens av ett odelbart "En".

Dewey själv hävdar 1910 att symptomatiskt för de klassiska moralteorierna är att de alla var överens om en sak: "De tog alla för givet existensen av slutet, den slutgiltiga summeringen, det slutgiltiga målet; och av den helt separata moraliska kraften som leder till det målet".¹⁴ En sådan idé leder enligt Dewey till dispyter "om slutet är ett aggregerat njutbart tillstånd hos medvetandet, ett tillgodogörande av en gudomlig essens, ett bekräftande av en skyldighetens lag, eller anpassning till omgivningen".¹⁵ Och som sådana har dessa dispyter eller debatter mer än något annat

¹³ Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Oxford: Blackwell, 1980), s. 376, min kursivering.

¹⁴ Dewey, "Intelligence and Morals", s. 73.

¹⁵ Dewey, "Intelligence and Morals", s. 73.

att göra med den bästa vägen att nå det slutgiltiga målet: ”Men dessa kontroverser implicerade att det endast var *ett* mål och *ett* medel”.¹⁶

Intelligensens metod är en väg eller sätt att kontra denna typ av tänkande och att organisera samhällen på; det är en kritik av mekaniskt tänkande och feodala samhällen, eller mer precist, en kritik av alla icke-demokratiska tendenser i alla typer av samhällen. Det är en kritik av alla typer av samhällen som försöker hindra intelligensens metod att arbeta fram sitt estetiska moment av frihet, att skapa någonting nytt och oförutsett, i namnet av jämlikhet och rättvisa. Intelligensens metod, för Dewey, etablerar människan såväl som historia som väsentligen historisk, det vill säga som öppen för förändring.

Detta är också vad Dewey hämtar från Hegel. Vad Hegels idealism bidrog med var denna idé om historien som tillblivelse: ”den lyfte idén om progression över fixerat ursprung och fixerat slut, och presenterade såväl den sociala och moraliska ordningen som den intellektuella, som en scen av tillblivelse, och den lokaliserade rationaliteten till kampen för liv”.¹⁷ Det var upp till Hegel, enligt Dewey, att fylla Kants tomma rationalitet med historiens konkreta innehåll. Även om en sådan historia vid den tiden förstods som en idealisering av den preussiska nationen blev effekten av att placera rationaliteten ”i kampen för livet” och genom att vara öppen för vad som skulle komma, ”scenen av tillblivelse”, dess intellektuella och praktiska effekter, också i Dewey läsning till ett kraftigt ifrågasättande av idén om *En*, genom introduktionen av förändring som en radikal form av progression.

Problemet med idén om *En*, i vilken form den än uppstår i, är för Dewey att den reducerar livet till mekanisk handling som förhindrar förändring. Idén om *En* är i grunden konservativ och legitimerar makt utifrån feodala principer. Den för tankarna till Thomas Hobbes idéer om ett mekaniskt samhälle och ett firande

¹⁶ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 73, min kursivering.

¹⁷ Dewey, ”Intelligence and Morals”, s. 72.

av *Ochlos* (idén om ett allt inkluderande helt), inom vilket allt som är redan *är*, ett hierarkiskt organiserat socialt organ med ett styrande huvud. Med det skulle vara ett ganska dumt huvud enligt Dewey, eftersom förståelsen av den sociala världen reducerar såväl handlingen som sina aktörer till mekanik, till att göra utan att använda sig av intelligens.

Dewey varnar oss för att förstå intelligens som transcendental (alltså som något som inte är situationsbundet) och att fylla den med förutbestämda moraliska imperativ som hålls av "moralister" (firande slutet), eftersom vad som alltid verkar följa med sådana idéer är en allvarlig restriktion av frihet, en allvarlig restriktion av själva möjligheten att sätta intelligensens metod i användning:

Så länge som moralister yvs över att äga domänen för kategoriska imperativen med deras rättframma rättesnören, kommer handlingens män alltid att stå vid deras armbågar för att bestämma över konkreta sociala omständigheter genom vilket lagens form får sin aktuella fyllnad av specifika befällningar. När frihet uppfattas som transcendental kommer den tvingande begränsningen av omedelbar nödvändighet att lägga sin hårdhanta hand över människomassan.¹⁸

När frihet uppfattas som något som ska komma är den per definition inte här och nu. När frihet uppfattas som transcendental är den, för Dewey, alltid placerad i slutet av tunneln, ett oändligt försenande av sin aktualitet här och nu, och i stället för frihet får den sitt tomrum fyllt med (hierarkiska) regleringar av sociala omständigheter genom "den mekaniska handlingens män". Sådana män, jag vill kalla dem "administratörer", gör sig själva till vakter av "Guds blick", utövarna av mekanisk handling i det konservativa samhället. Genom att vara vakter av det Enda möjliga samhället är sådana "män" inte kapabla till intelligent handlande. I stället reducerar de aktivt kreativa relationer mellan människor till relationer mellan enbart maskiner, för att tala med Rorty. Som

¹⁸ Dewey, "Intelligence and Morals", s. 75.

enbart maskiner utför ”handlingens” män det mekaniska ordnandet av samhället till ett feodalt (mentalt) tillstånd.

Intelligens för fler än En

För Dewey kräver intelligent handlande kreativitet och mänsklig frihet. Människan är inte enbart formad under tyngden av ett redan existerande samhälle till vilket hon måste anpassa sig, utan skapar sitt öde genom att förändra sammanhanget och framtiden. En förutsättning för att vara i kontroll av social förändring är att det kan finnas en människa som är kapabel till intelligent handlande. Zygmunt Bauman skriver 1987 i en diskussion om kultur som praxis:

Idén om kreativitet, av aktiv assimilering av universum, av att på den kaotiska världen lägga en ordnande struktur av mänskligt intelligent handlande – idén inbyggd i föreställningen om praxis och som inte kan tas därur – är verkligen bara begriplig om vi förstår den som en egenskap hos gemenskapen, kapabel att överstiga den naturliga eller ”naturaliserade” ordningen och skapa nya och andra ordningar.¹⁹

För Bauman såväl som för Dewey är intelligent handling inte en handling utförd av en separat individ som handlar på basen av sin överlägsna intelligens. Kulten av det singulära intelligenta geniet på toppen av en mental hierarki, nummer Ett med extrem hög G-faktor är en produkt av, som Michel Foucault skulle säga, den specifika konstitutionen av makt/kunskap vid en specifik tidpunkt snarare än någonting annat:

det är inte handlingen av kunskapens subjekt som producerar en kropp av kunskap, användbar för eller emot makt, utan makt-kunskap, processen och kampen som överstiger den, och

¹⁹ Zygmunt Bauman, *Culture as Praxis* (London: SAGE, 1987), s. 95.

som den är gjord av, som bestämmer de möjliga domänerna och kunskapsformerna.²⁰

För Foucault är själva hävdandet att veta något ett resultat av en process av uteslutning av det vi inte vet. Kunskap är därför inte omärkt av makt utan ett uttryck för makt. Med andra ord är konstellationer av kunskap också konstellationer av makt. Det betyder att vi inte kan frigöra oss själva enbart genom mer kunskap utan bara genom att förändra de förutsättningar genom vilka en specifik konstellation av makt-kunskap är skapad. Som Jacques Rancière skulle hävda är inte det gjort genom mer kunskap utan genom estetik och politik: genom estetik för att förändrade villkor för konstellationen kunskap-makt inkluderar distributionen av de mekanismer genom vilka vi gör världen begriplig för varandra; genom politik för att det innefattar de villkor på vilka delning sker mellan dem som är inkluderade i den sociala totaliteten som naturligen talandes sanning och dem som är inkluderade som exkluderade, som obegripligt oväsen.²¹ I korthet, med Rancières ord, bara i momentet av förändring av ”delandet av det sinnliga” (*le partage du sensible*) är frigörelse möjlig.

För Foucault är det de materiella omständigheterna för tänkandet som är historiskt avgörande snarare än ett enstaka geni. Ett geni, om vi följer Foucault, måste förstås som ett uttryck för den aktuella konstellationen av makt/kunskap i det historiska momentet i vilket det artikuleras snarare än någonting annat och som sådan är mental ”intelligens” ingen signifikativ faktor alls för vad som får världen att röra sig framåt. Ingenting nytt kan hända när vi slår fast en hierarki som redan antas föreligga. Idén om det individuella geniet som vrider runt världen kommer snarare ur, som Bauman säger:

²⁰ Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, övers. Alan Sheridan (Harmondsworth: Penguin, 1991), s. 27-28.

²¹ Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*, övers. Gabriel Rockhill (London: Continuum, 2007).

En missplacerad nostalgi för en ny, mer adekvat mänskligt-ordnande-av-världen, förpassad till den illusoriska individualismens domän genom den förvirrande verkan av ett alienerat, stelnat, orörligt samhälle.²²

Social intelligens, som en intelligens som tillhör gemenskapen, om vi följer både Bauman och Dewey, är beroende av idén om kreativitet som en frihet att handla, att skapa samhällen som inte enbart slår fast givna ordningar utan som uppfinnar nya. Det är dock inte en abstrakt spirituellt eller ren idé om gemenskapen som Bauman formulerar: en gemenskap som skulle befinna sig över och bortom faktiska relationer mellan människor som handlar i gemenskap, eller vad Bauman kallar Durkheims ”absoluta” samhälle. En ”gemensam praxis skulle knappast vara möjlig om inte människor, som medlemmar av mänskligheten, [är] kapabla att producera kreativt potenta samhällen”.²³

Kreativitet är en förutsättning för praxis i och av gemenskapen genom människor som tillsammans använder sig av intelligensens metod. Som sådana människor står de enligt Bauman i opposition till mekanisk handling, så länge som de är kapabla till praxis, det vill säga förmögna att ändra villkoren för sin samhällsliga existens. Det mekaniskt ”orörliga samhället” å andra sidan firar det enskilda geniet som en position på toppen av hierarkin och som fixerar alla möjliga positioner i varje givet samhälle. Ett sådant samhälle är i grunden konservativt, men det gör också endast en position möjlig som bärare av (värdefull) mening, eller tvärtom, det är det privilegierade tecknet på toppen av hierarkin som ger hela strukturen eller systemet dess stabilitet och som markerar åt vilket håll faktiska livsprocesser ska riktas. Ett sådant samhälle sätter faktiska liv i linje med den högsta potentialen av hierarkin och gör enskilda liv mer eller mindre värdefulla i direkt proportion till den högsta potentialen.

²² Bauman, *Culture as Praxis*, s. 95.

²³ Bauman, *Culture as Praxis*, s. 95.

Kulten av geniet är som sådan och i alla dess skiftande former ett uttryck för ett samhälle som ordnar sig självt på ett specifikt sätt. Det ordnar sig till ett hierarkiskt orörligt samhälle som förkroppsligar principen om orättvisa och ojämlikhet, och som internaliserar ojämlikhet i sina mentala strukturer genom att bland annat använda instrumentet psykometrisk intelligens. Skolan i ett sådant samhälle uppfattar som sitt yttersta mål att rikta individuella livsprocesser i linje med den enskilda mening- en hos den yttersta potentialen, men genom att göra just detta bekräftar skolan en redan etablerad orättvisa och ojämlikhet. En sådan skola skulle inte kunna sätta intelligensens metod i arbete för att därigenom pressa på om jämlikhet och frigörelse. Den skulle snarare, som Rancière säger, endast leda till en påtvingad fördumning.²⁴

²⁴ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*.

John Dewey och relationens pedagogik

Erik Hjulström

I äldre tiders vetenskap bestod vetenskapens väsen av demonstration; den moderna vetenskapens blodomlopp utgörs av upptäckandet. Hos den förra existerade reflekterat undersökande för att nå ett stabilt föremål, hos den senare existerar en praktisk systematiserad kunskap för att stimulera, guida och kontrollera ytterligare undersökningar. I äldre vetenskap ansågs ”lärande” höra till de underlägsna varelsernas rike, till själva tillblivandet, förändringen; det var transitivt och upphörde när det slutgiltiga och fasta objektet aktualiserades. Man föreställde sig det som en analogi mellan mästaren och lärjungen; den förre besatt redan sanningen, medan den lärande enbart förfogade över det som fanns i mästarens förråd. I modern vetenskap består lärande i att finna det som ingen tidigare har vetat. Det är en transaktion där naturen är lärare, och där läraren når kunskap och sanning endast genom den forskande studentens lärande.¹

I denna artikel studeras frågan om vad pedagogiska relationer är med hjälp av John Deweys filosofi. Huvudfokus för läsningen är Deweys böcker från 1920-talet, framför allt *Människans natur och handlingsliv* (1922) och *Experience and Nature* (1925). Inledningsvis beskrivs Deweys ontologi, hans ”naturalistiska metafysik”, utifrån hur den presenteras i *Experience and Nature*. Denna ontologi bygger på en radikal form av intersubjektivitet –

¹ John Dewey, *Experience and Nature* (London: George Allen & Unwin, 1929), s. 152.

en relationell dimension och öppenhet i tillvaron. Tesen som drivs är att denna relationella dimension kan beskrivas som ett pedagogiskt fenomen. Jag ska försöka visa på vilket sätt.

Pedagogiken i tillvaron

Enligt Dewey kan existensen i sig närmast ses som ett pedagogiskt fenomen. Tillvaron är och utgörs hela tiden av relationer och relationalitet. Relationer som är någonting annat och framför allt mer än den relation som Dewey i det inledande citatet menar utgjorde kärnan i den äldre metafysiken. Den äldre relationen tog formen av relationen mellan mästaren och lärjungen, den stabile och den instabile, Gud och människan, den som påverkar utan att själv bli påverkad. Lärande uppfattades då, som Dewey skriver, enbart som en del av ”de underlägsna varelsernas rike”, där lärandet ansågs upphöra när någon nådde den stabila punkten i tillvaron.² Pedagogikens slut uppfattades som den pedagogiska relationens slut, där eleven upphörde att vara i lärande efter att ha nått den absoluta kunskapen. Slutpunkten var befrielsen från relationen, från påverkan, från förändring.

Mästarens relation till lärjungen har stått som modell för vad som kan beskrivas som tillvarons vertikalitet. Men hos Dewey ändrar tillvaron sin karaktär, existensen tänks inte längre som vertikal. Dewey förespråkar i stället en form av horisontalitet. Det är en sådan horisontalitet han syftar på när han i det inledande citatet skriver att i modern vetenskap utgörs relationen av ”en transaktion där naturen är lärare, och där läraren når kunskap och sanning endast genom den forskande studentens lärande.”³ Citatet är hämtat från *Nature and Experience* i vilken Dewey menar att naturen, själva existensen, utmärks av ”öppenhet”. Denna öppenhet är tillvarons grundläggande beståndsdel. Det är öppenheten mot det andra, det som skapar möjligheter till kon-

² Dewey, *Experience and Nature*, s. 152.

³ Dewey, *Experience and Nature*, s. 152.

takt och ”transaktion” mellan allt som finns. Detta är grunden i Deweys metafysiska naturalism.

Existensens relationella dimension är likaledes utgångspunkten i Deweys pedagogiska teori. Den bygger på uppfattningen att det i allt existerande finns en öppenhet som sätter allt i relation till allt, och att pedagogik behöver bygga på naturens egen rörelse och sätt att växa och utvecklas genom vad som kan benämnas transaktion eller ”beröring”. Denna erfarenhet av beröring och rörelser ligger till grund för den naturalistiska empirism som Dewey utvecklar i *Experience and Nature*.⁴ Men erfarenheten av öppenhet och den kontakt allting har med allt skapar även erfarenheten av tillvarons disharmonier och instabilitet. Eftersom allt står i kontakt med allt annat, vilket leder till ständigt influerande genom olika intryck och uttryck, förändras tillvaron ständigt. Tillvaron växer och förändras. Effekten av existensens rörelser och förändring är en ständig instabilitet i tillvaron. Det finns inte någon *primus motor*, heller ingen slutpunkt, drivkraften skapas i mellanrummen, i skillnaderna och i växandet. Denna relationella utgångspunkt är anledningen till att jag beskriver Deweys naturalistiska metafysisk som en ”horisontell” ontologi: den bygger inte på att det är något eller någon som styr förändringen, och det finns ingenting bestämmande utanför relationerna.⁵ I stället blir instabiliteten och den mängd olika instabili-

⁴ Det jag genom detta resonemang försöker belysa är Deweys begrepp *experience*. *Experience* är förmodligen det viktigaste begreppet i Deweys filosofi men samtidigt det begrepp som är mest komplext och mångtydigt. *Experience* utgör grunden i hans horisontella ontologi som är ett försök att utveckla en intersubjektiv i stället för en subjektiv idé om erfaran för att försöka undvika subjekt/objektdualismen. Senare laborerade Dewey med *culture* som ett sätt att bättre fånga denna intersubjektiva dimension. Men även det begreppen skapade stora problem och i slutet av sitt författarskap använde han ”transaktion” för att beskriva fenomenet. Se t.ex. Martin Jay, *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme* (Berkeley & London: University of California Press, 2005), s. 287-299.

⁵ Begreppen horisontell, eller ”platt” ontologi är inte Deweys terminologi utan används idag inom olika former av filosofisk realism/materialism/-

teter som relationaliteten i tillvaron ger upphov till själva det immanenta existensplanet. Existensen blir mellanrummet, relationen, mötet.⁶

Dewey överbryggar dualismer, men hans överbryggande är inte ett överbryggande av själva instabiliteten. Relationaliteten i tillvaron gör allt instabilt, rörligt, föränderligt. I inledningen till *Experience and Nature* skriver Dewey:

När den naturalistiska metoden följs konsekvent omintetgörs många omhuldade saker [...]. Men dess huvudsakliga innebörd är inte destruktiv; empirisk naturalism är snarare en kastskoval. Endast agnarna försvinner, även om agnarna en gång i tiden hade ansetts värdefulla. En empirisk metod som förblir sann mot naturen ”frälser” inte; den är varken en försäkringsmetod eller ett antiseptiskt medel. Men den inspirerar sinnet med mod och livskraft så att det kan skapa nya ideal och värden i själva bryderierna hos en ny värld.⁷

”Agnen” som Dewey beskriver är det ”agn” som för den äldre vetenskapen tycktes omsluta och skydda världen, där tanken var att det finns ett fast och skyddande hölje runt det rörliga och växande. Men agnet fyller ingen funktion längre, förutom att det till en början skyddar kornet tills det är moget att själv verka influerande på tillvaron genom växande och utveckling. Genom den moderna empiriska vetenskapen har det stuckits hål i detta skyddande hölje menar Dewey. Naturen har öppnats för växandet själv, ett växande utan mål, där växandet är ett växande för

naturalism (t.ex. spekulativ realism och objektsorienterad ontologi). Dewey och pragmatismen har genom dessa nya filosofier kommit att få ny status. Se t.ex. Jane Bennet, *Vibrant Matter* (Durham & London: Duke University Press, 2010); Bruno Latour, *What is the Style of Matters of Concern* (Amsterdam: Van Gorcu, 2008); ”Reflections on Etienne Souriau’s *Les différents modes d’existence*”, i Levi Bryant, Nick Srnicek & Graham Harman (red.), *The Speculative Turn: Continental Materialism and Realism* (Melbourne: re.press, 2011), s. 304-333. Om platt ontologi se, Levi S. Bryant, *Democracy of Objects* (Michigan: Open Humanities Press, 2011), s. 245-290.

⁶ Dewey, *Experience and Nature*, s. 71.

⁷ Dewey, *Experience and Nature*, s. iii.

mer växande. Himlen är inte längre ett tillstånd, en sluten sfär, utan det är en öppning, det är evigheten och det okända. Det finns inte ”längre” något skyddande och fast hölje, någon solid ram. Vad studiet och erfarenheten av naturen har visat är enligt Dewey att det inte finns någon sådan stabilitet. Naturen (liksom Gud)⁸ blir själva relationen eller ”öppenheten” i mellanrummet mellan allt som är.

Naturen blir en metafor för en annan form av medium och därigenom, som Dewey framhåller i det inledande citatet, för en annan typ av lärare. I stället för en slutgiltig och stabil grund kopplas läraren ihop med tanken på öppenheten och relationen till det som hela tiden överskrider och öppnar världen för det annorlunda. I likhet med hans tankar om ”agnet” beskriver Dewey två vanliga men felaktiga teorier om hur människan blir till den hon är:

Den ena teorin gör ungdomsperioden till en primärt och intrinsiskt betydelslös resa mot ett mål; den andra gör vuxenlivet till en projektion på en överflödigt duk, som en skiva med mönster vilken i förväg satts in i barndomens projektorapparat, eller genom prenatal betingelse, eller ärftlighet, eller var nu det fixerande och separerande korrelatet är lokaliserat. Trots det gör termen växande det lätt, tror jag, att upptäcka villfarelsen i dessa båda synvinklar, nämligen att de båda bryter upp en kontinuitet av historisk förändring i två separata delar, sammanbundna av den nödvändighet som följer av detta bryta-i-tu för att användas i någon anordning för att förena dem igen.⁹

Det Dewey syftar på med att ”bryta-i-tu” är den dualism enligt vilken människor klassificeras efter generationer där barndomen anses stå för förändring, medan vuxenlivet står för stabilitet. Skolan och andra fostrande verksamheter tilldelas uppgiften att förena de båda sidorna genom att leda barn och ungdomar fram

⁸ Se Dewey, *A Common Faith* (New Haven & London: Yale University Press, 1962).

⁹ Dewey, *Experience and Nature*, s. 275.

till vuxenlivets stabilitet, men den ständiga förändringen, själva lärandet, blir därigenom enbart en del av den ena sidans konstitution. Felet är att lärande då reduceras till något som den ene gör. Lärande framstår endast som en specifik praktik, i stället för ett existentiellt villkor.

Erfarenhetsbegreppet som pedagogisk teori

Den ”horisontella” utgångspunkten hos Dewey, det vill säga tillvarons grundläggande relationalitet och det ständiga ”lärande” som detta medför, gör att det går att tala om dessa relationer, denna relationella dimension i tillvaron, i termer av pedagogik. Det är dock inte en pedagogisk teori som då avses. En sådan teori kan det enbart bli när någon intresserar sig för och försöker förstå det som händer i tillvarons relationella dimensioner. Det är detta som enligt min mening är storheten i Deweys filosofi: han släpper inte relationaliteten helt fri, utan försöker förstå vilka konsekvenser öppenheten i både tillvaron och vår egen mänskliga konstitution får. Deweys ontologi är av den anledningen inte helt horisontell, då den även innehåller en vertikalitet, som dock inte får missförstås som den äldre vertikaliteten vilken uppfattade naturen som ett hierarkiskt ordnat system.

Dewey beskriver det själv som skillnaden mellan en kontaktaktivitet och en distansaktivitet, där människans särart utgörs av hennes möjlighet och sätt att kunna distansera sig från tillvaron, bland annat genom reflekterat tänkande. Han är dock noga med att inte tilldela den ena eller den andra sidan störst betydelse, utan han försöker finna hur kontaktaktivitet och distansaktivitet kan mötas i en annan form av kunskap. Deweys vertikalitet kan ses som denna distansaktivitet, den medvetandegörande reflexionen. Den består i ett ansvar eller snarare ett sätt att svara an på förändring, där detta an-svar ökar exponentiellt i takt med att intresset, förståelsen och insikten om relationaliteten i tillvaron ökar.¹⁰ Det kan möjligtvis beskrivas som ett sätt att hålla en viss

¹⁰ Dewey, *Experience and Nature*, t.ex. s. 179f.

distans till sin egen närhet och närvaro, och att bli bättre på att vara där och verka i öppenheten. Deweys naturalistiska metafysik blir då en form av pedagogisk teori. Den handlar om ett ansvar för öppenheten i stället för försök att rikta och påverka dess rörelse i föreskriven riktning.

Om detta vittnar även Deweys mångtydiga erfarenhetsbegrepp. Det inbegriper en "horisontell" erfarenhet av tillvarons relationella dimension (naturen, förändringen, öppenheten), men även en vertikalitet genom reflektionen över vad det är som händer i dessa relationer och situationer: ett sätt att erfara erfarenheten. Trots den horisontella utgångspunkten mellan människan och allt annat upprätthåller han här ändå en liten skillnad. Denna skillnad berör enbart relationen mellan människa och allt annat i naturen, inte relationen mellan människor. Dessutom handlar den om ansvaret för öppenheten och förmågan att göra sig själv mer mottaglig (*responsive*). Det är inte en modell som visar varför människan är herre över naturen eller varför vissa människor är herrar över andra människor.

Deweys erfarenhetsbegrepp handlar om erfarenheten av öppenheten men också av erfandet av erfarenheten som uppstår när man distanserar sig från erfarenheten och reflekterar över det som händer.¹¹ Den första erfarenheten, själva kontaktaktiviteten, utgör således den ena sidan av erfandet, medan den andra sidan utgörs av distansaktiviteten och det jag ovan beskriver som ansvar för öppenheten genom att svara an på förändringen. Distansaktiviteten är den teoretiska aktiviteten medan kontaktaktiviteten är direkt och praktisk. Det är för den skull inte en teori om vad erfarenheten i sig är, lika lite som det är en

¹¹ Jag knyter här an till Carl Anders Säfströms sätt att utveckla pedagogisk teori i *Skilnadens pedagogik* (Lund: Studentlitteratur, 2005). Med pedagogisk teori syftar Säfström inte på en teori som ett sätt att skapa en lösning eller en förklaringsmodell. Teori ska inte förstås som metateori, utan som något som både gör, respekterar och tar ansvar för skillnad och det som inte går att förklara med teorin. Det är en öppen (pedagogisk) teori och som i stället för att stänga och sluta en fråga, ämnar öppna världen för nya frågor och perspektiv.

teori om vad det pedagogiska är. Teorin är i stället pedagogisk såtillvida att den ger uttryck för ett ständigt och vidgat intresse för naturens och hela tillvarons relationella dimensioner. Den pedagogiska reflektionen blir en form av cirkel i rörelsen mellan kontakt- och distansaktivitet. I *The Sources of a Science of Education* – författad vid samma tid som *Experience and Nature* – skriver Dewey:

Det finns inget sätt att upptäcka vad som är ”mer sant pedagogiskt” förutom genom den kontinuerliga utbildningsakten själv. Upptäckten blir aldrig gjord, den är alltid i görandet. [...] Utbildning är till sin natur en ändlös cirkel eller spiral. Det är en aktivitet som inkluderar vetenskapen inom sig själv. I själva sin verksamhet framkallar den mer problem att studera, som sedan återverkar i den pedagogiska processen för att ytterligare förändra den, och kräver därmed mer tänkande, mer vetenskap, och så vidare i oändlig följd.¹²

Dewey framhåller här det som ovan beskrivits som den pedagogiska teorins cirkelrörelse mellan närhet och distans, horisontalitet och vertikalitet. Denna cirkel eller spiral är ett vidgande intresse och ett medvetandegörande av det som hela tiden händer i mötet mellan olikheter och skillnader, oavsett vad eller vilka det är som möts. Dessutom handlar det om ett ansvar för dessa möten: möjligheten att det kan leda vidare till något som bidrar till det som möts fortsatta växande och utveckling.¹³

Dewey är väl medveten om att det medvetandegörande och ansvar han här beskriver gör livet svårare, inte minst för läraren, eftersom det krävs ett ständigt tänkande och upptäckande i den inkonsekventa situation där ingenting någonsin är sig helt likt. Som stöd i situationen försöker Dewey utveckla och betona en alternativ form av rationalitet byggd på detta medvetandegörande

¹² Dewey, *The Sources of a Science of Education* (New York: Horace Liverlight, 1929), s. 76f.

¹³ Det är även på detta sätt Dewey beskriver lärarens roll och ansvar i *Experience and Education*. Dewey, *Experience and Education*, s. 50.

reflekterande. Teori, tänkande och rationalitet är inte i sig problemet, problemet är den ”vertikala” rationaliteten som strävade efter att lösa upp inkonsekvenser, paradoxer och situationsberoende fenomen. För en sådan rationalitet är inkonsekvenser och disharmonier alltid hotande, vilket även gör relationaliteten och öppenheten hotfull. En av Deweys första pedagogiska böcker, *The Child and the Curriculum* från 1902, inleds med en utläggning om denna svårighet för människan att leva i inkonsekvens och öppenhet:

Djupgående teoretiska skillnader är aldrig ogrundade eller påhittade. De uppstår ur konfliktfyllda beståndsdelar i ett genuint problem, ett problem som är genuint av just den anledningen att dess beståndsdelar, i förhållande till varandra, är konfliktfyllda. Varje betydelsefullt problem inbegriper villkor som för tillfället motsäger varandra. Lösningar nås enbart genom att distansera sig från sin tidigare utgångspunkt så att man kan se villkoren i ett annat perspektiv och därmed i ett nytt ljus. Men denna rekonstruktion kräver tankearbete. Ett enklare sätt än att behöva ge sig i kast och tänka med tidigare idéer och att lösgöra sig från ståndpunkter man redan har lärt sig, är att hålla fast vid det redan fastslagna och leta efter något som kan stödja det mot angrepp. På så vis uppkommer sekter: skolbildningar.¹⁴

Deweys utgångspunkt är att det går att utveckla en annan och öppen rationalitet och teori som inte har den stora lösningen som mål. En sådan (pedagogisk) rationalitet bygger i stället på den dagliga interaktionen med den öppna och disharmoniska världen. Den bygger på livet som ständigt föränderligt. I citatet ovan använder Dewey begreppet ”rekonstruktion” som benämning på denna dagliga interaktion, lärande och förändring. Senare, i *Demokrati och utbildning*, använder han samma begrepp – rekonstruktion – för att beskriva hans perspektiv på vad utbild-

¹⁴ Dewey, *The Child and the Curriculum* (Chicago & London: University of Chicago Press, 1966), s. 3f.

ning är.¹⁵ Med det menar han att utbildning, i stället för att förmedla redan givna sanningar till eleverna, bör handla om ett återupptäckande och ett konstant utforskande av mysterierna i vår gemensamma och okända värld. På så vis görs inkonsekvenserna och naturens besynnerligheter till någonting eleven och läraren tillsammans står frågande inför. Rekonstruktion blir då att åter öppna världen och göra dess mysterier möjliga att återupptäcka på nytt. När så sker suddas den traditionella, vertikala distansen mellan lärare och elev ut eftersom båda står lika inför mysterierna och bryderierna i vår gemensamma värld. Elev och lärare kan då tillsammans både komma i kontakt med och dela gemensamma problem, samt genom gemensamma reflektioner vidga sina erfarenheter. Pedagogiken blir en ”personlig delaktighet i gemensamma erfarenheter” som Dewey skriver i *Demokrati och utbildning*.¹⁶ Han utvecklar här en ny lösning på fostrandets problem utifrån sitt sätt att omformulera generationsrelationens logik.

Döden och fostrandets problem

Fostran är i grunden ett mänskligt problem där barnet, det nya och annorlunda, ofta har fått stå för det instabila, oregerliga, samt för det växande. Hur man ska fostra och styra detta växande så att det når fram till rätt mål och utvecklas på rätt sätt har varit ett av mänsklighetens mest grundläggande problem. Det är utifrån detta grundproblem som kulturer och samhällen tar sin form, utifrån hur man fostrar sina barn, samt vad man uppfattar som målet för den fostrande verksamheten. Det är även detta problem som skapar de tanketraditioner och skolbildningar som enligt Dewey bildas utifrån olika konfliktfyllda grundproblem i

¹⁵ Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 116ff.

¹⁶ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 111 (översättningen något modifierad).

människans existens, inte minst kring just frågan om uppfostrans mål.¹⁷

I artikeln ”Education” i den pedagogiska uppslagsbok i sex band som gavs ut i Nordamerika under 1910-talet (*A Cyclopedia of Education*) skriver Dewey sammanfattningsvis:

Rent generellt innebär *education* den totala summan av processer med vilkas hjälp ett samhälle eller en social grupp, oavsett om de är små eller stora, överför sina förvärvade styrkor och mål för att säkra sin egna fortsatta existens och växande.¹⁸

Dewey menar i denna artikel att själva behovet av fostrande verksamhet beror på några grundläggande villkor, vilka han beskriver som:

skillnaden i nivå mellan de vuxna och de ännu ej vuxna medlemmarna i ett samhälle och själva födelsens och dödens faktum. Eftersom det står klart att varje medlem av ett samhälle kommer att dö, är det självklart att samhällets bevarande beror på uppfostran av de nyfödda medlemmarna på ett sådant sätt att de kan tillägna sig samhällets funktioner och bevara dess värde-
ringar.¹⁹

Födelsens och dödens faktum utgör enligt Dewey uppfostrans grundläggande villkor. Den fostrande verksamheten används för att låta de nya och annorlunda bli en del av det som redan råder. Fostran bygger traditionellt på konservering och är ett sätt att skydda samhällen och kulturer mot förändring. Men denna kulturella konservatism leder till att samhällen och kulturer skapar det brott i synen på förändring och öppenhet som Dewey beskriver som det huvudsakliga felet i den vertikala idén om generationsrelationen. Därtill skapar denna uppdelning ett sam-

¹⁷ Jag syftar här bland annat på det tidigare redovisade citatet från Dewey, *The Child and the Curriculum*, s. 3f.

¹⁸ Dewey, ”Education”, i Paul Monroe (red.), *A Cyclopedia of Education*, vol. 2 (New York: The Macmillan Company, 1915), s. 98.

¹⁹ Dewey, ”Education”, s. 98.

hülle som kan delas in i olika klasser utifrån bildningsgrad och förmåga att lära sig saker. Detta är grunden i den traditionella pedagogiska relationen och den äldre vetenskapens metafysik som beskrevs i det citat som inledde detta kapitel. Viktigt att betona är att denna vertikalitet även är utgångspunkten för det klasstänkande som Dewey ofta härleder tillbaka till Platon och dennes tankar om staten och dess pedagogiska funktion:

Även om han [Platon] med eftertryck hävdade att individens plats i samhället inte skulle bestämmas av börd och rikedom eller annan konventionell status utan av dennes egen läggning så som den blottlades under utbildningsprocessen, föreställde han sig inte att varje individ är unik. För honom hamnar alla i klasser och i ett mycket litet antal klasser dessutom. Följaktligen visar utbildningens prövande och sällande bara vilken av de tre klasserna en person tillhör. Eftersom insikten saknas att varje individ utgör en egen klass, kan det inte finnas någon insikt om den oändliga mångfald av aktiva tendenser och kombinationer av tendenser som är möjliga för en individ. Det finns bara tre typer av fallenhet eller förmåga i individens konstitution. Därför skulle utbildning snart nå en statisk gräns för varje klass, ty endast mångfalden leder till förändring och framsteg.²⁰

Citatets avslutande mening, att ”endast mångfalden leder till förändring och framsteg”, är av central betydelse. Deweys pedagogiska teori är som jag har försökt visa inte ett försök att hitta en slutgiltig pedagogisk metod eller att utveckla ett färdigt didaktiskt system. Vad han vill utveckla är i stället en ny form av pedagogisk relation som är värdig demokratiska (i betydelsen pluralistiska och öppna) samhällen. En sådan relation kan inte längre ta sin utgångspunkt i den klassiska vertikala elev-lärare-relationen och inte heller i det klassamhälle som blir resultatet av en sådan organisering av dess medlemmar. I stället behöver den nya verksamheten, för att återknyta till det inledande citatet, bygga på en relation ”där läraren når kunskap och sanning endast ge-

²⁰ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 130 (översättningen något modifierad).

nom den forskande studentens lärande.”²¹ Mot denna bakgrund ska jag avslutningsvis beskriva Deweys alternativ genom att fokusera på *Människans natur och handlingsliv*, den bok som gavs ut bara något år innan *Nature and Experience* och där Dewey framför sin hårdaste kritik av den traditionella, vertikala uppfattningen om den pedagogiska relationen.

Öppenhet som relationens pedagogik

Dewey framhåller att den ständiga förändring som både samhällen och individer genomgår ofta negligeras; i stället uppfattas de som statiska. Lärande ses då enbart som en form av imitation och ett sätt att härma de rådande sätten att bete sig på. Kunskap, beteenden, seder och bruk görs till någonting fastslaget, till vilka de unga ska försöka anpassas så gott de kan. En sådan anpassning gör att den ständiga förnyelseprocessen, och samhället, kulturen och människans öppenhet och bildbarhet, inte ges den roll i människans existens de förtjänar. I stället förvrängs öppenheten och bildbarheten på ett sätt som gör att dessa fenomen enbart uppfattas som den unga generationens tillstånd. Men när endast barnen, de nya och annorlunda, ses som bildbara och i behov av fostran och utbildning skapas ett problem. Dewey skriver:

Barnens bildbarhet utgör en frestelse för dem, som ha större erfarenhet och därför större makt, en frestelse, som de sällan motstå. Man vill gärna forma det lilla barnet efter gängse former. Att plasticitet [övers. använder det synonymt med bildbarhet] också betyder förmåga att förändra den rådande seden bryr man sig icke om. Man betraktar icke läraktighet som en förmåga att lära vadhelst världen har att lära ut utan som lydnad för de instruktioner av andra, som återspegla *deras* gängse vanor. Att i egentlig mening vara läraktig är att vara ivrig att lära sig allt vad en aktiv, frågvis och omfattande erfarenhet har att lära. De gängse vanornas tröghet och slöhet förvandlar lärandet till villighet att

²¹ Dewey, *Experience and Nature*, s. 152.

följa efter där andra pekar ut vägen, till uniformitet, begränsning, förräderi mot tvivel och experiment.²²

Utsagan ”att plasticitet också betyder förmåga att förändra den rådande seden bryr man sig icke om” är viktig. Här belyser Dewey problemet med den vertikala rationalitetens sätt att inordna och konservera. Ofta betraktas uppfostran som ”en konst att draga fördel av barnets hjälplöshet; möjligheterna att utbilda vanor blir en garanti för att vanornas rämärken kommer att upprätthållas.”²³ Men det är ett starkt begränsat och begränsande synsätt. Som alternativ försöker Dewey betona hur betydelsefullt det är med bildbarhet och öppenhet i sig. Dewey skriver att ”sann mänsklig uppfostran består i intelligent ledning av de medfödda reaktionssätten med hänsyn till deras möjligheter och till de sociala förhållandenas krav.”²⁴ Detta får inte missförstås; med ”intelligent ledning” syftar Dewey inte på den vuxna generationen och lärarnas sätt att ta kontroll över de yngre, utan på det ansvar i betydelsen att svara an på förändring som beskrivits tidigare i denna artikel. De sociala förhållandena är de ständiga mötena med olikheter och skillnader som människan dagligen stöter på i interaktionen med sina medmänniskor och därmed lärande som ständiga förändring. Detta innebär att människan alltid befinner sig i en förnyelseprocess.

Snarare än att vara en relation mellan två är den pedagogiska relation som Dewey utmålar en relation mellan tre: jag OCH du, där detta OCH är det tredje, det som bryter sig in i mellan oss, i vår skillnad. Lärandet är detta ”och” eller ”med”, som hela tiden bidrar till förändring och växande som en konstant rekonstruktion av både samhället, kulturen och av oss själva, både elev och lärare. Det som traditionellt har uppfattats som uppfostran och utbildning är därför varken sann fostran eller utbildning utan i stället vad Dewey benämner ”träning”. Träning beskriver Dewey

²² Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, övers. Alf Ahlberg (Stockholm: Natur och kultur, 1936), s. 58f.

²³ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 59.

²⁴ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 85.

som: ”En brådmogen, alltför snar mekanisering av den impulsiva aktiviteten i överensstämmelse med de vuxnas vanor att tänka och känna”.²⁵ Att utbildning blir träning i stället för riktig pedagogik beror enligt Dewey på att ”den kombinerade verkan av vilja till makt, ängslan för det nya och självbelåtenhet har varit alltför stark för att låta de omogna impulserna utöva sina möjligheter till nydaning.”²⁶ Han fortsätter:

Den yngre generationen har knappast någonsin med friskt mod knackat på dörren till vuxnas sedvänjor, långt mindre inbjudits att medverka till att genom uppfostran avhjälpa den brutalitet och de missförhållanden, som inrotat sig genom vuxnas vanor. Varje generation har i blindo och i hemlighet krupit genom sådana tillfälliga kryphål, som stått öppna. I allt annat har det formats av det gamla.²⁷

De tillfälliga kryphålen är den öppning som ändå hela tiden finns även om olika stabiliserande institutioner används för att göra en grupp eller en kultur allt mer stabil, fast och bestående. I detta är Deweys kritik lika relevant idag som den var på den tid den skrevs, det är en pedagogisk kritik av den politiska organisationen av samhället.

Vi kan alla bli pedagoger

En politisk relation är en antagonistisk relation mellan en insida och en utsida där politiken blir själva gränsen mellan ett vi och ett dem.²⁸ De som är innanför gränsen är de som uppfattas som rationella och goda, de som man kan lära sig någonting av.

²⁵ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 85.

²⁶ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 85.

²⁷ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 85.

²⁸ Jag baserar denna förståelse av politik på Chantal Mouffes Carl Schmittinspirerade teorier om hur det politiska alltid bygger på relationen mellan vi- och de-grupperingar, där det politiska hela tiden blir en exkludering och positionering av en utsida, av dem som inte är som vi. Chantal Mouffe, *On the Political* (New York: Routledge, 2005), s. 10-14.

Utanför gränsen placeras de som pekats ut som exempelvis irrationella, vansinniga, barbariska eller omogna, de som själva inte har någonting att tillföra det politiska samtalet och som i stället anses vara i behov av anpassning. Men det är där politik hela tiden blir dålig pedagogik genom den vertikaltitet som blir dess effekt. Michel Foucault har visat hur modern maktutövning framför allt handlar om att fostra och bilda medborgaren på ett sätt som gör att alla ska få sin rätta plats i samhället, så att alla ska få självförverkligas och bli lyckliga samtidigt som de blir en del av och anpassas till helheten. Modern maktutövning bygger på en rationalitet som enligt Foucault lyckas förena individualisering med en normaliserande maktutövning genom ett komplext samspel mellan vetenskap och makt. Skolan och andra fostrande institutioner ger individen verktyg att själv disciplinera sig och göra sig anpassningsbar i enlighet med den rådande ordningen, bland annat genom att uppmuntras att hela tiden jämföra sig själv med andra, där exempelvis betygssystem och andra utvärderingssystem är ett viktigt instrument för denna form av styrningsrationalitet.²⁹

Att det finns intressanta kopplingar mellan Dewey och Foucault har inte minst Richard Rorty betonat, och i Deweys kritik av den traditionella, vertikala, maktrelationen i skolan, med dess arv från Platons statsskick, förenas de båda tänkarna.³⁰ Dewey är tydlig med att det inte är pedagogiken eller didaktiken som används i skolor och andra fostrande verksamheter som i sig är problematisk. Det främsta problemet är den vertikala rationalitet som dominerar bilden av både skolan och samhället. Det är därför Dewey menar att det behövs en rekonstruktion av både

²⁹ Detta är ett genomgående tema i Foucaults författarskap, men jag syftar framför allt på Foucaults intresse för det han kallar den pastoraldiskursen samt hans tankar om framväxten av tysk *Polizeiwissenschaft*. Se Michel Foucault, *The Essential Works of Foucault 1954–1984, vol. 3: Power*, red. Paul Rabinow & James D. Faubion (London: Penguin, 2002), s. 201–222, 298–325, 326–348.

³⁰ Richard Rorty, *Consequences of Pragmatism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982), s. 203–208.

filosofin, samhällets organisering och skolan innan det kan bli tal om demokrati i egentlig mening. Så länge den traditionella vertikalteten styr finns ingen möjlighet för demokrati. Demokrati kräver nämligen först en demokratisering av de sociala relationerna, överallt, inte bara i skolan.

Denna insikt är genomgående i Deweys författarskap och det är märkligt hur hans radikalitet har förvanskats när progressiv pedagogik har använt hans namn som en beskrivning på en metod för att nå de förutbestämda mål som samhället har ställt upp. Redan i en av sina första pedagogiska skrifter, essän "Interest in the Training of the Will", kritiserar Dewey den traditionella idén om läraren som en expert som ska forma och uppfostra barnet. Han beskriver den som

en magisters psykologi, inte en psykologi om ett barn. Det är ett naturligt uttryck hos en nation som lägger stor vikt vid auktoritet och på att forma individens karaktär i distinkt och tydlig underordning till etiska krav som utvecklats i krig och i civil administration av en sådan auktoritet. Det är inte en psykologi för en nation som bekänner sin tilltro till att varje individ inom sig bär auktoritetens princip, och att ordning även betyder samordning, inte underordning.³¹

Även demokrati är en ordning och en rationalitet, men en öppen och horisontell sådan. Dewey är inte mot ordning i sig, men han betonar att en horisontell ordning är svårare att leva och verka i än den vertikala. Han är väl medveten om att ett sådant växande och konstant förändring alltid innebär en risk, men att våga ta risker och att testa är vad en experimentell, empirisk metod handlar om. Dewey menar (som han skrev i ett av de citat som redan använts i denna artikel) att "en empirisk metod som förblir sann mot naturen 'frälser' inte; det är varken en försäkringsmetod eller ett antiseptiskt medel. Men den inspirerar sinnet med mod och livskraft så att det kan skapa nya ideal och

³¹ Dewey, "Interest in the Training of the Will", i *Educational Essays*, red. J. J. Findley (London: Blackie and Son, 1911), s. 122.

värden i själva bryderierna hos en ny värld”.³² Även om Dewey inte är mot ordning i sig menar han att det finns en annan ordning, vad han i det föregående citatet beskriver som ”samordning, inte underordning”. I samma citat nämner han tilltron till den andra som den viktigaste beståndsdel i ett sådant samordnat samhälle, och det är denna tilltro som i hans senare texter blir ansvaret för öppenhet, som ett sätt att svara an på förändring.

Vi är dock fortfarande långt ifrån detta radikala ansvar och tilltro till vår nästa, och till vår nästas förmåga att själv tänka, själv känna, själv förstå, själv studera och själv bidra till den värld vi delar. Demokrati och demokratisk pedagogik består för Dewey av en ny form av relation mellan människor, en relation av öppenhet, tilltro och kärlek till den andres annanhet eftersom det är i skillnaden själva möjligheten till växande vilar. När Dewey i det föregående citatet talar om barnets psykologi handlar det om öppenhet, och vad han i *Människans natur och handlingsliv* beskriver som ”läraktighet” (vilket även är det han i *Demokrati och utbildning* beskriver som ”öppet sinnelag”).³³ Men problemet är att inom en vertikal samhällsordning så misstas läraktigheten och öppenheten för svagheter i stället för att förstås som styrkan hos en utsatt och svag position. Dewey skriver:

Den [läraktigheten] har kommit att betyda, icke förmåga att lära fritt och öppet utan villighet att just tillägna sig de vuxnas sedvänjor, förmåga att tillägna sig just de speciella ting, som de som har makt och myndighet vilja, att man ska lära. Den ursprungliga formbarheten har icke fått det fria spelrum, som skulle behövts för att den skulle erbjuda någon garanti för ett bättre mänskligt liv. Den har kvävts under konventionella ting, våldförts av de vuxnas sedvänjor. Den har i praktiken förvandlats till en benägenhet att undvika varje originalitet och bli en smidig

³² Dewey, *Experience and Nature*, s. iii.

³³ Det ”öppna sinnelaget” (*openmindedness*) är ett återkommande tema i *Demokrati och utbildning*. I den svenska översättningen används termen ”vidsynthet”, men jag finner den termen problematisk, varför jag hellre översätter det med öppet sinne. Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Macmillan Company, 1930), s. 205-211.

anpassning efter de meningar, som representeras av andra. Följaktligen har man satt likhetstecken mellan läraktighet och härmningsförmåga i stället för att den borde vara en förmåga att omforma gamla vanor, att nyskapa. Bøjlighet och originalitet ha betraktats som varandras motsats. Att den värdefullaste ingrediensen i plasticiteten består i förmågan att utforma nya vanor, där omdömet är fritt och oberoende och där man uppfinner och tar initiativ, har man icke förstått.³⁴

Det är inte pedagogiken som behöver förändras, det är hela samhällets sätt att organiseras och ordnas som behöver förändras enligt Dewey. En demokratisk sam-ordning är ett experimenterande med och tillsammans. Att tillsammans dela detta utforskande av vår gemensamma värld genom att hela tiden försöka vara närvarande, eller snarare ”med-varande” i detta utforskande. Deweys pedagogik är själva utforskandets metod, upptäck- tens väg, det är ett lärande som experimenterande med det okända i det kända, det är att låta öppenheten i den mänskliga bildbarheten få växa genom att hela tiden fortsätta medvetandegöra livet som ”att ständigt börja om på nytt”.³⁵ Pedagogik blir således att upptäcka att lärande och utbildning i sig själv är fortsatt rekonstruktion, det är en cirkel eller spiral och ett fortsatt utforskande som källan till det möjliga i det omöjliga. Pedagogiken är öppningen och relationen till det okända i det kända, det är beröringspunkten i mellanrummet mellan skillnader, det är kärleken till mysterierna och den trilskande dissonans vi kallar livet, varken en absolut början eller ett slut, utan en oupphörig början på nytt. Viktigast av allt, det är inte en metod för någon att använda på någon annan, utan det är en metod för alla. Alla kan ta ett ansvar för öppenheten genom att svara an på förändring. Alla kan bli pedagoger.

³⁴ Dewey, *Människans natur och handlingsliv*, s. 85f.

³⁵ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 415.

Lärande, transaktion och värden

Leif Östman

Denna artikel behandlar hur John Deweys arbeten kan användas för studier av lärande och då specifikt i förhållande till två frågor, nämligen:

1. Vilken betydelse har värden och värderandet för det kognitiva lärandet?
2. Hur ser relationen ut, om någon finns, mellan lärande av kunskap och lärande av ett normativt innehåll?

Första frågan berör vad många internationellt ledande lärandeforskare har pekat på, nämligen att lärandeforskningen bör utvärdera hur det kommer sig att lärandet tar en viss riktning och inte någon annan som vore möjlig. Termen privilegiering infördes av James Wertsch just för att lyfta upp denna forskningsuppgift.¹ Lärandet är inte problematiskt i sig – det sker hela tiden – utan det som är en gåta är hur det kommer sig att elever exempelvis iscensätter vissa möten med omvärlden medan andra minst lika rimliga möten exkluderas. Olika privilegieringar leder till att lärandet tar olika riktningar med effekten att olika saker lärs. En central del i privilegierandet är värden och värderandet, vilket mycket få har beforskat. Den absolut dominerande inriktningen inom lärandeforskning är att man studerar betydelsen av anting-

¹ James Wertsch, *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge: Harvard University Press, 1993).

en elevs tidigare kunskaper eller situationen (till exempel möte med en artefakt) för elevernas lärande. I utbildningssammanhang är det kutym att betrakta själva lärandeprocessen som en strikt rationell process, där värderingar och värden bedöms som externa faktorer i relation till lärandet. Vi har utvecklat ett antal olika pragmatiska analysmetoder, såsom ”Practical Epistemology Analyses” (PEA), för att belysa privilegieringsprocessen och dess resultat i termer av lärandeinhåll.²

Andra frågan berör det fenomen som Dewey kallar *collateral learning* (ungefär bi-inläring) och Philip Jackson *den dolda läroplanen*.³ Vi har utvecklat metoder för att analysera det normativa innehåll som man automatiskt lär sig när man lär sig fakta och begrepp. Detta normativa innehåll kallar vi följemeining då det är meningar som får funktionen av bi-inläring när man lär sig epistemisk mening.⁴ Undersökningar av följemeiningar utmanar den vedertagna uppfattning inom utbildning och utbildningsforskning att kunskapsinnehåll och socialisationsinnehåll kan separeras i tid och rum. I styrdokumentet – läroplaner och kursplaner – behandlas ofta dessa två processer och deras innehåll som åtskilda och denna åtskillnad försöker man manifesteras i läroböcker. I utbildningsvetenskaplig forskning är det vanligt att man antingen fokuserar lärande eller socialisation, i betydelsen lärande av värden, normer, normativa förhållningssätt etcetera; mycket få undersöker den eventuella kopplingen dem emellan.

Jag menar att ett väsentligt skäl till att de två ovan nämnda frågorna har beforskats i så ringa omfattning är att lärandeforsk-

² Med ”vi” avser jag forskningsmiljön Studies of Meaning-making in Educational Discourses (SMED), som innehåller tre forskningsgrupper och trettioåttio forskare och doktorander.

³ John Dewey, *Experience and Education* (New York: Collier, 1938/1963). Philip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Rinehart & Winston, 1968).

⁴ Leif Östman, *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och moraliskt problem* (Uppsala: Uppsala universitet, 1995). Douglas Roberts & Leif Östman (red.), *Problems of Meaning in Science Curriculum* (London: Teachers College Press, 1998).

ningen under lång tid har lidit av ett metodologiskt problem. Detta problem löste emellertid pragmatismen genom främst Deweys arbeten för över 60 år sedan, åtminstone på ett teoretiskt-filosofiskt plan. Det är detta metodologiska problem och pragmatismens lösning på det som jag inleder artikeln med.

Metodologisk utmaning

Det metodologiska problem som jag ovan hänvisade till kan hänföras till det kognitivistiska synsättet att människors värden och erfarenheter inte är direkt åtkomliga för observation. Synsättet bygger på sammankopplingen mellan uppfattningen att värden och erfarenheter är situerade i det mänskliga intellektet och att språket är ett yttre materiellt ting.⁵ Denna sammankoppling medför att studier av handlingar (inklusive språkhandlingar) inte kan ge någon direkt kunskap om lärande: det är omöjligt att med säkerhet veta om den talande människan kopplar ihop sitt sätt att värdera med korrekta språkliga uttryck. Denna osäkerhet utgör ett stort metodologiskt problem eftersom mänskliga handlingar är det empiriska underlag vi har tillgång till för att skapa kunskaper om exempelvis lärande. Ett sätt att lösa detta problem är att skapa en översättningsteori som beskriver relationen mellan det psykologiska och handling. Detta förfaringssätt implicerar att om vi inte kan skapa en sann teori om denna relation är vi dömda att leva med hypoteser om andra människors kunskaper, värderingar, etcetera; hypoteser som aldrig kan förkastas eller verifieras.

Ett annat sätt att förstå hur det psykologiska och handling är kopplat till varandra framförs av Dewey och Arthur Bentley i deras gemensamt skrivna *Knowing and the Known*.⁶ Deras sätt att närma sig studier av mänskligt handlande bygger på en empirisk stränghet: det är först när vi studerar människors handlande

⁵ Sören Stenlund, *Filosofiska uppsatser* (Skellefteå: Norma, 2000), kap. 6.

⁶ John Dewey & Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known*, i *The Later Works, vol. 16: 1949–1952* (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 2008), s. 1-294.

i en verksamhet som vi kan skapa kunskap om kunskapsproduktion. De kallar angreppssättet för transaktion och dess syfte är att skapa ett alternativ till såväl behavioristiska som mentalistiska teorier och särskilt det sätt som *the mind* behandlas:

Den levande, handlande och vetande organismen är redan närvarande. Att lägga till ett medvetande är att dubblera honom/henne. Det är en dubbling som inte skapar någon ny kunskap.⁷

I ett strängt empiriskt perspektiv kan det psykologiska endast bli synligt i mötet med omvärlden, det vill säga i och genom handling. I detta handlande kommer samtidigt världen att framträda. Genom att det är ett specifikt möte med omvärlden som handlingen inbegriper så konstitueras den kontext som nästa handling förhåller sig till. Genom handling görs vissa delar av omgivningen relevant. I handling framträder varken det psykologiska eller omvärlden isolerat utan de kommer som ett par: erfarenheter (tidigare kunskaper, värden, känslor etcetera) framträder när människor handlar i en situation och situationen framkommer när människor re-aktualiserar sina erfarenheter i handling. Eftersom varje situation, varje möte, är unik kommer den tidigare erfarenheten att appliceras på en ny omständighet; därav termen re-aktualisering. I möten – mellan människor eller mellan en människa och den fysiska miljön – förändras samtliga deltagare: människans tankar, värden, värderingar etcetera och världen får mening samtidigt och reciprokt i mötet. Denna samtidighet och ömsesidighet är grunden för att man valde begreppet transaktion då dessa aspekter framstår med önskvärd tydlighet i en ekonomisk transaktion.⁸ Det är i och genom transaktionen som deltagarna blir köpare eller säljare och det specifika tingen en vara. I detta förstapersonperspektiv på möte, eller om man så vill interaktion, utgör det psykologiska en dimension i handling och utan

⁷ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 125.

⁸ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 242.

den skulle individen inte kunna skapa en kontinuitet mellan situationer: det psykologiska är inte fördolt.

I ett transaktionsperspektiv ingår inte enbart ett förstapersonperspektiv på interaktion utan också ett förstapersonperspektiv på språk tillämpas. Dewey och Bentley är mycket kritiska till synsättet att språk är ett ting som finns mellan människan och den fysiska miljön. I stället menar de att man bör behandla talandet och talandets produkter eller effekter såsom människor i handling.⁹ Ludwig Wittgensteins arbeten kan på ett fruktbart sätt användas för att utveckla deras perspektiv på språket. En grundläggande utgångspunkt i Wittgensteins senare arbeten är att vi inte kan stiga ur språket och därför är det inte möjligt att karakterisera det i tingliga termer, såsom verktyg, tankeinstrument etcetera. När vi lär oss språket lär vi oss inte bara hur man använder det utan också samtidigt om världens beskaffenhet och om människors erfarenheter, värderingar, etcetera.

När man "lär sig ett språk" så lär man sig inte bara namnen på saker och ting, utan vad namnet innebär, inte bara hur man uttrycker sig för att uttala vad man vill, utan vad det är att önska något, inte bara vad ordet för "far" är, utan vad far betyder, inte bara vad ordet för "kärlek" är utan vad kärlek betyder. När man lär sig språk lär man sig inte bara att uttala ljud, och deras grammatiska ordning, utan "de livets former" som gör dessa ljud till de ord de är, gör vad de gör – t.ex. namn, benämna, utpeka, uttrycka en önskan eller känsla, ange ett val eller motvilja, osv.¹⁰

Wittgenstein framhöll att det mentala och vårt sätt att använda språket är intimt förenade, det vill säga att det psykologiska är levande i våra handlingar och i vårt sätt att kommunicera med varandra.¹¹ Att vi ofta omedelbart kan "observera" vad männi-

⁹ Se exempelvis Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 11.

¹⁰ Stanley Cavell, *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy* (Oxford: Oxford University Press, 1999), s. 177-178.

¹¹ Se vidare Ray Monk, *Ludwig Wittgenstein – geniets plikt*, övers. Gustaf Gimdal & Rickard Gimdal (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 473-475.

skor känner, vill etcetera genom det sätt människor använder språket i specifika situationer beror på att vi har lärt oss det psykologiska språket *samtidigt* som vi lärde oss de psykologiska erfarenheterna:

Den mening som uttrycken i det vanliga ”psykologiska” språket har för oss, kommer från våra erfarenheter eller bekantskap med olika mänskliga omständigheter och situationer, *från vad det innebär att vara i dessa situationer* [...]. De psykologiska termer med vilka vi beskriver skillnader i art och karaktär hos mänskliga handlingar och förhållningssätt är sammanvävda med det komplexa språk med vilket vi beskriver den mänskliga tillvaron s.a.s. inifrån, dvs. sådan den är omedelbart given för oss. Det är de psykologiska realiteternas autentiska språk.¹²

Det som ett förstapersonperspektiv på interaktion och språk lyfter fram är sålunda att det psykologiska är något observerbart i handling vilket går på tvärs mot det kognitivistiska perspektivet där det psykologiska betraktas som fördolt eller som liggande bakom språkanvändandet.¹³ Därmed är det inte nödvändigt att uppfinna en översättningsteori mellan vårt språkanvändande och vårt ”inre”. Utan vi kan, som Dewey och Bentley beskriver,

hantera språket och dess produkter eller människans verkan (benämningar, tankar, argument, resonemang osv.) som människor själva i handling, inte som något tredje slags entitet som infogas mellan människor och det de hanterar. *I denna betydelse* är det inte en trefaldig, utan tvåfaldig värld: människor och saker.¹⁴

¹² Stenlund, *Filosofiska uppsatser*, s. 166-167, 166.

¹³ Även diskursiv psykologi har denna utgångspunkt, se exempelvis Derek Edwards, *Discourse and Cognition* (London: Sage, 1997), s. 48.

¹⁴ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 11.

Pragmatiska perspektiv och studier av världens roll för det kognitiva lärandet

Föreställ er, om möjligt, att ni själv är avklädd alla de känslor som den omgivande världen uppväcker hos er, och försök att tänka er denna värld *som den är*, i sig själv, oberoende av edra gynnsamma eller ogynnsamma, hoppfulla eller oroliga kommentarer. Det ska bli nästan omöjligt för er att tänka ett sådant dött och negativt tillstånd. Ingen enda del av universum skall då ha mer vikt än de andra; hela samlingen av föremål och alla serier av händelser bleve utan betydelse, karaktär, uttrycksfullhet och perspektiv. Allt vad våra resp. världar synas äga av värde, intresse eller mening är således intet annat än gåvor från åskådarens själ.¹⁵

Poängen som jag vill lyfta fram här är att även om vi levde i en värld bestående av endast sanningar så skulle vi fortfarande bli tvingade att göra val. Om vi till exempel tänker oss att vi ska undervisa i matematik så måste vi välja vilka matematiska sanningar som ska inkluderas och vilka som ska exkluderas då alla sanningar inte får plats i en lektion. Val kräver en värdering och om världen är befriad från alla värden så blir resultatet att vi inte kan handla. Det som är viktigt att uppmärksamma är att William James beskrivning inte innebär att vi bör betrakta vetenskaplig kunskap som subjektiv eller relativistisk. Vad som däremot tydliggörs är att i våra handlingar involveras alltid någon form av värdering, oavsett hur mycket fakta som vi grundar oss på. Givetvis är det inte så att vi hela tiden gör medvetna val. De flesta valsituationer i vardagen hoppar vi över eftersom vi ofta gör som vi brukar göra: vi handlar i enlighet med våra vanor. Alla vanor är dock resultatet av val. När vi handlar enligt vanor så handlar vi alltså utifrån gamla val. Vi kan i sådana fall säga att vi handlar utifrån en norm: en regel för hur man ska handla i en given situation.

¹⁵ William James, *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former* (Stockholm: Norstedts, 1923), s. 177.

Vid studier av privilegiering och lärandet av följemeningar är värderandet och de olika former värderandet kan anta centralt. Jag och Johan Öhman har visat att i klassrumssamtal kan man finna två principiellt skilda sätt som personer använder värdeomdömen på, två sätt som Wittgenstein pekar på: han kallar dem relativa respektive absoluta värdeomdömen.¹⁶ Relativa värdeomdömen är sådana omdömen som fälls inom en verksamhet som styrs av klart formulerade mål och kriterier. Om vi säger att någon är en skicklig fiskare uppfattar vi oftast inte detta omdöme som moraliskt. När vi däremot påpekar att det är fel att slå ett barn uppfattas det för mesta som ett moraliskt omdöme, eftersom vi säger det som om det vore oberoende av en verksamhets syften, kriterier etcetera: vi känner sålunda igen ett sådant omdöme på att det är formulerat *såsom* det är giltigt under alla omständigheter och oberoende av enskilda människor åsikter eller värderingar

Vad ovanstående nämnda studie också visade var att absoluta värdeomdömen används i tre olika typer av situationer som kan karakteriseras i termer av moralisk reaktion, moraliska norm för korrekt beteende samt etisk reflektion.¹⁷ Vad detta resultat illustrerar är att det moraliska och det etiska inte har endast ett uttryck utan att det snarare finns en mångfald av uttryck för detta i det mänskliga tänkandet och handlandet. Wittgenstein använde termen ”den etiska tendensen” för att just lyfta fram mångfalden och som en illustration på detta bad han sina åhörare att erinra sig några vanliga, men väldigt olika, uttryck: Vad är det rätta sättet att leva, vad är värdefullt, vad är gott, vad är meningen med livet?¹⁸

¹⁶ Johan Öhman & Leif Östman, ”Clarifying the Ethical Tendency in Education for Sustainable Development Practice: A Wittgenstein-Inspired Approach”, *Canadian Journal of Environmental Education*, 2008, vol. 13, s. 57-72.

¹⁷ Se vidare Öhman & Östman, ”Clarifying the Ethical Tendency in Education for Sustainable Development Practice”.

¹⁸ Ludwig Wittgenstein, ”En föreläsning om etik”, i Joel Backström & Göran Torrkulla (red.), *Moralfilosofiska essäer* (Stockholm: Thales, 2001), s. 38. Se

Sammanfattningsvis kan man konstatera att när värderandet kommer till uttryck i form av absoluta värdeomdömen tycks det kommunicera att vi talar om moral, etik, moraliska normer etcetera, medan när de fälls i relation till en specifik aktivitet med förutbestämda syften och kriterier tycks de förstås som faktaomdömen.

Införande av termen privilegiering kan betraktas som ett sätt att lyfta upp James insikt som en viktig utgångspunkt för att förstå hur lärandet går till. I nedanstående illustration visas hur estetiska omdömen kan ha stor betydelse för privilegieringsprocessen. I analyser av privilegieringsprocesser används en analysmetod – praktisk epistemologianalys – utvecklad av Per-Olof Wickman och mig.¹⁹

Följande samtal kommer från en universitetslektion där studenterna undersöker insekters morfologi med hjälp av en stereolupp.²⁰ Instruktionen från läraren är att de ska studera insekternas delar såsom antenner. Insekten i detta fall är en humla.

Lena: ... Har de några antenner?

Malin: Näe, fast det brukar de väl? I tecknade filmer brukar de alltid ha antenner.

(De pratar om annat ett tag.)

Malin: Okej, om man säger såhär: i alla tecknade filmer jag sett, då har humlor alltid antenner.

Lena: Ja det har de.

även Hans Joas, *The Genesis of Values* (Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2000).

¹⁹ Se exempelvis Per-Olof Wickman & Leif Östman, "Learning as Discourse Change: A Sociocultural Mechanism", *Science Education*, 2002, vol. 86, s. 601-623.

²⁰ Utskriften är hämtat från Leif Östman & Per-Olof Wickman, "Practical Epistemology, Learning and Socialization", paper presenterat vid American Educational Research Association i Seattle, april 2001.

Malin: En konstnär som jag har en tavla av. I hennes målning så har humlan antenner. Och hon är en sådan där som gör perfekta avbilder.

Lena och Malin kan inte se om humlan har antenner eller inte och Malin re-aktualiserar sina tidigare erfarenheter av tecknade filmer där alla humlor har antenner, och Lena håller med. Därefter re-aktualiserar Malin en målning som är gjord av en konstnär som gör perfekta avbildningar. Även i denna målning har humlor antenner. Man kan tycka att detta resonemang är naivt, men om man erinrar sig hur biologi som vetenskap har byggts upp så framträder konversationen som högst rimlig. Biologer har under lång tid varit beroende av skickliga konstnärer för att kunna dra generella slutsatser om till exempel insekters morfologi. Därmed har en representationell estetik blivit en viktig del i biologernas praktiska epistemologi, en epistemologi som Lena och Malin använder sig av.

Utskriften kommer från ett projekt där jag och Wickman följde studenter i biologi och kemi vid Uppsala universitet under laborationer och fältstudier.²¹ Vad som blev uppenbart i analyserna av ljudinspelningarna var att estetiska erfarenheter ofta får en privilegierande funktion i lärandeprocessen.²² Dessa empiriska resultat ligger i linje med Deweys banbrytande arbete om estetik och Hilary Putnams perspektiv där estetiska erfarenheter såsom elegans och enkelhet kan få funktionen av relativa områden i en vetenskaplig verksamhet.²³ De empiriska landvinningarna motsäger den mycket dominerande idén inom utbild-

²¹ Projektet "Vad lär sig studenter under laborationer och fältstudier?" finansierades av teknisk-naturvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet med mig som projektledare.

²² Se vidare Per-Olof Wickman, *Aesthetic Experience in Science Education: A Study of Situated Learning* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, 2006), s. 84-85, 107.

²³ John Dewey, *Art as Experience*, i *The Later Works*, vol. 10: 1934 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 2008). Hilary Putnam, *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays* (London: Harvard University Press, 2002), s. 30-31, 34.

ning och utbildningsforskning att estetik inte är en del av lärandeprocessen, vilket är fallet när exempelvis estetik reduceras till motiverande faktorer.

I samma projekt men även i omfattande forskning därefter har det framkommit att det inte bara är estetik som kan få en privilegierande funktion. I följande tabell, hämtad från boken *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*,²⁴ visas de värden och normer som har en privilegierande funktion i elevernas lärande. I den vänstra kolumnen hittar vi relativa värdeomdömen/relativ värdering. Vi har redan berört estetiska värden men inte praktiska epistemologiska värden. Sådana värden kommer exempelvis till uttryck när vi, på ett eller annat sätt, kommunicerar vad som är sann/relevant/korrekt kunskap och vad som inte är det i den specifika verksamheten som man deltar i. Etiska värden kan vara att man inte ska åsamka djur skada vid djurexperiment och social normer kan vara att man ska söka flera källor på nätet för att verifiera informationen.²⁵

²⁴ Tabellen är hämtad, och något förändrad, från Leif Östman & Jonas Almqvist, "What do Values and Norms Have to do with Scientific Literacy", i Cedric Linder m.fl. (red.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy* (London: Routledge, 2011), s. 169.

²⁵ Se vidare Leif Östman, "Education for Sustainable Development and Normativity: A Transactional Analyses of Moral Meaning-Making and Companion Meanings in Classroom Communication", *Environmental Education Research*, vol. 16, s. 75-93.

Värden och normer	Vad leta efter	Frågor
1. Relativa värdeomdömen <ul style="list-style-type: none"> • Estetiska värden • Praktiskt epistemologiska värden 	Relativa värdeomdömen som berör skönhet eller fulhet Inkluderande och exkluderande handlingar	Uttrycker deltagande vad de gillar och inte gillar? Kommunicerar de vad som är sann/relevant/korrekt kunskap och vad inte är det? Kommunicerar de vad som är rätt sätt att förvärva kunskap och vad inte är det?
2. Etiska värden	Absoluta värdeomdömen	Kommunicerar de hur man ska relatera till människor eller naturen i termer av absoluta värdeomdömen.
3. Sociala normer	”Brott” Ironi eller skämt Vanor och ritualer	Korrigerar de varandra? Skämtar de eller fäller de ironiska kommentarer? Hur blir vad de gör ”normalt”, relevant, eller förståeligt?

Tabell 1. Tabellen visar vilka värden och normer som kan vara viktiga i privilegieringsprocessen och hur man kan få syn på dem.

Värden etcetera har således en avgörande betydelse för det kognitiva lärande genom att de får en privilegierande funktion i lärandeprocessen. Med andra ord, dessa värden ingår i det relativa värderande (relativa värdeomdömen) som måste utföras för att lärandet ska ta en viss riktning. Därmed kan man säga att lärandet av till exempel matematik inbegriper ett lärande av en specifik privilegierande praktik, eller om man så vill, en specifik praktisk epistemologi. Detta konstaterande går på tvärs emot tanken att lärande av fakta är en fullständigt rationell process där alla värden, värderingar och normer är exkluderade. I nästa av-

snitt ska vi utmana en annan utbredd tanke, nämligen att det är möjligt att strikt skilja mellan lärandeinhåll och socialisationsinhåll.

Pragmatiska perspektiv och studier av det normativa i det kognitiva

Det finns en utbredd tanke att faktaundervisning är fri från värderingar. Följande berättelse tagen från Mikael Niemis bok *Populärmusik från Vittula* illustrerar på ett tydligt sätt att denna tanke är besynnerlig.

Som Pajalabo låg man i lä, det slogs fast från början. I kartboken kom Skåne först, tryckt i en extra stor skala, fullständigt nerludd med röda streck som betydde landsvägar och svarta prickar som betydde samhällen. Därefter kom de andra landskapen i normal skala, allt längre norrut ju längre man bläddrade. Och alla sist kom Norra Norrland, tryckt i extra liten skala för att få plats, och ändå fanns där knappt några streck eller prickar alls. Nästan allra högst upp på kartan låg Pajala, omgivet av brunfärgad tundra, och det var där vi bodde. Bläddrade man tillbaka såg man att Skåne var lika stort till ytan som hela Norra Norrland, fastän grönfärgat av helvetesbördig jordbruksmark. Det tog många år innan jag genomsådde skalsystemet och insåg att Skåne, hela vårt sydligaste landskap från kant till kant, skulle få plats mellan Haparanda och Boden.

Vi fick lära oss Kinnekulle, höjd 306 meter över havet. Men inte ett ord om Käymävaara, höjd 348. Vi fick rabbla Viskan, Ätran, Splyan och Gallan eller vad de nu hette, fyra kolossala floder som avvattnade det sydsvenska höglandet. Många år senare såg jag dem med egna ögon. Jag blev tvungen att stanna bilen, kliva ur och gnugga mina ögon. Diken. Små skogsåar som knappt ens skulle dugit till bäckflotning. Kaunisjoki eller Liviöjoki, större än så var de inte.²⁶

²⁶ Mikael Niemi, *Populärmusik från Vittula* (Stockholm: Mänpocket, Nordstedts, 2000), s. 47.

Inte ens den till synes helt neutrala sysselsättningen att göra kartböcker är fri från värderande; icke heller den till synes fullständigt oförargliga undervisningen i namngeografi. I görandet av kartböcker och i undervisning av namngeografi har vi att göra med fakta: det enda läraren gör är att välja ut fakta att presentera för eleverna. Ingen kan på allvar hävda att det är ofakta som det undervisas om. Vad Niemis beskrivning illustrerar är att den till synes helt neutrala undervisningen och lärandet av geografiska fakta ändå innehåller en normativitet: undervisningen bygger på att någon har valt att beakta vissa geografiska fakta som viktigare än andra, vilket när det görs systematiskt kan få till följd att man, som i Niemis fall, först många år senare upptäcker att urvalet grundades på en viss värdering. Det specifika värderande som låg till grund för den geografiundervisning som Niemi drabbades av kan vissa människor betrakta som en omoralisk värdering: att värderandet bygger på att man ser vissa delar av landet och dess befolkning som mera värd än andra. Någon annan skulle kanske hävda att värderandet är sakligt med tanke på att det bor mest människor i södra Sverige. Det är således viktigt att uppmärksamma att ett sakligt (relativt) värderande eller en saklig (relativ) norm i vissa fall kan betraktas som ett absolut värderande eller en absolut norm: det är människor som avgör om ett värderande eller en norm ska uppfattas som moralisk eller amoralisk till sin karaktär. Och det är människor som tillsammans avgör vad som ska bli ett allmängiltigt betraktelsesätt. Således finns det inga absoluta transcendentala gränser för vad som är moraliskt eller icke-moraliskt. Dewey uttrycker detta förhållande på följande sätt:

Faktiskt är alltså blott avsiktlig handling, ett beteende där ett med överläggning träffat val ingår, i egentlig mening moralisk, ty endast då uppträder frågan om bättre och sämre. Likväl skulle det vara ett ödesdigert misstag att dra en skarp gränslinje mellan en handling där val och överläggningar ingår och en handling som blott beror av impuls och utbildad vana. [...] Å andra sidan har varje reflekterat val en tendens att förvisa vissa medvetna

uppgifter till en vanemässig verksamhet som hädanefter uppfattas som självklar och inte blir föremål för reflexion. Till sin inreboende möjlighet befinner sig därför varje handling inom moralens sfär genom att den kan bli föremål för tänkbara omdömen med hänsyn till dess bättre eller sämre egenskaper. [...] Eftersom det inte finns något definitivt kriterium med vars hjälp man skulle kunna avgöra denna fråga är alla moraliska omdömen experimentella och underkastade ständig revision.²⁷

I en följemeninganalys tar man fasta på att all verksamhet är värderande eller inbegriper en norm och i undersökningarna är det två saker som man söker efter, nämligen relativa värdeomdömen respektive relativa normer. Poängen med följemeninganalyser är att man kan identifiera normer och relativa värdeomdömen i en verksamhet som är kopplad till lärande av kunskap och behandla dem som moraliska till sin karaktär. Syftet med följemeninganalyser är sålunda att identifiera potentiella värdekritiska måltavlor i utbildning, undervisning och lärande av ett kunskapsinnehåll. Det är dock viktigt att notera att det inte kan vara forskarens roll i en följemeninganalys att ta ställning till om de omdömen eller normer som identifieras är moraliska, amoraliska eller omoraliska till sin karaktär.

Metoder för följemeninganalyser har presenterats utförligt i boken *Problems of Meaning in Science Curriculum* och ett antal forskningsartiklar och jag ska här nöja mig med att illustrera resonemanget med hjälp av ett kort samtal.²⁸

²⁷ John Dewey, *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi*, övers. Alf Ahlberg (Göteborg: Daidalos, 2005), s. 240, 241.

²⁸ Douglas Roberts & Leif Östman (red.), *Problems of Meaning in Science Curriculum* (London: Teachers College Press, 1998). För att analysera följemeningar i kommunikativa sammanhang – i exempelvis klassrumspraktiker – har ett övergripande analysförfarande utvecklats: Communicative Analyses of Companion Meanings (CACM). CACM inbegriper såväl analyser av elevers lärande som samspelet mellan lärare och elever. Se vidare Eva Lundqvist, Jonas Almqvist & Leif Östman, "Epistemological Norms and Companion Meanings in Science Classroom Communication", *Science Education*, vol. 90, s. 148-163.

Georg Henrik von Wright har visat att ett av de nya krav på begriplighet som upprättades under den vetenskapliga revolutionen, och som skulle vägleda och styra undersökningarna och förklaringarna av naturen, var ett reifierat naturbegrepp, där naturen förtingligas eller objektiveras.²⁹ För att undersöka och skapa kunskap om naturen bör man skilja mellan människan som det undersökande subjektet och objektet för undersökningen, naturen. För att skapa naturvetenskaplig kunskap om naturen bör man sålunda undersöka och beskriva naturen i termer av en sak, ett ting.

I nedanstående samtal mellan några elever och en lärare är syftet att eleverna ska försöka lista ut vilka modeller på den stencil de har fått är joner och vilka som är atomer. Stencilen innehåller ett antal olika modeller och eleverna har lektionen innan fått reda på ett grundämne innehåller lika många elektroner som protoner och när det är fler elektroner än protoner så är det en jon. Elektroner är minusladdade och protoner är plusladdade. Det som framkommer under nästan hela samtalet är att de har problem att förstå vad som avses med plus och minus. Eleverna tillkallar läraren som vill få eleverna att repetera definitionen på en atom och en jon.

Läraren: Och vad är det för skillnad mellan atomer och joner?

Frida: Den har mera såna här...

Ulrika: En atom har lika många protoner, dom har mer såna här, runtom.

Läraren: Ja! Atomen har alltså lika många plus och minusladdningar, men en jon har olika många.

Under hela samtalet används naturvetenskapliga termer och det sätt med vilket de skapar relationer mellan dessa termer kan beskrivas som distanserat och sakligt. Termen atom relateras till protoner, som i det korta samtalsutdraget ovan, eller till termer

²⁹ Georg Henrik von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (Stockholm: Mån-pocket, 1991).

som plus eller minus. Inte någon gång relateras dessa termer till värden och känslor såsom protoner – plus – bra; elektroner – minus – dåligt.

Således förtingligas naturen – atom och jon – i samtalet. Man kan säga att eleverna håller på att lära sig att tillämpa ett av den vetenskapliga revolutionens viktigaste begriplighetskriterier: ett reifierat naturbegrepp. Det är genom att tillämpa detta naturbegrepp i handling och språkanvändande som ord och uttryck får den specifika naturvetenskapliga (atomteoretiska) innebörden. När eleverna lär sig de vetenskapliga begreppen jon och atom lär de sig samtidigt ett specifikt förhållningssätt till naturen. Detta förhållningssätt utgör därmed en följemening till lärande av naturvetenskaplig kunskap. Denna följemening utgör en relativ norm, en norm som är specifik för en konkret verksamhet.

Men denna norm har kritiserats och ifrågasatts alltsedan romantiken under de första decennierna av 1800-talet av bland andra Henry David Thoreau. Romantikernas kritik medförde också att de formulerade en annan kunskapsteori och metodologi. Att söka kunskap om naturen innebar för romantikens företrädare att koncentrera intresset på det som återfinns mellan människan och naturen. Av denna anledning hävdade romantikerna att kunskap är etisk till sin karaktär och kärlek till och sympati för naturen utgör en förutsättning för kunskapandet.³⁰ Ur ett sådant perspektiv utgör inte den nämnda följemeningen en relativ norm utan en omoralisk sådan eftersom en verksamhet som styrs av ett reifierat naturbegrepp exkluderar omsorg om naturen och uppmuntrar exploatering.

Diskussion

Som jag nämnde inledningsvis har metodologiska problem plågat lärandeforskningen under lång tid vilket har fått konsekvensen att undersökningar av betydelsen av värden och värderande

³⁰ Donald Worster, *Nature's Economy: A History of Ecological Ideas* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), s. 91.

för det kognitiva lärandet till stor del saknas. Även forskningen om relationen mellan lärandet av kunskaper och lärandet av ett normativt innehåll är bristfällig. Jag har försökt att visa att man med hjälp av Deweys arbeten kan lösa dessa problem.

Ovan har jag beskrivit och illustrerat hur pragmatiska perspektiv och studier kan belysa den roll som värden och normer kan ha för lärandet. Om vi tar bort värden och normer är det inte möjligt att privilegiera i meningsskapandet och därmed kan inget systematiskt lärande uppstå. Den förhärskande tanken att lärande är en strikt rationell process där alla typer av värden är exkluderade är inte längre rimlig. Min förhoppning är att de pragmatiska analysmetoder som vi har arbetat fram kan bidra till den efterlängttade kunskapen om hur det kommer sig att ett lärande tar en viss riktning och därmed resulterar i ett visst lärande. En sådan kunskap skulle givetvis vara av mycket stor praktisk nytta för utbildare: det är riktningen som vi vill vara med och påverka som utbildare.

Inom utbildningsvetenskap finns det forskning som fokuserar det normativa och hur det konstitueras i mänsklig kommunikation och verksamhet. Det som ofta är i fokus i denna typ av forskning är de handlingar där människor uttryckligen talar i termer av värderingar, åsikter etcetera. Följemeningsanalysernas styrka är, som jag ser det, att den fokuserar det socialisationsinnehåll som är kopplat till ett kunskapsinnehåll. Skälet till det är att en stor del av utbildningens verksamhet är fokuserad på att eleverna ska lära sig ett kunskapsinnehåll vilket innebär att den socialisation som är kopplad till lärandet av följmeningar kan ha stor inverkan på hur den uppväxande generationen kommer att närma sig själv, sina medmänniskor och naturen. Analys av följmeningar kan av denna anledning vara synnerligen värdefullt även ur ett demokratiskt perspektiv. Följemeningsanalyserna kan således betraktas som kritisk analys där man tar utgångspunkt i att alla handlingar är potentiellt moraliska utan att förutsetta att det finns en universell skiljelinje mellan det moraliska och det icke moraliska: det som uppfattas som amoraliskt kan

genom en moralisk kontextualisering skapa en debatt som i sin tur kan leda till en revision.

Deweys misstag

Ingrid Carlgren

No education – or anything else for that matter – is progressive unless it is making progress.¹

John Deweys bidrag till och påverkan på den så kallade progressiva pedagogikens utveckling under 1900-talet kan knappast överskattas. Själv var han dock kritisk till utvecklingen av den progressiva pedagogiska rörelsen, som han vid upprepade tillfällen kritiserade för att ha blivit alltför mycket av en ensidig ”ism” i polarisering mot traditionell utbildning i stället för en genomtänkt och hållbar pedagogik.² Deweys idéer om skolan som en form av samhällsliv, arbetets motivskapande betydelse och utbildningens utgångspunkt i och utveckling av erfarenheten, har på ett genomgripande vis påverkat det pedagogiska tänkandet under hela 1900-talet. Hans kanske viktigaste bidrag var att han insåg att det är nödvändigt att se skolan som ett liv i sig – inte som en förberedelse för ett liv någon annanstans och i en avlägsen framtid. Det är genom att växa in i och delta i skolans liv som eleverna lär sig och utvecklas till bildade medborgare. Den samhälleliga fonden för Deweys tänkande var det framstegsinriktade, expansiva industrisamhället där skolan som ett demokratiprojekt innebar möjligheter för människan att

¹ Från John Deweys introduktion till Elsie Ripley Clapp, *The Use of Resources in Education* (New York: Harper & Brothers, 1952). Detta var Deweys allra sista publicerade text om utbildning.

² Dewey, ”Experience and Education”, i *The Later Works, vol. 13: 1938–1939* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1988), s. 1-62.

(ut)bildas till att bli något mer än en kugge i den stora industri-maskinen. Idag ser samhället annorlunda ut och skolan som ett demokratiprojekt tycks mer avlägset än på länge – vilket är *en* anledning att återvända till Deweys pedagogiska visioner. Det globaliserade så kallade kunskapssamhället ger dock en annan inramning åt de pedagogiska frågorna vilket också är en anledning till det här bidraget. Det börjar bli dags att vidareutveckla det Dewey lade grunden till.

I mitt bidrag vill jag ta upp Deweys idé om hur barnets erfarenheter och kunnande utvecklas i skolan för att efterhand komma allt närmare de vetenskapligt grundade ämnesmässiga kunskaperna. Genom att undervisningen byggs upp som en forskningsprocess (*inquiry*) där eleverna formulerar såväl frågor (med utgångspunkt i de sociala aktiviteterna) som hypoteser som de undersöker, menade Dewey att elevernas erfarenheter skulle utvecklas och den vardagliga kunskapen alltmer närma sig den vetenskapliga.

Bland annat i ljuset av den kunskapsteoretiska vändning som lett till att vi under de senaste decennierna alltmer kommit att uppmärksamma kunskapens (osynliga) praxisgrund och kunskandets tysta aspekter blir denna sida av Deweys pedagogik problematisk.³ Det gäller såväl idén om forskningsprocessen som en generell och neutral metod möjlig att använda i alla slags sammanhang, som idén om en gradvis utveckling av elevernas frågor och svar från en vardaglig till en vetenskaplig förståelse. En viktig förutsättning för ett sådant tänkande är att kunskaperna låter sig reduceras till sitt teoretiska innehåll, till fakta och förståelse – medan såväl förtrogenhets- som färdighetsaspekter av kunskapen försvinner.

³ Om den kunskapsteoretiska vändningen se t.ex. Allan Janik, *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi* (Eslöv: Symposium, 1996), Kjell Johannessen, "Tankar om tyst kunskap", *Dialoger* nr 6, 1988, Theodore Schatzki, Karin Knorr Cetina & Eike von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (London: Routledge, 2001), Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (London & Chicago: University of Chicago Press, 1966).

Det finns en risk att Deweys pedagogiska arv hanteras med alltför stor respekt. Samtidigt som det inte går att komma förbi Deweys formuleringar och lösningar av de pedagogiska frågorna är det viktigt att vidareutveckla såväl den teoretiska förståelsen som olika tänkbara lösningar. Genom att rekonstruera Deweys tänkande med fokus på kunskapers praxisgrund kan undervisningens praktiska utformning förstås på ett annat sätt – inte som enbart ett motivskapande sammanhang utan också som en grund för kunnandets tysta aspekter. Detta tror jag är ett bättre bidrag till Deweys önskan om en genomtänkt och hållbar pedagogik än en alltför stor vördnad för hans teoretiska bygge.

Deweys pedagogiska tänkande utvecklades i samband med försöksskolan i Chicago runt förra sekelskiftet. När han återvände till utbildningsfrågorna på 1930-talet höll han fast vid de pedagogiska principer som han tidigare utformat. Jag kommer i det följande att referera till Ros Mari och Sven Hartmans översättningar av ”Mitt pedagogiska credo” (1897), ”Skolan och samhället” (1899), ”Barnet och läroplanen” (1902) samt ”Erfarenhet och utbildning” (1938).⁴ Jag kommer också att hänvisa till ett kapitel i *Knowing and the Known* som Dewey skrev tillsammans med Arthur Bentley.⁵

Deweys pedagogiska idéer

För Dewey är den pedagogiska kärnfrågan hur barnens odelade värld och liv kan föras ihop med skolans klassificerade ämnen.

⁴ John Dewey, *Individ, skola och samhälle*, red. Sven Hartman & Ulf P. Lundgren (Stockholm: Natur och Kultur, 2004). Dewey, ”My Pedagogic Creed”, i *The Early Works, vol. 5: 1895–1898* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1972), s. 84-95; ”The School and Society”, i *The Middle Works, vol. 1: 1899–1901* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1976), s. 1-112; ”The Child and the Curriculum”, i *The Middle Works, vol. 2: 1902–1903* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1976), s. 271-292; ”Experience and Education”.

⁵ John Dewey & Arthur Bentley, *Knowing and the Known, The Later Works, vol. 16: 1949–1952* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1989), s. 1-280.

Hans svar är att om man förbinder kunskapen med det sociala livet (vilket skolan organiserad som ett miniatyrsamhälle kunde göra) och introducerar (den naturvetenskapliga) forskningsprocessen som ett redskap så kommer elevernas frågor och erfarenheter successivt att differentieras och närma sig de olika ämnenas eller disciplinernas ämnesmässigt formulerade frågor och svar.⁶

Utbildningen ska utformas i en dialektik mellan barnets behov, intressen och erfarenheter, å ena sidan, och tillägandet av mänsklighetens kollektiva landvinningar i form av kunskap, å den andra. Skolans utformning som ett slags vardagligt och samhällsligt laboratorium ska skapa en praktisk pedagogisk utgångspunkt för att successivt närma sig den indelning av kunskapen i olika ämnen som sker i skolan (och även i forskningen) och som, enligt Dewey, är främmande för barnen som i sina liv möter världen odelad och hel. Barnens odelade värld har varit ett återkommande argument mot en ämnesorganiserad undervisning, men till skillnad från många andra företrädare för progressivismen är inte Dewey främmande för att slutmålet med skolans undervisning ska vara ämnesuppdelade kunskaper. För Dewey handlar det om en progression och en gradvis differentiering bort från vad han kallar en omedveten enhet mot ämnenas intellektuella struktur. Det är ”naturligtvis så att sådant som strukturerats av den vuxne och av specialisten inte kan vara utgångspunkten. Icke desto mindre representerar detta det mål mot vilket utbildningen hela tiden borde röra sig.”⁷

Idén om skolan som ett miniatyrsamhälle innebär att skollivet som ett förenklat samhällsliv gradvis ska få växa fram ur hemlivet och i relation till arbetsliv och forskning. I undervisningen kan man till exempel i samband med att eleverna lär sig spinna utveckla såväl historiska som naturvetenskapliga kunskaper om materialet, redskapens utveckling etcetera. ”Man kan

⁶ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 64f., 112ff.

⁷ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 213.

koncentrera hela mänsklighetens historia i utvecklingen av lin, bomull och ull som beklädnadsmaterial.”⁸

För Dewey är progressionen i barnens kunskapsutveckling central och han ser utvecklingen från vardagliga till vetenskapliga kunskaper som en gradvis utveckling från de erfarenheter som barnen har till en alltmer strukturerad och ämnesmässigt klassificerad form. Allteftersom barnet lär sig fördjupas ”det inneboende ämnesinnehållet i dess erfarenhet”.⁹

Dewey talar om erfarenhetsbaserad utbildning. Det är genom rekonstruktionen av barnens erfarenheter som deras intressen (och frågor) kan utvecklas mot alltmer specifika och fördjupade kunskaper. I Deweys perspektiv blir därför en av pedagogens huvuduppgifter att ”välja det slag av erfarenheter i nuet som fortlever på ett fruktbart och kreativt sätt i efterföljande erfarenheter”.¹⁰ Pedagogen måste så att säga hela tiden övervaka i vilken riktning erfarenheten är på väg – med utgångspunkt i sitt ämneskunnande.

Skolämnen ska bestämma riktningen på erfarenhetsutvecklingen, men det är i barnens frågor och erfarenheter som undervisningen ska utgå. En viktig princip i Deweys pedagogik är därför att eleverna ska medverka i formuleringen av syften och i planeringen av undervisningen. En annan princip är att använda sig av vad han kallar en (natur)vetenskaplig metod, vad jag ovan kallat forskningsprocessen. Genom att formulera frågor och tentativa lösningar och pröva dem (genom observation och slutledning) ska elevernas syften, intressen och erfarenheter utvecklas i en alltmer vetenskaplig riktning.

De praktiska ämnena får i Deweys skola representera grundläggande former för social aktivitet och poängen med de praktiska ämnena i skolan är inte dessa ämnen i sig själva utan deras sociala samband med livet utanför skolan. De praktiska ämnenas funktion är att som sociala aktiviteter ge barnen verkliga motiv

⁸ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 68.

⁹ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 206.

¹⁰ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 173.

till lärande. Kunskapsinnehållet däremot ska komma från vetenskapen och utvecklas genom svar i forskningsprocessen. Ämnesinnehållet tar alltså form genom elevernas arbete med att undersöka de frågor de formulerar och utvecklas som svar på elevernas frågor.

Deweys argument för att en sådan utveckling är möjlig är att världen är enhetlig. Han menar att vetenskaplig kunskap handlar om samma saker som man hanterar i vardagens olika sociala aktiviteter och att allt på så vis hänger samman.

Vi har inte en serie av olika världar, en matematisk, en annan fysisk, en annan historisk och så vidare. Vi skulle inte kunna leva särskilt länge i någon av dem tagen var för sig. [...] Allt studium växer fram ur relationer inom en enda stor gemensam värld [...]. Relatera skolan till livet och alla studier blir med nödvändighet samstämda.¹¹

I stort hävdar han att om barnen får ägna sig åt att utveckla sina frågor löses frågan om hur de olika delarna av den enhetliga världen ska komma i kontakt med varandra. All undervisning måste ta sin början i material som faller inom ramen för "vanlig livserfarenhet". Om man utgår från barnens erfarenheter och lotsar dem framåt och åt olika håll så löser sig kunskapsfrågorna av sig själva. De kommer att fråga vidare tills de kommer så långt som det går att komma.

Deweys betoning av att lärarens ansträngningar måste anknyta till någon aktivitet som barnet utför spontant, oberoende av läraren, för att inte utbildning ska bli något som pressas på utifrån,¹² är nog den del av hans pedagogik som fått starkast fäste i utvecklingen av den progressiva pedagogiken. Genom att utgå från sociala aktiviteter menar Dewey att man kan använda de elementära instinkterna i den mänskliga naturen som en drivkraft i den pedagogiska processen.¹³ En aspekt som däremot inte

¹¹ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 103.

¹² Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 46.

¹³ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 79ff.

fått ett lika brett genomslag är den kanske allra viktigaste pusselbiten i Deweys pedagogik, nämligen att använda sig av en forskningsprocess för att utveckla förståelsen för det man håller på med. Genom att införa forskningsprocessen i olika sociala aktiviteter så att barnen formulerar och söker svar på frågor, kan den ämnesmässiga kunskapen utvecklas. Detta kräver dock en – vad Dewey kallar – psykologisering av ämnena, det vill säga att deras innehåll knyts till barnens erfarenheter.

Mot bakgrund av ovanstående skulle man kunna beskriva Deweys pedagogik genom följande ekvation: sociala aktiviteter + forskningsprocessen (*inquiry*) = erfarenheternas utveckling mot ämnesmässig kunskap.

Det är forskningsprocessen som ska åstadkomma den ”förbindelse mellan det förflutnas landvinningar och dagens frågor som faktiskt rymms inom erfarenheten”.¹⁴ På så vis ska de vetenskapliga kunskaperna knytas ihop med det vardagliga och sociala livet.

Vardagens, vetenskapens och skolans praktiker

Deweys värld är en värld där allt hänger samman. Genom att knyta skolkunskaperna till olika sociala aktiviteter ska den ämnesmässiga kunskapen struktureras på ett organiskt sätt för barnen. Detta blir möjligt eftersom allt liv, enligt Dewey, i grunden har en naturvetenskaplig aspekt, en konst- och kulturaspekt, en kommunikationsaspekt.¹⁵ Och ”allt som kan kallas en kurs, vare sig det är aritmetik, historia, geografi eller naturvetenskap, måste komma från material som till att börja med faller inom ramen för vanlig livserfarenhet”.¹⁶

I texten *The Knowing and the Known* beskriver Dewey och Bentley kunskapsutveckling som en transaktionell process mellan *knowing* och *the known*. I kapitel 10, ”Common Sense and Science”, som Dewey skrivit själv, analyserar han skillnaden

¹⁴ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 170.

¹⁵ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 50.

¹⁶ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 205.

mellan vardaglig och vetenskaplig kunskap samt mellan vardagliga och vetenskapliga aktiviteter.¹⁷ Bägge ser han som mänskliga verksamheter omfattande transaktionella processer mellan *knowing* och *known* och bägge omfattar såväl kunnanden som göranden. Dock, menar Dewey, har vetenskapen teoretisk förståelse som sitt främsta intresse till skillnad från vardagens praktiker som drivs av praktiska intressen. Vetenskap är emellertid ”långt borta från det rena betraktandets *theoria* hos Aristoteles”.¹⁸ Vetenskap är ”den särskilda form av praktisk mänsklig verksamhet som är inriktad på kunskapsutveckling bortsett från *andra* praktiska angelägenheter”.¹⁹ Det är viktigt, enligt Dewey, att vetenskapen inte underordnas andra institutionella intressen än forskningsuppgiften, bland annat för att det har visat sig att vetenskapen bäst tjäna mänsklighetens intressen genom att endast vara inriktad på ökad förståelse. Vetenskapligt kunnande är ett mänskligt intresse som växer fram ur såväl som återvänder till olika mänskliga intressen och angelägenheter. Men, vetenskapens särdrag som verksamhet, menar Dewey, ”is a matter of concern for the conduct of inquiry”.²⁰

Deweys beskrivning av vetenskapen som framvuxen ur mänskliga verksamheter och återvändande dit ger en grund för att förstå hans pedagogiska tänkande. Att barnens frågor, med utgångspunkt i deras erfarenheter, kan leda till kunskap som blir alltmer ämnesmässig hänger ihop med att Dewey uppfattar det som att de ytterst handlar om samma sak – att allt som finns i den vetenskapliga kunskapen på så vis också finns i erfarenheten och den kunskap som utvecklas i vetenskapen kommer till användning i sociala aktiviteter. Därigenom kan barnen utveckla

¹⁷ Här och fortsättningsvis använder jag vardagligt tänkande och vardagliga kunskaper och verksamheter när Dewey talar om *common sense* och *the concerns and affairs of common sense*.

¹⁸ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 189.

¹⁹ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 189.

²⁰ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, s. 189.

naturvetenskaplig och historisk förståelse som ”tekniska landvinningar, som tankar omsatta i handling”.²¹

I samma kapitel behandlar Dewey också relationen mellan den vetenskapliga kunskapen och vardagslivet. Om jag förstår honom rätt så menar han att genom att den vetenskapliga kunskapen ger kunskaper *om* de objekt som man i vardagliga aktiviteter hanterar, fördjupas förståelsen av innebörden i det man håller på med i vardagen. Den vetenskapliga kunskapen behövs så att säga för att förstå vardagen. Men skolbarnen måste erövra denna förståelse genom att – via undersökningar – gradvis formulera och besvara frågor som uppstår i de verksamheter de deltar i. Dewey flyttar över vetenskapens inriktning och intresse för kunskapsutveckling och förståelse till vardagliga aktiviteter.

Skolan blir på så vis en tredje sorts praktik där vardagslivet genom forskningsprocessen knyts samman med vetenskapen. Verksamheterna i skolan är varken renodlat vardagliga eller renodlat vetenskapliga utan både och:

Det är absurt att hävda att processer som liknar dem som studeras i laboratorier och forskningsinstitut inte skulle vara en del av de ungas dagliga livserfarenhet, och av den anledningen inte skulle falla inom ramen för erfarenhetsbaserad utbildning.²²

I ljuset av både de senaste decenniernas kunskapsteoretiska diskussioner och den moderna lärandeforskningen kan man dock resa en del invändningar mot Deweys förståelse av hur den önskvärda kunskapsutvecklingen kan komma till stånd. Det går att ha såväl empiriskt som teoretiskt grundade invändningar.

Inom den ämnesdidaktiska lärandeforskningen har inte minst den så kallade *conceptual change*-forskningen visat hur svårt det är att inom ramen för skolans praktiker skapa förutsättningar för eleverna att utveckla den avsedda förståelsen för

²¹ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 102.

²² Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 211.

specifika kunskapsinnehåll.²³ Till och med studenter på universitetets fysikkurser kan uppvisa en för-newtonsk förståelse av fysikaliska fenomen.²⁴ Också experter som i sin naturvetenskapliga gärning arbetar utifrån avancerade naturvetenskapliga modeller kan i mer vardagliga situationer ”hemfalla” åt ett – ur ett naturvetenskapligt perspektiv – alltför naivt tänkande. Detta kan dock vara funktionellt i den vardagliga kontext man befinner sig.²⁵ Det finns också en hel del som talar för att skolan är kontraproduktiv, det vill säga att utformningen av skolans undervisningspraktiker inte stöder utvecklingen av det eftersträvade kunnandet.²⁶

Senare års lärandeforskning med sociokulturella förtecken har visat hur situationen eller kontexten är en del av förståelsen och kunnandet. Det som i *conceptual change*-forskningen framställs som *misconceptions*, alltså brist på förståelse, framstår som högst begripligt om man också tar med den praktiska kontexten i analysen. I såväl lärandeforskning som didaktisk forskning har kunnande alltmer kommit att uppfattas som en förmåga till kompetent deltagande i olika slags praktiker och lärande studeras som en förändrad förmåga att delta i en specifik praktik. De praktiska verksamheterna får därigenom inte endast funktion av att vara en motiverande utgångspunkt för lärandet utan utgör också en del av innehållet i det man lär sig. Det betyder att undervisningens utformning blir en del av skolans kunskapsinnehåll.

²³ Reinders Duit & David Treagust, ”Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning”, *International Journal of Science education*, vol. 25:6, 2003, s. 671-688.

²⁴ Bengt Johansson, *Krafter vid rörelse. Teknologers uppfattningar av några grundläggande fenomen inom mekaniken*, rapport 14 (Mölndal: Pedagogiska institutionen, 1984).

²⁵ Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett socio-kulturellt perspektiv* (Stockholm: Prisma, 2000), Seth Chaiklin & Jean Lave (red.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (New York: Cambridge University Press, 1993).

²⁶ J. S. Browns, A. Collins & P. Duguid, ”Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 18, 1989, s. 32-42.

Med Ludwig Wittgenstein kan vi tala om kunskapens osynliga praxisgrund – att all kunskap har en (osägbar) praxisgrund som sin förutsättning.²⁷ Kunskap låter sig inte formuleras hela vägen ut. Begrepp är endast delvis artikulera. Man måste delta i en praxis och lära sig hur begreppen ska användas för att förstå dem. Man kan därför säga att kunskap utvecklas genom att vi lär oss praktisera de etablerade handlingsätten (under sakkunnig ledning). Genom deltagande i praktiska verksamheter tillägnar vi oss de språkspel som karakteriserar dessa verksamheter och som är en nödvändig förutsättning för att förstå de begrepp som används.²⁸

Att all kunskap har en osynlig praxisgrund som sin förutsättning gör det möjligt att likna kunskap vid isberg. En stor del av kunskapen är osynlig och ligger så att säga under ytan. Där finns aspekter av det aktuella sammanhanget som utgör förutsättningar för kunskapen men som vi inte reflekterar över men också historiska avlagringar av olika slag – till exempel som redskap (såväl fysiska som symboliska).

Det betyder att också den vetenskapliga kunskapen utvecklas i särskilda sammanhang som är förutsättningen för denna kunskaps utveckling. Resultaten av vetenskapliga verksamheter är visserligen kunskaper i propositionell form som publiceras i texter och som förväntas förmedlas i utbildning. Dock inte utan att i viss mening förändras. Därmed blir den kunskap som förmedlas inte densamma som den kunskap som utvecklas i forskningen. Hur kunskapsinnehållet transformeras bestäms bland annat av undervisningens utformning. Denna ger inte endast motiv och drivkraft till elevernas arbete utan utgör också en

²⁷ Kjell Johannessen, "Rule Following, Intransitive Understanding and Tacit Knowledge: An Investigation of the Wittgensteinian Concept of Practice as Regards Tacit Knowing", i Bo Göranson, Maria Hammarén & Richard Ennals (red.), *Dialogue, Skill and Tacit Knowledge* (Chester: John Wiley, 2006).

²⁸ Möjligen kan man ha vissa invändningar mot begreppet språkspel eftersom det ger associationer till något språkligt snarare än något icke-språkligt, som ju är just vad det vill visa.

praxisgrund för det kunnande som utvecklas. Deltagande i undervisningsaktiviteter innebär att man lär sig ett språkspel som kommer att påverka innebörden av det kunnande man utvecklar. Kunnandet är i stor utsträckning tyst och de tysta aspekterna av kunnandet är beroende av den kontext man bortser ifrån när man försöker begripa något.²⁹ Olika aspekter av kontexten utgör inte endast en bakgrund till, utan blir en viktig del av, kunnandet, närmare bestämt den del av kunnandet vi kallar förtrogenhetskunskap.

Det Dewey tycks bortse ifrån är att också vetenskapen har en praxisgrund, som inte låter sig beskrivas helt och hållet, som sin förutsättning. Forskare gör en massa saker som inte beskrivs i "forskningsprocessen" – dessutom olika saker inom olika vetenskapliga discipliner. Också det vetenskapliga kunnandet är delvis tyst. Den ideala medborgaren tycks för Dewey vara en person som, likt forskaren, formulerar frågor och söker svar. Dock är frågorna andra än forskarens. Man kan säga att forskarnas svar flyttas över och blir svar i en annan situation än forskningssituationen. Att låta de formulerade aspekterna av det vetenskapliga kunnandet utgöra svar på de frågor barn formulerar mot bakgrund av olika sociala aktiviteter är som att ta toppen av ett (vetenskapligt) isberg och placera på toppen av ett annat (skolpraktiken). Resultatet av att kombinera vardagliga praktiker och en vetenskaplig förståelse kan bli en skvader. Som en uttolkning av medborgerlig bildning är det långt ifrån självklart. Vad Dewey inte tycks beakta är att de vardagliga sociala aktiviteterna är en praxisgrund för vardagligt kunnande och att vetenskapligt kunnande också omfattar tysta aspekter som finns i de praxisgrunder där vetenskapen bedrivs. Därigenom reduceras vetenskaplig kunskap till att bli påståendekunskap som kan flyttas mellan olika sammanhang utan att ändras i betydelse. Det går att läsa åtminstone en del av det han skriver som att den vetenskapliga kunskapen är detsamma som dess teoretiska aspekter.

²⁹ Polanyi, *The Tacit Dimension*.

Det är en förnuftig pedagogisk princip att eleven skall få lära känna vetenskapligt ämnesstoff och initieras i dess fakta och laggar genom att lära känna hur de används i vardagliga sammanhang.³⁰

Om man i stället utgår från uppfattningen att praxisgrunden är en förutsättning för kunskapen blir det problematiskt att påstå att ”matlagning blir den mest naturliga introduktionen till studiet av kemi”.³¹ Om man formulerar teoretiska frågor angående olika fenomen i den praktik man är, formulerar hypoteser som man försöker besvara etcetera, innebär det att man tillför en ny slags praktik (med sitt särskilda språkspel) liksom att man lär sig något annat än att försöka behärska praktiken som sådan.

Låt oss anta att vi gör en omelett. Eleverna ställer frågor om varför omeletten ibland blir grymig och torr och inte slät och krämig – frågor som i Deweys ideala skola skulle kunna besvaras genom experiment med olika temperaturer, konsistenser på smeten etcetera i ett slags provkök (liknande det som Hemmets Forskningsinstitut en gång hade). Genom att formulera teoretiska frågor (till exempel hur det ena eller andra utfallet kan förklaras) kan man kanske utveckla en slags teoretisk förståelse för till exempel hur man kan förklara att konsistensen blir grymig eller slät, men av det följer inte att man blir bra på att få omeletten slät och krämig. För det krävs ett kunnande av ett annat slag. Att bli förtrogen med att göra omeletter (hur mycket vatten man tar per ägg, hur man varierar värmen, sättet man vispar på etcetera) är något annat än att bli förtrogen med arbetet i ett laboratorium eller på en forskningsstation. Man blir inte bättre på att göra omelett genom att ställa och besvara frågor – men man blir bättre på att förklara vad som händer.

Dewey är inte primärt intresserad av det slags kunnande man kan utveckla inom praktiska kunskapstraditioner som matlagning – framför allt inte av de teoretiska aspekterna av detta kun-

³⁰ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 210.

³¹ Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 100.

nande. Det som är i fokus för hans uppmärksamhet är den teoretiska kunskap som vetenskapen genererar. Detta blir problematiskt när vardagliga verksamheter framställs som tillämpad vetenskaplig teori:

Ett barn kan inte äta ett lagat mål som inte inbegriper kemiska och fysiologiska principer. Det kan inte läsa i artificiellt ljus, eller åka bil eller tåg utan att komma i kontakt med av naturvetenskapen skapade verkningar och processer.³²

Dewey och pedagogikens blinda fläck

Det är svårt att inte se kopplingen mellan Deweys pedagogik och principen om ”att anknyta undervisningen till elevens vardag” som varit närmast helig i svensk pedagogik (och som fortfarande i ganska stor utsträckning framställs som ett ideal för undervisningen). Snarare än att skapa ”den förbindelse mellan det förflutnas landvinningar och dagens frågor” som Dewey eftersträvade kan vardagsanknytningen skapa förvirring och oklarhet. Även om Dewey sannolikt skulle ha tagit avstånd från de vanligaste tillämpningarna av principen om vardagsanknytning så byggs själva principen under av Deweys idé om att utgå från barnens erfarenheter. Dewey behandlade den pedagogiska praktiken som ett socialt och ett psykologiskt fenomen (de sociala aktiviteterna skulle vara motivskapande och en utgångspunkt för frågor) – inte ett epistemologiskt. Sociala praktiker tycktes för Dewey snarare tjäna som kunskapens drivkraft och användningsområde än som en nödvändig förutsättning och en del av kunskapens innehåll. Jag menar att den kunskapsteoretiska praktikvändning som kommer till uttryck hos till exempel Wittgenstein och Michael Polanyi visar att praktiken har en epistemologisk dimension. Med Wittgenstein skulle den kunna formuleras som att praktikens språkspel utgör grunden för kunnandet och med Polanyi att praktiken utgör den tysta bakgrund som blir en

³² Dewey, *Individ, skola och samhälle*, s. 210.

del av den förkroppsligade kunskapen.³³ Donald Schön, som skrev sin avhandling om Dewey, vände på sätt och vis upp och ner på sin läromästare genom att inte se handlingen som en konsekvens av en tanke utan som sammanhängande med en – ofta inte tänkt – tanke, något han kallade *knowing-in-action*.³⁴

Visserligen skrev Dewey att både vardagspraktiker och teori-producerande vetenskapliga praktiker omfattar såväl *doing* som *knowing*, det vill säga att också vardagliga praktiker inbegriper ett kunnande och att också vetenskapliga praktiker kännetecknas av ett görande. Dock kom inte kunskapens tysta aspekter eller praktikens betydelse för kunskapens innehåll att bli en del av hans kunskapsteori. Trots den transaktionella kunskapsteorin som beskriver hur kunskapen förändras i processer av *knowing-known* tycks Dewey uppfatta vetenskapliga *knowns* som fritt svävande och möjliga att använda i alla sammanhang – inte minst i vardagen.

Kunskap tycks för Dewey vara detsamma som teoretisk kunskap, vilket betyder att kunnandets tysta aspekter blir osynliga. Dessa omfattar såväl färdigheter som förtrogenhet och den implicita förståelse som finns i praktiska verksamheter men som man inte blir varse förrän man av någon anledning behöver reflektera över den. De aspekter av kunskap som osynliggörs blir i stället en slags pedagogikens blinda fläck.

En pluralistisk progressivism

Det jag har försökt visa i den här texten är att det som var en viktig princip i Deweys pedagogik, nämligen att knyta samman de vardagliga erfarenheterna med vetenskapliga kunskaper, inte är någon självklarhet – särskilt inte ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Jag menar att det är en aspekt som inte uppmärksammas i tillräcklig utsträckning och som måste beaktas i en vidareutveckling av Dewey pedagogik. Detta blir särskilt viktigt

³³ Johannessen, *Tankar om tyst kunskap*. Polanyi, *The Tacit Dimension*.

³⁴ Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983).

eftersom det finns flera skäl till att idag återvända till Deweys pedagogiska idéer om skolan som ett slags samhällslivets laboratorium – inte minst mot bakgrund av hur det offentliga skolsamtalet inriktats mot att uppfatta utbildning och kunskapsväxt som enbart individuella projekt.

Om man ser det centrala i Deweys pedagogik som att skolan, å ena sidan, ska utgöra ett liv i sig och därför måste byggas upp runt olika slags verksamheter och, å den andra, att elevernas kunskapsutveckling handlar om en differentiering av erfarenheter så kan frågan om en vidareutveckling formuleras som: Hur skulle en erfarenhetsgrundad utbildning som också omfattar de sociala aktiviteternas epistemologiska dimensioner och kunskapsens tysta aspekter kunna se ut?

Med Dewey kan utgångspunkten formuleras som att skolan bör inrymma olika former av sociala verksamheter där eleverna kan få utveckla erfarenheter av olika slag. Med det sagt tror jag att en kärnfråga gäller huruvida vi uppfattar kunskapsvärlden som enhetlig eller inte. De olika ”rummen” i Deweys ideala skola representerade olika sociala aktiviteter som präglades av sin kontakt med olika delar av livet utanför skolan. Men som pedagogiska aktiviteter fyllde de huvudsakligen en funktion som olika dörrar in till samma stora kunskapssal. I denna sal var det vetenskapen som stod för kunskapen medan aktiviteterna hämtades från olika delar av det vardagliga och sociala livet. För Dewey var denna gemensamma kunskapssal uttryck för en demokratisering av vetenskapen – genom dess knytning till vardagslivets alla delar. Ur ett annat perspektiv framstår den som en vetenskapens kolonisering av vardagslivet. I ljuset av den akademisering av alltfler sociala verksamheter som kännetecknat det senaste halva århundradet blir bilden av en gemensam, vetenskapsdominerad kunskapssal inte självklart något positivt. Om man i stället föreställer sig de olika sociala aktiviteterna som dörrar till olika kunskapsrum eller olika kunskapslandskap framträder möjligheten av en mer pluralistisk kunskapsskola. Allsidigheten i den medborgerliga bildningen utgörs då av tillgång till olika kunskaps-

världar med sina specifika sätt att formulera och besvara frågor. Att vara bildad hänger samman med förmågan att vara hemma-stadd i flera världar, som Bengt Kristensson Uggla skriver.³⁵ Idag talar vi om *multiple literacies* – vi måste så att säga bli litterata på flera olika kunskapspråk för att kunna röra oss i flera olika kunskapsvärldar.³⁶

Genom att enkultureras in i olika kunskapsvärldar och därigenom kunna delta i olika kunskapspraktiker får man flera perspektiv att växla mellan. I förhållande till Deweys skola skulle man kunna formulera det som att de praktiska skolämnena inte endast bör vara utgångspunkter för ämnesteoretiska kunskaper utan borde finnas i skolan som egna kunskapstraditioner. Dock skulle de teoretiska aspekterna av dessa behöva tydliggöras och reflekteras över. De teoretiska skolämnena, däremot, skulle behöva tydliggöra sina praktiska grundvalar – de skulle behöva tydliggöras som specifika kunskapspraktiker – också i sin egen rätt. Karin Knorr Cetina, som studerat skilda vetenskapliga kunskapspraktiker, använder begreppen *epistemisk praktik* och *epistemisk kultur* för att beskriva sådana verksamheter som har (teoretisk) kunskapsproduktion som sitt främsta syfte.³⁷ Enligt Knorr Cetina kännetecknas kunskapssamhället av att de epistemiska praktikerna ökar i omfattning och att nya sådana utvecklas. Denna utveckling kan relateras till en annan utveckling, nämligen mot att formulera syftet med utbildning mer i termer av att utveckla olika förmågor till kunskapande än att tillägna sig produkter i form av kunskaper. Begreppet epistemiska praktiker gör det möjligt att identifiera olika sätt att utveckla kunskaper på – olika slags forskningsprocesser. Genom att eleverna initieras i

³⁵ Bengt Kristensson Uggla, *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid* (Stockholm: Santerus, 2012).

³⁶ Se t.ex. Elliot Eisner, *Cognition and Curriculum Reconsidered*, 2 uppl. (London: Paul Chapman Publishing, 1996).

³⁷ Karin Knorr Cetina, *Epistemic Cultures: How Sciences Make Knowledge* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999); Knorr Cetina, "Objectual Practice", i Schatzki, Knorr Cetina & von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, s. 184-198.

dessa olika slags praktiker och kan utveckla sina erfarenheter av dessa läggs en grund att utveckla olika förmågor till kunskapande.

Också Dewey intresserade sig för vetenskap som praktisk verksamhet. I *Common Sense and Science* beskriver han det vetenskapliga arbetet som ett särskilt slags arbete som kräver lång utbildning och som är helt beroende av den särskilda utrustning och de specifika tekniker som finns i de vetenskapliga laboratorierna, som utvecklats under lång tid.³⁸ Vidare påpekar han att skillnaden mellan vetenskapliga och vardagliga aktiviteter inte består i att kunskapen skulle vara viktigare i den vetenskapliga praktiken eller att det praktiska utförandet viktigare i vardagliga praktiker.³⁹ Dock, efter att ha beskrivit vetenskapen som en högst specialiserad praktisk verksamhet och vardagliga praktiker som verksamheter där kunnandet är viktigt, är det den vetenskapligt producerade kunskapen som räknas. ”Allt som rättmätigt kan kallas *förståelse* är resultatet av vetenskaplig forskning.”⁴⁰ Det innebär att det endast är den vetenskapliga kunskapen (det vill säga resultatet av den vetenskapliga verksamheten) som kan fördjupa förståelsen för vardagliga aktiviteter och bidra till utvecklingen av detta.

Därigenom, menar jag, blir Deweys kunskapsvärld inte endast en enhetlig utan också en hierarkisk värld.

³⁸ Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*.

³⁹ Dewey, *Common Sense and Science*, s. 188.

⁴⁰ Dewey, *Common Sense and Science*, s. 189.

Skolan, barnet och samhällslivet

Niclas Månsson

Den här artikeln handlar om skolan, barnet och samhällslivet. I förgrunden står den nutida och tämligen entoniga debatten om svensk skola, dess syfte och utmaningar. Denna debatt – som förs i debattartiklar och ledare i Sveriges ledande morgontidningar och tabloidpress, i televisionens debattprogram och nyhetsrapporteringar samt i riksdagen – utgår från en skola i kris: en skola som saknar ordning och reda och därmed arbetsro. Skolan saknar auktoritära lärare, disciplin och tydliga kunskapskrav. De lösningsförslag som kommer fram i debatten är att återinföra kunskapsskolan i vilken ordning och arbetsro råder, där eleverna formas till ämnesstinna, kunskapsbärande människor redo för ett kommande yrkesliv.¹ Svaret på frågan om vilka åtgärder som krävs för att skolan ska fungera som det är tänkt, nämligen att vara en kunskapsförmedlare riktad mot den uppväxande generationen, är inget nytt. Det svenska utbildningssystemet har präglats och präglas fortfarande av en kunskapssyn som, genom dess fokus på specialisering och ämnesstudier, är anpassad efter marknadens villkor och krav. Denna ensidighet mot specialiseringar, kunskaper, ämnesstudier och så vidare innebär att skolans sociala roll kommer i skymun-

¹ Niclas Månsson & Carl Anders Säfström, ”Tema: Ordningens pris”, *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 3 2010, s. 5f.

dan och framstår som mindre relevant för elevernas utveckling och fortsatta liv.

Något förenklat kan man säga att skolan har två roller. Å ena sidan har den ett socialt fostrande uppdrag, där ett samhälles medlemmar ska lära sig att bli demokratiska, ansvarsfulla individer och kritiska medborgare. Å andra sidan har den en kunskapsförmedlande uppgift som inte enbart fokuserar på den ekonomiska arenan för ett kommande yrkesliv för den enskilda individen, utan också stärker nationens konkurrenskraft i en global värld. Dessa poler går i ett avseende emot varandra, medan den sociala sidan stärker individens känsla att vara tillsammans med varandra kräver den ekonomiska sidan att enskilda individen ska vara "före" alla andra för att klara sig i konkurrensen med dem. I ett annat avseende går de samman då individens känsla att ingå i ett större socialt sammanhang också stärker nationens konkurrenskraft i en global värld. I detta spänningsfält, som ständigt underordnas samhällets utveckling och förändring, ställs individen mot samhället. Det gemensamma goda ställs mot det individuellt goda, demokrati ställs mot ekonomi och så vidare.²

Vilket utrymme dessa två roller får i skolan är ett resultat av den politiska styrning som skolan underordnas. Urvalet och organisationen av skolans gärning styrs av politiska beslut via parlamentariska metoder. Därmed handlar skolans innehåll och utbildningens syfte om en form av politisk viljeyttring.³ De beslut som påverkar skolans utformning är varken norm- eller värde- neutrala, utan präglas av de politiska majoriteternas vilja. Detta innebär att skolan utgör en institutionell normativ miljö eftersom den har uppsatta mål och syften för sin verksamhet. Den

² Andy Hargreaves, *Läraren i det postmoderna samhället* (Lund: Studentlitteratur, 1998), s. 17-36; Niclas Månsson, *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av ovälkomna människor* (Stockholm: Liber, 2010), s. 19f.

³ Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (Göteborg: Daidalos, 2005), s. 24ff.

svenska skolans innehåll är en ideologisk produkt i kampen om tolkningsföreträde.⁴

Den utveckling som gjort sig gällande i svenskt utbildningsväsende har lett till en ökad konkurrens mellan skolor, mellan elever och mellan lärare, en ökad misstänksamhet mot professionen och lärarutbildningen, en strömlinjeformad anpassning till baskunskaper som mäts och bedöms i marknadsekonomiska termer. Denna utveckling, som i första hand fokuserar den enskilda individen, gör att skolans roll som fokuserar demokratisk fostran och social utveckling framstår som mindre relevant för det samhälleliga deltagandet. I jakten på den goda skolan följer en standardisering som gör det lättare att utvärdera en skolas regler, rutiner och kunskapsproduktion. Till detta kommer, genom den massmediala och utbildningspolitiska debatten, krav på mer läxor och bättre arbetsro, fler nationella kunskapstester och tydligare kunskapskrav, tydligare disciplin och auktoritära lärare samt en riktad ämnesfokusering med en överdriven tonvikt på matematik, naturvetenskap samt läs- och skrivkunnighet.

Kvaliteten och kunskapsmätningarna som indikerar vilka skolor som är bäst, vilka som är mindre bra och vilka som är sämst, har enligt Gert Biesta kommit att utvecklas till en rättvisefråga för att identifiera dåliga skolor, dåliga lärare och dåliga skolmiljöer.⁵ Resultaten handlar inte enbart om att alla ska ha lika rätt till kvalitet och att skolan ska bli mer effektiv. Det handlar också om att kontrollera lärandet och att göra lärandet till en process som gagnar den enskilda individen. Denna standardisering påverkar knappast de skolor som presterar bäst, eftersom de redan uppfyller kraven genom att de presterar bra på nationella prov och uppvisar goda betyg. Värre är det med de skolor som inte klarar av att nå upp till de krav som ställs på dem.⁶

⁴ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, s. 1-18.

⁵ Gert Biesta, "Good Education in the Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, nr 21, 2009, s. 36-39.

⁶ Jfr Hargreaves, *Läraren i kunskapssamhället*, s. 24.

Den utbildningspolitiska och massmediala debatten om skolans roll och plats i samhället handlar alltså om tolkningsföreträde och präglas i mångt och mycket av det den amerikanske pedagogen Michel W. Apple beskriver som ett mellanting mellan neokonservativa värden och neoliberala marknadsvärderingar.⁷ Å ena sidan minskar statens roll genom att privata företag kommer in på utbildningsmarknaden, samtidigt som – å andra sidan – trycket ökar på en gemensam eller allenarådande föreställning om vad en bra lärare är, vad riktig kunskap är, vilka normer och värderingar som ska råda inom skolans värld. Såväl nyliberala som neokonservativa, i denna parallella diskussion om skolans tillstånd, anser att skolan är i kris och att inte tillräckligt görs för att rädda skolan och dess elever.

Om lösningen ligger i ämnesfokus, ordning och lärarens auktoritet är det rimligt att ställa frågan om utbildning handlar om att skydda människan från omvärldens kaos genom att föra in henne i en redan ordnad värld. Detta införande ska ske genom rätt slags behandling, inläring av regler och utförandet av läxan.

Skolan – en del av livet

Syftet med denna text är att med utgångspunkt från ovanstående frågor och med hjälp av John Dewey föra en diskussion om konsekvenserna av vad som i dagens utveckling och debatt tenderar att få mindre prioriterad fokus, nämligen skolans sociala och samhällsutvecklande sida. Skolan handlar inte enbart om inordning, ämnesfokus, kunskapsreproduktion och förberedelse för ett kommande arbetsliv. Skolan ligger inte utanför livet, utan den är en del av livet och genom detta liv föds också nya idéer om arbetslivets och samhällslivets karaktär och behov.

⁷ Michel W. Apple, "Education and the Conservative Restauration: Moral Logics and Genetic Explanations", i Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl (red.), *Teachers Curriculum and Policy: Critical Perspectives in Educational Research* (Umeå: Department of Education, 1993), s. 11-28.

För Dewey handlar utbildning mer om än att lära den upp-
växande generationen att skriva, läsa och räkna.⁸ Utbildningen är
kopplad till naturen och erfarenheten och när Dewey talar om
utbildningens roll använder han sig av en biologisk metafor där
utbildning liknas vid en samhällets genetik:

Samhällets fortbestånd är precis som det biologiska livet bero-
ende av att en ständig överföring pågår. Det sker genom att vårt
sätt att handla, tänka och känna förmedlas från de äldre till de
yngre. Utan denna överföring av ideal, hopp, förväntningar,
normer och uppfattningar från de samhällsmedlemmar som är
på väg ut ur gruppens liv till dem som är på väg in, kan det soci-
ala livet inte fortsätta.⁹

Utbildning är en livets nödvändighet och en nödvändig funktion
för livet, därför kan Dewey utbildningsfilosofi inte reduceras till
en "skolfilosofi" som handlar om "lärande genom görande".
Utbildning innebär "att individen få ta del av mänsklighetens
sociala medvetande" och skolan är enbart en del, om än så viktig
del, i denna process.¹⁰ För Dewey har alla samhällliga institutio-
ner ett fostrande uppdrag och det gäller "i särskild hög grad för
skolan".¹¹

Även om Deweys uppfattning av utbildning inte kan avgrän-
sas till skolan kommer jag, i enhetlighet med artikelns syfte, att
hålla mig innanför dess formella ramar. Dewey hävdar att skolan
inte ska göra antingen eller; *antingen* ska skolan fokusera på det
sociala genom att forma den framtida medborgaren *eller* ska
skolan fokusera på den enskilda individen för dennes framtida
plats i arbetslivet. Skolan ska göra både och; skolan ska fokusera
både den enskilde individen *och* samhället, det sociala livets

⁸ John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1997).

⁹ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 37.

¹⁰ John Dewey, "Mitt pedagogiska credo", i *Individ, skola och samhälle*, red. Sven Hartman & Ulf P. Lundgren (Stockholm: Natur och Kultur, 2004), s. 46.

¹¹ Dewey, "Demokratin och skolan som organisation", i *Individ, skola och samhälle*, s. 161.

former och ett kommande yrkesliv samt finna en balans mellan det som komma ska och det som är i vardande. Med Deweys egna ord:

Sammanfattningsvis tror jag att den individ som skall uppfost-
ras är en social individ och att samhället är en organisk enhet av
individer. Om vi bortser från den sociala faktorn av barnet, blir
det bara abstraktion kvar. Bortser vi från den individuella fak-
torn i samhället, återstår bara en trög och livlös massa.¹²

Barnet i skolan

I 2000-talets skolpolitik framstår synen på skolan och dess roll på ett sätt som Dewey skulle benämna traditionellt, då "skolan uppfattas som ett ställe där viss information skall ges, där vissa läxor ska läras eller där vissa vanor skall grundläggas".¹³ För Dewey innebär en sådan position att barnet ställs mot läroplanen, individens natur ställs mot samhällets kultur och skolan ställs mot samhället. Skolan uppfattas alltså inte som ett slags samhällsliv där individen ingår i "ändamålsenliga relationer med andra, där arbete förenas med tänkande".¹⁴ Skolan kan inte, säger Dewey, utgöra en separat del utanför samhället utan ska förstås som ett samhälle i miniatyrformat där lärarna har tolkningsföreträde om vad som ska tas in i detta samhällsliv.¹⁵ På frågan om vad som ska tas in och i vilken ordning detta ska ske svarar Dewey att det som införs måste knyta an till det liv barnen känner till och är förtroget med, nämligen hemmet och barnets erfarenheter. Enligt Dewey riskerar därför en alltför stark reglering av undervisningens former och en alltför stark fokusering mot ämnesstudier inte enbart att tränga undan individuell kreativitet och social utveckling utan separerar också skolans verk-

¹² Dewey, "Mitt pedagogiska credo", s. 48.

¹³ Dewey, "Mitt pedagogiska credo", s. 49.

¹⁴ Dewey, "Mitt pedagogiska credo", s. 49f.

¹⁵ Dewey, "Barnet och läroplanen", i *Individ, skola och samhälle*, s. 108.

samhet från elevernas erfarenheter och ställer skolan utanför samhället.¹⁶

Den typ av standardisering som nationella och internationella mätningar syftar till är inget nytt för 2000-talet. För Dewey handlar betyg, nivågruppering, klassindelning, kunskapstester, konkurrens, klassificering om mätning och inplacering där syftet är att etablera en norm för kunskapsmätning och differentiering. ”Normen är, om vi utelämnar statistiska subtiliteter, i huvudsak ett medelvärde som man kommit fram till genom att testa ett tillräckligt stort antal personer”.¹⁷ När man väl har etablerat ett medelvärde kan barnens kunskaper klassas och vi får mätbara enheter som inte enbart visar om barnet ”når upp till medelvärdet, ligger under eller över si och så mycket” utan också fungerar som någon form av kvalitetsstämpel.¹⁸ Genom denna typ av fokusering representerar skolan ”en värld ordnad på grundval av eviga och allmänna sanningar, en värld där allt är uppmätt och definierat”.¹⁹ När barnet möter skolan träder hon med andra ord in i en värld som inte är hennes egen:

Barnet lever i en ganska begränsad värld som består av personliga kontakter. Saker och ting kommer knappast till barnets kännedom om de inte på ett nära och konkret gör hans eget, familjens eller vännernas välbefinnande. Barnets värld är en värld av personliga kontakter med personliga intressen, snarare än en värld av fakta och lagbundenheter.²⁰

Barnens liv utgörs av en odelad helhet och de saker som de gör, som de sysselsätts av, hålls samman av enheten i deras egna sociala liv tills de börjar skolan och presenteras för en annan

¹⁶ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 108f.

¹⁷ Dewey, ”Progressiv pedagogik och pedagogik som vetenskap”, i *Individ, skola och samhälle*, s. 138.

¹⁸ Dewey, ”Progressiv pedagogik och pedagogik som vetenskap”, s. 138.

¹⁹ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 110.

²⁰ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 108.

värld än den de är vana vid, uppdelningens och klassificeringens värld. Ämnena delar upp och rutar in världen för eleverna:

Geografin väljer ut, abstraherar och analyserar en viss uppsättning fakta ur en viss speciell synvinkel. Räkning är en annan uppdelning, grammatik en annan avdelning och så vidare i all oändlighet.²¹

Ämnens indelning eller snarare uppdelning är en del av den kategorisering som barnet möter då hon träder in i skolans värld, där varje ämne delats upp ”i lektioner, varje lektion i specifika fakta och formler”. Barnet lär sig, steg för steg, att ”behärska var och en av dessa olika delar och till slut har de täckt av hela ämnet”.²²

Ämnesuppdelningen finns inte i barnet då hon börjar skolan och hon ”upplever inte tingen i separata fack”, säger Dewey.²³ Ämnena och deras stoff ska heller inte presenteras ”som något fixt och färdigt utanför barnens erfarenhet”. I grund och botten ”är olika ämnesstudier, räkning, geografi, språk, botanik etcetera, också erfarenhet – människosläktets erfarenhet”.²⁴ Presentationen eller införandet av ett ämne som något i sig självt, vars innehåll redan är fixerat och klart, är ett av de problem som Dewey anser uppkommer då skolans värld separeras från samhällets värld, då barnets erfarenheter krockar med ämnets objektivitet. Kontrasterna mellan ämnena är skenbara för Dewey, som menar att de alla utgör ett sätt att förstå världen så som barnet erfar den.²⁵

Det handlar inte om att släppa barnet från ämnets kedjor och låta henne gör som hon vill utan att låta elevernas erfarenhet ligga till grund för skolans verksamhet. Skolan ska hjälpa eleven att sortera in och sortera bort vissa saker, presentera en förenk-

²¹ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 108.

²² Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 110.

²³ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 109.

²⁴ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 112.

²⁵ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 112.

lad bild av samhället och bredda barnets möjligheter så att hon kan tänka utanför hemmets hägn. Här kritiserar Dewey en länge dominerande tanke inom lärandeteorin, nämligen att barnen ska ses som en *tabula rasa*, eller en tom tavla som ska fyllas med kunskap. Detta sker bäst genom att kunskapen överförs från en källa till en annan, nämligen från läraren till eleven. Man vet x för att man lär x. I detta perspektiv har erfarenheten negligerats, vilket resulterat i att synen på lärande blivit alltför kontextlöst, såväl socialt och kulturellt som historiskt.²⁶

Deweys hävdar inte att undervisningen ska styras av barnen, deras frihet och intresse. I hans text om barnet och läroplanen blir det tydligt att det inte handlar om att vuxenstyrd och barnstyrd utbildning är varandras motpoler utan att dessa båda kan ses som nära relaterade till varandra. Skillnaden är att den vuxenstyrda fokuserar på kontroll medan den barnstyrda lyfter fram barnets frihet. De gäckande dikotomierna mellan ordning och kontroll å ena sidan och frihet och utforskning å den andra dyker återigen upp.²⁷

I stället för att ställa sig på någon sida i den polariserande debatten om vad skolan ska syfta till – där barnet antingen lämnas åt sin egen okontrollerade spontanitet eller ges vägledning utifrån genom vilken barnet ska anpassas till en värld som inte är hennes egen – utgår Dewey från barnets mognad och erfarenhet, vilka utgör en utgångspunkt för att ta itu med det närvarande.²⁸ Att känna till ”slutprodukten” handlar inte om att fokusera ett avlägset slutresultat utan om att känna till i vilken riktning barnets omedelbara erfarenhet rör sig. Denna process är vare sig godtycklig eller placerar barnet utanför ämnet. Undervisningen ska utgå från barnens erfarenheter, ledd av läraren, utifrån dennes erfarenheter, mot ett reflekterande tänkande. Ämnena är

²⁶ Se t.ex. David R. Olson & Jerome S. Bruner, ”Folk Psychology and Folk Pedagogy”, i David R. Olson & Nancy Torrance (red.), *The Handbook of Education and Human Development* (Massachusetts & Oxford: Blackwell Publishers, 1998), s. 9-27.

²⁷ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 116f.

²⁸ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 115f.

alltså olika aspekter av mänsklig erfarenhet och mänskligt liv och det som ska läras i skolan ska bära en idé om det som fostrar och skapar en social och god samhällsmedborgare. Styrning är för Dewey inget intrång utifrån: *”Det är att frigöra livsprocessen så att den kan nå sin adekvata fullbordan”*.²⁹

Livet i skolan handlar inte om att läraren ska styra in eleven i ämnet utan snarare om att arbeta fram ett arbetssätt där ämne och erfarenheten kan mötas på ett sätt som blir begripligt utifrån elevernas omvärldsförståelse. *”Ämnena är pedagogiska i den utsträckning som det ger kontakt med det material och de processer som gör det sociala livet till vad det är.”*³⁰ Därför ska inte ämnen presenteras som något nytt (likt vetenskapliga ämnen) *”utan som något som visar på faktorer som redan finns i tidigare erfarenheter”*.³¹ Återigen visar sig Deweys progressiva pedagogiska tänkande med *”en allmän betoning av respekt för individualitet och för ökad frihet, en allmän benägenhet för att bygga på barnens natur och erfarenhet istället för att utifrån pracka på dem ytliga ämneskunskaper och normer”*.³²

Ett ämne är inte enbart ett ämne utan en del av livet, vilket inkluderar och integrerar erfarenheter, kunskaper och sätt att vara, säger Dewey: *”Om utbildning är liv, har allt liv i grunden en naturvetenskaplig aspekt, en konst- och kulturaspekt, en kommunikationsaspekt”*.³³ Skolan måste vara en del av samhället och inte någon dålig ersättning för det levda livets erfarenheter där elevens moraliska utveckling inte avskiljs från hennes kunskapsutveckling:

När det inte finns någon intim relation mellan metoderna och kunskapsstoffet och den moraliska utvecklingen måste man förlita sig till speciella lektioner och disciplinära åtgärder: kunskapen är då inte en naturlig del i handlingsmotiven och livs-

²⁹ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 115f.

³⁰ Dewey, ”Barnet och läroplanen”, s. 115f.

³¹ Dewey, ”Mitt pedagogiska credo”, s. 52.

³² Dewey, ”Progressiv pedagogik och pedagogik som vetenskap”, s. 136.

³³ Dewey, ”Mitt pedagogiska credo”, s. 52.

synen och moralen blir moralistisk – en uppsättning separata dygder.³⁴

Innan jag går över till artikelns avslutande del vill jag försöka mig på att, utifrån ovanstående diskussion, sammanfatta Deweys uppfattning om utbildning, undervisning och lärande. Då Dewey sätter utbildningsprocessen i fokus avgränsas detta inte till att handla enbart om undervisnings- och lärandeprocesser. Det inbegriper en människas sociala liv. Utbildning handlar, i detta perspektiv, om att ”ta sig an” eller ”ha omsorg för”, en process som inbegriper forandret av det personliga och gemensamma livet.³⁵ Deweys syn på utbildning handlar om föreställningen att kulturella skillnader mellan människor och kunskapssystem är en del av människans utveckling; en utveckling som inbegriper etiska, samhälleliga och kunskapsteoretiska processer.

Föreställningen om att kunskap (och dess former) är något människan utvecklar tillsammans med andra i gemensamma aktiviteter är central i detta synsätt, till skillnad från de traditioner som anser att vi redan har kunskapen i vårt huvud och att lärande är en fråga för den enskilde individen. Människan växer upp i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper springer ur de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker hennes sociala och kulturella omgivning. Såväl undervisningsprocessen som lärandet blir lokalt och situerat och handlar mer om interaktionen mellan människor än om att lära sig generella färdigheter bortom sitt sociala och kulturella sammanhang. Den undervisning som sker i skolan handlar om mer än en systematisk överföring av vissa grundläggande ämneskunskaper. Undervisning handlar också om att utifrån vissa förutsättningar förankra undervisningsstoffet i det samtida samhällets villkor, vars utveckling skolan är en del av.

³⁴ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 415.

³⁵ Jfr Peter Kemp, *Världsmédborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 2003), s. 145f.

Skolan är heller inte möjligt utan relationer. Relationerna finns mellan elever, mellan elever och lärare, mellan elever, lärare och ämnesinnehåll, eller ämnesstoff. Dessa relationer är social och kulturell, snarare än epistemologisk. Detta gör att utbildning handlar om makt och inflytande över andra människors liv vilket ger läraren ett ansvar, ty det är läraren som ska synliggöra, förklara och konkretisera de begrepp, teman, skeenden och principer eleven presenteras för.

Skolan – en plats för både/och

Som jag visat ovan kan Deweys uppfattning av utbildning ses som ett uttryck för den process som formar människan till en social varelse som tillsammans med andra skapar, upprätthåller och reviderar en gemensam förståelse av omvärlden och det gemensamma goda. Genom en systematisering av utbildningsväsendet – där ett samhälles efterfrågade kunskapsbehov återspeglas i läroplaner och kursplaner – handlar utbildning också om en form av överförings- och utvecklingsprocess utan vilken ett samhällets normer, attityder och värderingar inte kan utvecklas och skolans olika ämnen är en del av denna utveckling.³⁶ Den utbildning som sker genom skolan är heller ingen enkelspårig process eller en fråga om uthållighet där elevers tyckande ska ersättas av vuxenvärldens faktakunskaper. Det som sker genom utbildningen är varken helt styrt eller helt slumpmässigt. Koordinerade och icke koordinerade åtgärder möter varandra och knyts ihop i olika delar av den totala miljön bara för att lösgöra sig igen från alla tidigare bundna knutar. Spontaniteten utesluter här inte utan kräver organiserad och målmedvetenhet handling, men en sådan handling är inte avsedd att dämpa utan stärka spontaniteten hos initiativet.

Om utbildning är livets nödvändighet, som Dewey hävdar, återspeglas livets ambivalens i utbildningens ambivalens.³⁷ I detta

³⁶ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, s. 11-18.

³⁷ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 34-44.

avseende kan skolan varken vara monocentriskt styrd eller vara en plats för anarki. Människan behöver ständigt mer frihet, men för att få detta krävs underkastelse eller inordning. Livet i skolan är således en fråga om en motsats – frihet och beroende – en motsägelse som genomsyrar mänskligt liv. Både friheten och beroendet, både skapandets glädje och underkastelsens ok föds ur livets ambivalenta tillstånd. Till detta kommer också att friheten har sin börda precis som underkastelsen kan vara befriande.³⁸

En stor del av skolans uppdrag består i att dess medlemmar ska erhålla och utveckla nödvändiga kunskaper, färdigheter och förståelse för såväl specifika ämnen som kulturfrågor och yrkeskunskaper. Det handlar om att kvalificera den uppväxande generationen efter samhällets kunskapsbehov och önskemål. Denna process är intimt kopplad till reproduktionen av ett samhälle, dess värderingar och kunskapsbehov. Därmed kan denna institutionaliserade handling inte existera utan hierarkisk kontroll och någon form av makt. Avslutningsvis ska skolan också se till den enskilda individens utveckling. Detta uppdrag förstås som socialisationens motsats då det inte är en fråga om att inlemma någon i en på förhand given social och politisk ordning utan att ge utrymme för ett sätt att vara som visar någon form av oberoende eller motstånd mot denna ordning.³⁹

Det som händer i skolan ska dels frigöra individen från den enskilda traditionen genom att eleverna ska utvecklas till självständiga, förnuftiga, kritiska och vetande varelser. Dels ligger det på skolans gärning att eleverna i en social och politisk ordning. Här uppstår en motsägelse som består i att samtidigt som skolan har ett frigörande syfte, binder den dess medlemmar till marken med hjälp av den kollektiva föreställningens kraft. En skola som är alltför knuten till samhällets ordning och kunskapsbehov riskerar att inte enbart ge alltför lite utrymme för det individuella, utan den bevarar också sin tro på den egna traditionen. Detta

³⁸ Jfr Zygmunt Bauman, *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality* (Oxford: Basil Blackwell, 1995), s. 133-140.

³⁹ Biesta, "Good Education in the Age of Measurement", s. 40f.

innebär att skolan riskerar att begränsas till det som tidigare har sagts eller det som är möjligt att uttala sig om inom en viss traditions ramar. Diskursen bygger på en form av epistemologisk konformitet – så här har vi alltid gjort, tänkt och tyckt – där vissa kunskaper, vissa sätt att tala, tänka och vara prioriteras framför andra, riskerar skolan och talet om skolan att resultera i en kognitiv slutenhet.⁴⁰

Dewey är väl medveten om den spänning som uppstår mellan skolans olika uppdrag och hans texter vitaliserar frågan om skolans roll i och för samhället, vilken bör ges stor plats i samhällsdebatten för en strävan mot den goda skolan. Dess roll och samtalet om denna roll kan emellertid inte reduceras till de så vanligt företrädande polerna ”flumskola” och ”kunskapsskola”. Läger skolan alltför stor vikt vid individuell frigörelse och social delaktighet gör den det på bekostnad av exempelvis ämnesstudier och förberedelser för ett liv på arbetsmarknaden. I stället för att se dessa poler som antingen/eller visar Dewey att de kan, och bör, förstås som två sidor av samma mynt och utmaningen består inte i att ersätta det ena med det andra utan i att finna, bevara och utveckla en balans mellan dessa poler. I detta mynt finns ytterligare en god balans att finna, nämligen vilka samhällsförändringar skolan ska bejaka och vilka den ska försöka stävja, eller aktivt motarbeta. Om exempelvis ämnen ses som olika aspekter av mänsklig erfarenhet och mänskligt liv (i stället som objektiva storheter) och det som ska läras i skolan ska baseras på en idé om det som fostrar och skapar en social och kritisk samhällsmedborgare (och inte enbart en individ redo för marknadens frestelser och krav) blir skolan en del av samhället som helhet och en del av dess liv.

I detta avseende kan Deweys uppfattningar om skolans utbildande syfte och dess undervisningsformer fortfarande göra skillnad så länge den inte framförs som ett alternativ i en antingen/eller-diskussion utan som en både/och-pedagogik, där ambivalensen inte förstås som ett kaosartat alternativ till ordningen

⁴⁰ Månsson, *Varför finns det främlingar?*, s. 137f.

utan som en del av ordningen, den livsvärld och den kultur människans lever i. Detta innebär, enligt Dewey, att samhället på allvar måste förbereda människan för det samhälle hon lever i och som hon ständigt är med att skapa och inte för det samhälle som den förra generationen levde i eller den nuvarande vuxna generationen lever i.⁴¹

⁴¹ Dewey, "Mitt pedagogiska credo", s. 48ff.

Att tänka om det vi gör

Anne-Marie Körling

– Har John Dewey något att tillföra svensk skola av idag, frågade någon. Jag bläddrade fram till sidan 286 i *Demokrati och utbildning* och läste: ”undervisningens viktigaste uppgift, att ge livet en rikare innebörd”.¹

Den djupaste meningen med att lära handlar om att kunna delta, mötas, vara med sig själv, förkovra sig, ingå och bli respekterad för sina åsikter och sina tankar. Och respektera samma hos sin nästa. Dewey skriver om demokrati och utbildning. Läroplanen, Lgr 11, börjar med orden: Skolväsendet vilar på demokratiens grund. Demokrati pågår hela tiden i klassrummet om vi medvetandegör den och ser att elevernas lärande handlar om såväl redskap som innehåll. Om dynamiken kring göra och tänka. Om detta handlar min essä.

... by doing

John Dewey är mest förknippad med meningen *learning by doing*. Trots det kan skolans görande inte omslutas av dessa ord. För att göra utan att tänka är inte att lära. Det handen gör ska och kan mentaliseras i huvudet och därigenom få en vidgad innebörd då vi kan tänka om det vi gör med våra händer. Skolans betydelse för att den förflyttningen ska äga rum handlar om att skapa utrymme för tänkandet kring görandet. Skolan är en plats för omsättande av kursplaner. Vi gör matematiklektioner,

¹ John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 286.

vi gör lästester, vi gör prov, vi gör lektioner. Eleverna gör det lärarna ger dem att göra. I klassrummet prickas görandet av och missförstås som lärande. Det eleverna har fått göra betraktas som lärande. Ur det vi gör kan utrymme skapas för tänkandet om det vi gör. Att handens formande av bokstäver resulterar i tänkandet om det handen skrev. Själva meningen och innehållet. Skolan är en lärande kultur. Deweys definition av kultur är att den är pågående och i ständig process: ”att kultur är att ständigt vidga och förfina sin förmåga och att skapa och förstå mening”.² Vad Dewey menar med *learning by doing* är att erfarenheterna måste vara utgångspunkten för tänkandet. Vi lär inte med huvudet utan med våra sinnen:

Innan barnet börjar skolan lär det sig med sina händer, ögon och öron, för de är delar i den process av görandet som resulterar i mening. Pojken som flyger med en pappersdrake måste hålla ett öga på draken och han måste observera snörets varierande ryckning i sin hand. Hans sinnen är vägar för kunskap, inte för att yttra fakta på något sätt ”förmedlas” till hjärnan utan för att de används för att göra något med ett syfte.³

I skolan kan denna erfarenhet vara utgångspunkt för hur vi kan förstå vindarnas betydelse och jordens dragningskraft. Vi kan skapa tänkande genom att berätta om erfarenheterna och dela dem i ett socialt sammanhang. Läraren kan vidga betydelsen av görandet och ge det ett större sammanhang utan att förringa det upplevda av flyga drake.

Idag är skolan en plats för huvudet och inte för hela kroppens upplevelser av att lära. Ordning- och redakulturen har letat sig in i föreställningsvärlden hos läraren, där ordning är den högsta form som berättar om läraren är en bra lärare. Målet att få en tyst och stillsam klass där läraren kan genomföra sina lektioner och i en sträng kursplanetolkning kunna avpricka utförda moment eller söka svar i vad eleven ska kunna i en alltför rigid syn

² Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 166.

³ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 186.

på kunskapskraven. Om skolans innehåll och mål inte omfattas av både görande och tänkande utan mer av tidspress och oro för att vara den sämste läraren i en skola som visar sig i kommunens staplar som den sämsta där resultaten främst handlar om brist och inte om utveckling. Ur brist skapas inte reflekterande. Det skapas skam. Och för eleverna blir det mer att göra. Och för att visa att man gör prickas momenten av. Det måste hinnas med. Hur vi ska hinna blir en huvudfråga snarare än den stora frågan om hur vi får eller bidrar till att elever kan lära sig. Läraren känner sig oförmögen att utbilda alla elever i sin klass och vikten av att snabbt identifiera de "svaga" så att dessa kan få hjälp och stöd av någon bättre lämpad blir många gånger en huvudfråga. Lärare har fått mer att göra men mindre utrymme att tänka. Mål- och resultatstyrningen är inte en morot utan en piska. Lärare upplever en tidspress att göra allt det som åläggs lärarna utan att få ingå i samtal om hur och gemenskapen om vägen dit. Lärare har fått en läroplan. Den ska göras. Dewey skriver om bristerna i de mål som införs:

Lärarna får dem från överordnade auktoriteter som uppfångar dem från olika strömningar i samhället. Lärarna påtvingar barnen dem. Den första konsekvensen är att lärarnas intelligens blir ofri. Den begränsas till de mål som åläggs honom utifrån. Allt för sällan är den enskilde läraren så fri från föreskrifter från auktoritära inspektörer, metodböcker, läroplaner etc. att hans eget sinne kan komma i en närmare kontakt med elevens sinne och med lärostoffet. Denna misstro mot lärarens erfarenheter reflekteras så i elevernas respons som brist på förtroende.⁴

Perspektivet kan förändras om läraren och lärarkåren tillsammans ser skolans uppdrag som att bygga en läroplan snarare än att få den. Att bygga en läroplan handlar om att tänka om styrdokumenten och inkludera lärarens erfarenheter av undervisning och elevernas lärande. I kursplanetexterna (Lgr 11) återfinns ordet elevnära. Ett ord att tänka om. Ett perspektiv som

⁴ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 150.

innesluter elevens rätt att vara den eleven är och tillskriva eleven rätt att kunna det eleven kan och att läraren utgår från elevens erfarenheter. Elevnära är inte en fast punkt utan en rörelse som förändras ständigt. Eleven som har fått lära sig om procenträkning fördjupar och utmanas utifrån sina kunskaper. Då arbetet med att bygga läroplanen handlar om att ständigt få föra pedagogiska diskussioner och se samspelet mellan elevernas lärande och lärarens undervisning skapas ett frirum för tänkande. Detta frirum finns i omsättandet av vad (innehåll) och varför (syfte), alltså i hur lärare utvecklar kunskaper genom ett elevnära perspektiv och genom att förstå och verka för hela läroplanen. Genom att såväl göra som att tänka. Då först kan vi förverkliga Deweys tankar om *learning by doing*.

Vi behöver tänka om det vi gör. I skolan måste diskussionerna om det som pågår i klassrummen och i skolan utvecklas till medvetenhet. Det är i de dagliga pedagogiska samtalen vi kan fördjupa vårt tänkande om det vi gör. Vi behöver tala, beskriva och ställa oss frågande inför det görande vi själva bidrar till. Läroplanen (Lgr 11) beskriver vikten av pedagogiska samtal:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället.⁵

I denna pedagogiska diskussion kan frågorna vara ställda men obesvarade. Lärandet är en ständigt pågående process som inte avstannar med självklara svar. ”Utgångspunkten för varje tankeprocess är något som pågår, något som befinner sig i ett ofullbordat eller ouppfyllt stadium”, skriver Dewey.⁶ Skolan har alltid

⁵ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 11.

⁶ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 190.

framtiden i fokus och betydelsen av att tänka handlar enligt Dewey också om den ”att fundera över händelsernas betydelse för det som kan ske men ännu inte har skett, det är att tänka”.⁷

Skolan är en social plats och en mötesplats för många kulturer. Det är en utmaning att vara en sådan plats. Hur kan vi fanna det som sker i den och hur kan vi utveckla empati och förståelse för varandra? Delaktighet och rösträtt är viktiga demokratiska rättigheter. Läroplanen slår fast:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.⁸

Vi måste ständigt tänka om skolan som en demokratisk plats och arena. Där vi kan dela erfarenheter, möta och respektera olikheter och lära av varandra. Skolan är en plats för varje elev att utveckla djup kunskap om hur att lära sig läsa, att lära sig läsa, kritiskt granska och förstå det matematiska samt fler språk att utveckla gemenskap genom. I en skola såväl som i ett samhälle handlar lärande om att ingå i ett socialt sammanhang. Att vara en demokratisk medborgare handlar om att vara delaktig i ett socialt sammanhang. Dewey skriver:

Vi måste komma ihåg att i sista hand betyder social kompetens varken mer eller mindre än förmågan att delta i ett givande och tagande av erfarenhet. Detta täcker allt som gör den enes erfarenhet värdefull för andra. Att kunna skapa och njuta av konst, att kunna vila, att kunna använda fritiden på ett meningsfullt sätt är viktigare element i den sociala kompetensen än element som förknippas med att vara medborgare. I sin vidaste mening

⁷ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 191.

⁸ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 11.

är social kompetens inget annat än medvetandets socialisation, ett medvetande som aktivt bemödar sig om att främja utbytet av erfarenheter, om att bryta ned den sociala skiktningens barriärer som utestänger individer från andras intressen. Om begreppet social kompetens begränsas till att beteckna offentliga handlingar, så förtfaller dess viktigaste beståndsdel – som är det enda som kan garantera social kompetens – nämligen ett insiktsfullt deltagande eller god vilja.⁹

Vi är människor som delar erfarenheter och mening. Det lilla barnet som skriver är en del av detta sociala sammanhang. Det lilla barnet som fattar en penna och skriver sitt namn med stora bokstäver har tagit ett mycket viktigt kliv in i skriftvärlden och där tagit en unik plats på sitt papper. Det sinnliga att skriva bokstäver med sina egna händer, känna en penna och möta papprets skrovlighet och se de egna bokstäverna göra det egna namnet läsbart för såväl sig själv som en annan människa. De första orden på pappret är lika betydelsefulla som de senare. Det vill säga om vi vill se och betrakta dem på detta vis. Vi kan också reducera handlingen till en färdighet. Barnet kan bokstäverna. Barnet kan skriva sitt namn. Men det egna namnet på ett papper såväl speglar som kommunicerar. Omvärlden kan läsa det barnet skrivit och barnet kan spegla sig i sitt skrivande.

Om vi ser texten som ett resultat av att barnet kan skriva eller om vi ser skrivandet som en del av rätten att uttrycka sig och få bekräftelse på att vi andra läsare kan förstå omsluts av hur vi kan tänka om det som sker och det som blir gjort. Att lära sig skriva är att lära sig om demokrati. Det vill säga om läraren betraktar elevens skrivande som en demokratisk handling och som en demokratisk rättighet och behandlar elevens text som en sådan. Att medverka, påverka och ingå i en demokrati betyder att få ta ansvar och få bli respekterad och förstådd. Att lära sig skriva handlar om att göra. Skrivandets konst måste automatiseras, bli ett integrerat verktyg för kommunikation. Men att betrakta och

⁹ Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 162.

bemöta innehållet i det som sägs handlar om att verka för det som är skolans demokratiska uppdrag.

Jag inledde min essä med Deweys ord om att undervisningen viktigaste uppgift är att ge livet en rikare innebörd. Det betyder att undervisningen ska ge eleverna redskap för att kunna uppleva de rikare innebörderna. Det betyder att även lärare ska tillåtas uppleva hur läraryrket och skolans innehåll också bidrar och påverkar elevens erfarenhet av att bildning erbjuder detta. Den hand som skriver och den tanke som formuleras är två olika aspekter av demokratin. Att bidra till lärande och möjliggöra för eleven att lära och påverka en del av skolans innehåll. Och då eleven skriver ”Jag har för sjutton inte lärt mig något, hit med lite svårare texter” tillåta texten skaka om lärarens undervisande innehåll och sätta den pedagogiska diskussionen i nödvändigt fokus.

Skolans uppdrag handlar om att ständigt vidga och förfina sin förmåga att skapa och förstå mening.

Om författarna

Anders Burman är docent i idéhistoria vid Södertörns högskola och forskare vid Uppsala universitet. Efter avhandlingen *Politik i sak. C.J.L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851* (Symposion 2005) har han bland annat forskat om olika bildningstraditioner och om tänkare som G.W.F. Hegel och Hannah Arendt. Under 2014 har han publicerat antologierna *Tysk idealism* (red. tillsammans med Rebecka Lettevall, Axl Books), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Södertörns högskola), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker* (Södertörns högskola) och *Hans-Georg Gadamer och hermeneutikens aktualitet* (Axl Books). Läroboken *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år* utkommer snart på Studentlitteratur.

Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid Stockholms universitet, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik. Hennes forskningsintresse är kunskapskulturer och läroplansteori, komparativ ämnesdidaktik och praktikutvecklande forskningsansatser. Några av hennes publikationer är ”From Teaching to Learning: The End of Teaching or a Paradigmatic Shift in Teachers’ Work?”, i Brian Hudson & Meinert Meyer (red.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (Barbara Budrich Publishers, 2011), ”Kunskap för bildning”, i Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (Liber, 2011) och ”The Learning Study as an Ap-

proach for 'Clinical' Subject Matter Didactic Research", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol. 1 nr 2 2012.

Tomas Englund är professor i pedagogik vid Örebro universitet. Han har under senare år bland annat redigerat *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt, barns rätt eller ...* och *Föreställningar om den goda läraren* båda på Daidalos och *Vad räknas som kunskap?* på Liber. Han har publicerat ett antal kapitel i nämnda antologier och i andra böcker liksom artiklar i internationella tidskrifter som *Studies in Higher Education* (om professionellt ansvar), *Pedagogy, Culture and Society* (om den språkliga vändningen inom läroplansteori) och *Educational Philosophy and Theory* (om utbildningens potential för att skapa ömsesidig tillit). Han är redaktör för tidskriften *Utbildning & Demokrati* och leder en forskningsmiljö med samma namn.

Jonna Hjertström Lappalainen som disputerade i teoretisk filosofi 2009 med en avhandling om Søren Kierkegaards förståelse av "den enskilde" (*Den enskilde*, Thales) arbetar nu med ett högskolepedagogiskt forskningsprojekt om tänkande och är anställd som lektor på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Hon har tidigare publicerat artiklar om tänkande, praktisk kunskap och John Dewey, däribland "Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet", tillsammans med Eva Schwarz, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Södertörns högskola 2011).

Erik Hjulström är doktorand i pedagogik vid Södertörns högskola. Han arbetar med en avhandling om Johann Friedrich Herbarts pedagogiska filosofi med fokus på dennes tankar om undervisningens situationsbundenhet. Hjulström är antagen till forskarskolan Filosofiska studier av pedagogiska relationer och medlem i forskargruppen STING (Studies in Intersubjectivity and Action).

Anne-Marie Körling är lärare, författare och skoldebattör. Hon har skrivit en rad artiklar – senast ”Se elevens alla ansikten” (*Pedagogiska Magasinet* november 2012) – samt böckerna *Kiwi-metoden* (Bonnier Utbildning 2006), *Vägen till skriftliga omdömen* (Bonnier Utbildning 2009), *Nu ler Vygotskij* (Liber 2012) och *Den meningsfulla högläsningen* (Natur och Kultur 2012). Hon har varit med i framtagandet av kursplanen i ämnet svenska, Lgr 11, och fick svenska akademiens svensklärarpris 2006.

Niclas Månsson, docent i pedagogik vid Mälardalens högskola, disputerade 2005 med avhandlingen *Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumans författarskap* (Acta Universitatis Upsaliensis). Därefter har han forskat om utbildning, främlingskap och social delaktighet och publicerat *Röster om delaktighet och delaktighetens röster* (Mälardalens högskola 2008), *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av ovälkomna människor* (Liber 2010) och ett temanummer av *Utbildning & Demokrati* om ordningens pris (2010). Månsson är vetenskaplig ledare för forskningsgruppen UTSAM (Utbildning, samhälle och migration).

Eva Schwarz är lektor i praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Efter avhandlingen *Subjektivitet und Erste-Person-Perspektive* (Universitet Graz, 2007) har hon bland annat forskat om Edmund Husserl, Hannah Arendt, personbegreppet och bildning. Bland hennes senare publikationer märks: ”Selfhood and Self-Esteem: A Phenomenological Critique of an Educational and Psychological Concept”, i Tatjana Schyttsova (red.), *In statu nascendi. Geborenssein und intergenerative Dimension des menschlichen Miteinanderseins* (Verlag Traugott Bautz 2012) och ”Bildung und die Perspektive der Person: Ein phänomenologischer Ansatz”, i Anja Kraus (red.), *Körperlichkeit in der Schule* (Athena Verlag 2011).

Carl Anders Säfström är professor i pedagogik vid Södertörns högskola. Hans forskningsintresse återfinns inom fältet utbildning och demokrati, med fokus på ansvarets etik, frigörelsens politik och frihetens estetik som dimensioner av undervisning och utbildning. Bland hans senaste publikationer märks *Levd demokrati? Skola och mobbning i ungdomars liv* (Ekerwald & Säfström Liber, 2012) och kapitlet ”Urgently in Need of a Different Story: Questioning Totalising Frameworks”, i Ivor Goodson m.fl. (red.), *Explorations in Narrative Research* (Sense Publishers, 2012).

Ninni Wahlström är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning är inriktad mot skola, läroplaner och didaktik med utgångspunkt i Deweys pragmatiska filosofi om kommunikation och om lärande som erfärande. Detta pragmatismintresse ligger bland annat till grund för monografin *Mellan leverans och utbildning* (Daidalos 2009) samt artiklarna ”Do We Need to Talk to Each Other? How the Concept of *Experience* Can Contribute to an Understanding of *Bildung* and Democracy” (*Educational Philosophy and Theory* 2010) och ”Learning to Communicate or Communicating to Learn?” (*Journal of Curriculum Studies* 2010).

David Östlund är docent i idéhistoria vid Södertörns högskola och Stockholms universitet. Han har också undervisat vid University of Michigan, Ann Arbor, 2004 och 2011. Östlunds forskning har haft två huvudlinjer. Dels har den kretsat kring relationen mellan idéer om social reform å ena sidan, och å andra sidan idéer om hur de moderna företagens effektivitetsproblem kan hanteras. Här har jämförelser mellan USA och Sverige – från sent 1800-tal till efterkrigstid – spelat en central roll. En avknoppning är temat om skapandet och användningen av positiva och negativa bilder av Sverige i utlandet från 1930-tal till 1970-tal. Dels har Östlund diskuterat den idéhistoriska forskningens teoretiska och metodologiska grundproblem, bland annat i *Lychnos* och *Ideas in History*.

Leif Östman är professor i didaktik vid Uppsala universitet. Han har publicerat flitigt i internationella tidskrifter och varit medredaktör till böckerna *Problems of Meaning in Science Curriculum* (Teachers College Press 1998) och *Exploring the Landscape of Scientific Literacy* (Routledge 2011). Avhandlingen *Socialisation och mening. No-utbildningen som politiskt och politiskt och miljömoraliskt problem* (Uppsala, 1995) och boken *Textanalys* (Studentlitteratur 1999), som han redigerade tillsammans med Carl-Anders Säfström, inbegrep en utveckling av pragmatiskt grundade textanalytiska strategier. Därefter har hans forskning främst handlat om att, utifrån pragmatism och Wittgensteins senare arbete, utveckla metoder för analys av värden och värderande i mänskligt handlande, såsom undervisning och lärande. Han leder forskningsmiljön *Studies of Meaning-making in Educational Discourses* (SMED) som består av ett trettiotal forskare och doktorander, som alla tar utgångspunkt i pragmatism.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.
4. Anders Burman (red.), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 2014.
5. Anders Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, 2014.

Amerikanen John Dewey är inte bara en betydelsefull filosof, utan framför allt är han en av det senaste århundradets allra mest inflytelserika pedagogiska tänkare. Även om hans omfattande författarskap inbegriper studier inom praktiskt taget samtliga filosofiska subdiscipliner var det inom det pedagogiska fältet han gjorde sina mest epokgörande insatser.

Denna antologi består av elva artiklar som ur olika idé-historiska, filosofiska och pedagogiska perspektiv behandlar Deweys idéer om demokrati, utbildning och tänkande. Sammantaget vittnar bidragen om både djupet och bredden i Deweys tänkande, liksom om hans stora aktualitet för dagens svenska utbildningsväsende. Han är en tänkare som fortfarande provocerar och utmanar.

Medverkande författare är Ingrid Carlgren, Tomas Englund, Erik Hjulström, Anne-Marie Körling, Jonna Hjertström Lappalainen, Niclas Månsson, Eva Schwarz, Carl Anders Säfström, Ninni Wahlström, David Östlund, Leif Östman samt bokens redaktör Anders Burman.