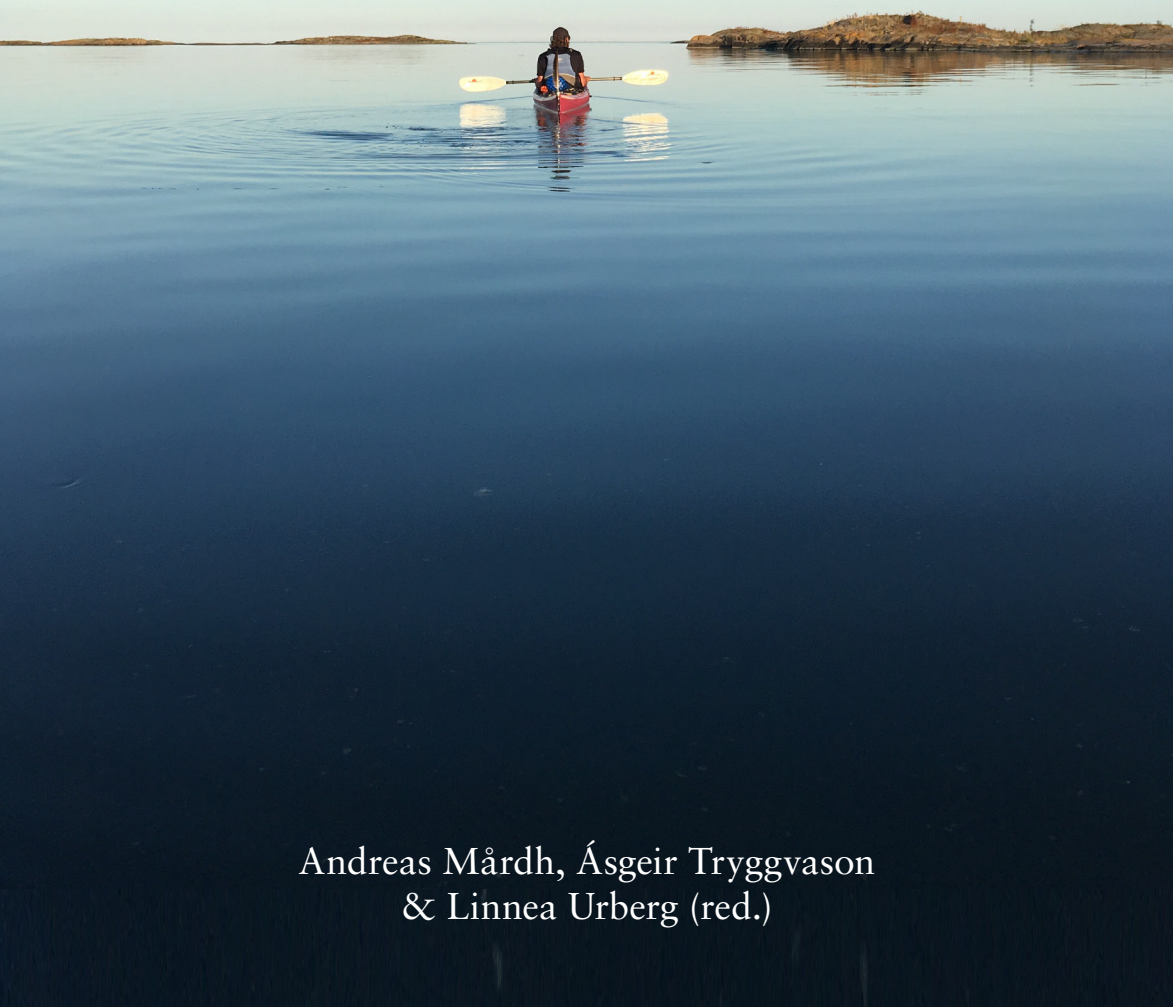


Erfarenheter av didaktik

En vänbok till Johan Öhman



Andreas Mårdh, Ásgeir Tryggvason
& Linnea Urberg (red.)

Andreas Mårdh, Ásgeir Tryggvason & Linnea Urberg (red.)

Erfarenheter av didaktik

En vänbok till Johan Öhman

Redaktörer: Andreas Mårdh, Ásgeir Tryggvason & Linnea Urberg (red.)

Titel: Erfarenheter av didaktik. En vänbok till Johan Öhman

Utgivare: Örebro universitet, 2026

www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro University, Repro 01/2026

Omslagsbild: Marie Öhman, *Al/ways*

ISBN: 978-91-89875-26-5 (print)

ISBN: 978-91-89875-27-2 (pdf)

Till Johan Öhman

Innehållsförteckning

Inledning: Forskning i ett genomlevandeperspektiv	7
<i>Andreas Mårdb, Ásgeir Tryggvason & Linnea Urberg</i>	
1. Naturen? Tankar om begrepp och konsekvenser	13
<i>Klas Sandell</i>	
2. Att läsa naturen	27
<i>Petra Hansson</i>	
3. Den didaktiska tanketraditionens beständigheter	37
<i>Andreas Mårdb</i>	
4. A multi-cultural exploration of critical pluralistic education	59
<i>Leif Östman, Jim Garrison & Katrien Van Poeck</i>	
5. Praktisknära forskning och didaktiska verktyg som gör skillnad	75
<i>Karin Rudsberg & Karin Sjödin</i>	
6. Om pedagogisk tilltro	85
<i>Ásgeir Tryggvason</i>	
7. Personformerande möten – värme, motstånd, kreativitet och mod. 95	
<i>Susanne Klaar</i>	
8. Om etik, tvivel, förnekelse och hopp	107
<i>Louise Sund</i>	
9. Seniorers värdeskapande i utbildning.....	115
<i>Magnus Schoultz</i>	
10. Konsten att undervisa i idrott och hälsa – om didaktikens möjligheter	127
<i>Mikael Quennerstedt</i>	

11. Att skärpa sin didaktiska blick 139

Pernilla Andersson

**12. Nycklar till framtiden – didaktisk känslighet som ett svar på elevers
motstånd mot miljö- och hållbarhetsutbildning 155**

Linnea Urberg

Epilog: Om faderskap och fostran 165

Carl Öhman & Lisa Öhman

Inledning: Forskning i ett genomlevandeperspektiv

Andreas Mårdh, Ásgeir Tryggvason & Linnea Urberg

Som forskare utgör skrivande en stor del av våra arbetsuppgifter. Vi skriver vetenskapliga artiklar, populärvetenskapliga bokkapitel, essäer, granskande utlåtanden och forskningsansökningar, för att nämna några exempel. Men vissa texter är roligare än andra och att få möjligheten att skriva en vänbok är något alldeles speciellt. Det är inte bara den språkliga dräkten och genren i en vänbok som gör skrivandet speciellt utan också att man skriver till en vän och kollega. Att få skriva en vänbok är ett privilegium och något man kanske bara gör en gång i livet.

Den här vänboken är till vår vän Johan Öhman som är professor i pedagogik vid Örebro universitet och vetenskaplig ledare för forskningsmiljön ESERGO (Environmental and Sustainability Education Research Group Örebro). Vi som har skrivit den här boken har gjort det både för att fira Johans 65-årsdag och för att uppmärksamma hans stora bidrag till forskning inom didaktik, miljö- och hållbarhetsutbildning och pragmatism.

När vi redaktörer skickade ut förfrågningar till våra kollegor om de var intresserade av att bidra till en vänbok var responsen omedelbar och otvetydig – de som har samarbetat, samförfattat och handletts av Johan ville absolut vara med. Sedan vi påbörjade projektet under den tidiga hösten 2024 har det på ett ensidigt sätt varit roligt och stimulerande: vi har fått in spännande texter, vi har läst och kommenterat, diskuterat upplägg och idéer med kapitelförfattare där processen hela tiden präglats av kreativitet.

Kanske är det så att en vänbok också blir ett utlopp för akademikers kreativa och affektiva sida. Det är inte ofta som man fritt får formulera en text och utveckla vildvuxna idéer där mottagaren är en konkret person som man känner väl. Samtidigt har processen präglats av ett hemlighetsmakeri. Som redaktörer med kontor i samma korridor som Johan har vi behövt smyga och viska, ha hemliga lunchmöten

utanför Forumhuset och gömma undan kapitelutkast så att de inte ligger synliga på våra bord.

Att arbeta med vänboken har känts angeläget och denna känsla har successivt intensifierats. Med tanke på att många av våra arbetsuppgifter präglas av instrumentalisering och inrutad byråkrati har arbetet med vänboken blivit till en oas där vi fått ägna oss åt genuint intellektuellt arbete – hur vilsamt har det inte varit? Samtidigt har vi aktivt behövt skapa oss denna oas, och i framtiden blir detta kanske allt svårare med tanke på den politiska styrningen av akademi och högre utbildning. Det har gått två decennier sedan det senast publicerades en vänbok i pedagogik vid Örebro universitet (för oss redaktörer är det en lång tid). Av den anledningen har det känts särskilt angeläget att få skriva denna bok och visa att akademien rymmer mycket mer än instrumentalisering – det är en plats för vänskap och kollegialitet.

Den här vänboken består (utöver inledningen) av 12 kapitel och en epilög. På det hela taget medverkar 17 författare, varav flertalet har avlagt doktorsexamen under Johans handledning medan andra har haft ett mycket nära samarbete i att bedriva forskning, redaktionellt arbete och att etablera forskningsmiljöer. Innehållsligt behandlar boken allt från utbildningsfilosofiska frågor om naturmöten, pluralism och didaktik till praktiknära reflektioner kring vad det inneburit att forska tillsammans med Johan. En något särskild ställning intar dock bokens epilög. I de många samtal med Johan som vi haft under åren har han påmint oss om att pedagogik utgör vetenskapen om utbildning och fostran. Att vänboken skulle behandla utbildning fanns det inga tvivel om, men hur kunde vi närma oss frågan om fostran? För att visa Johan att vi med uppmärksamhet lyssnat till hans påminnelser har vi bett hans barn, Carl Öhman och Lisa Öhman, att skriva vänbokens epilög som just har fått titeln *Om faderskap och fostran*.

För många av bokens författare har arbetet inom akademien inneburit att vi tillsammans med Johan har genomlevt forskarens tillvaro i alla dess former, från att ha läst forskarkurser, skrivit avhandlingar, disputerat, rest på konferenser och firat publiceringen av samförfattade artiklar till att hantera obstinata reviewers och avslag på forskningsansökningar. Man kan alltså, i ordets banala betydelse, säga att vi alla tillsammans med Johan har erfarit forskning i ett

genomlevandeperspektiv. Men också i ordets mer filosofiska innebörd stämmer denna betraktelse.

Redan i sin avhandling från 2006 utvecklade Johan begreppet *genomlevandeperspektiv* som ett angreppssätt för att studera etiskt-moraliskt meningsskapande så som det faktiskt framträder för människor i deras vardag. Vi menar dock att många av de resonemang som han där presenterar också kan tillämpas i förståelsen av forskningsprocessen som sådan.

Med grund i Ludwig Wittgensteins senare verk och John Deweys transaktionella filosofi menar Johan, för det första, att meningsskapande och vetande inte uteslutande, eller ens primärt, utgör en inre, mental process vilken är dold för alla utom det egna subjektet. Snarare, hävdar han, uppstår mening genom det sätt på vilket vi dagligen använder språket för specifika syften i en variation av olika aktiviteter – aktiviteter vilka vi dessutom delar med andra människor. Detta handfasta sätt att förstå meningsskapande framstår som rimligt om vi till exempel betänker att våra medmänniskor i regel begriper vad vi menar när vi deltar i en och samma aktivitet. Eller som Johan koncist uttrycker det: *”vetandet uppträder i vår vardagliga praktik”* (Öhman, 2006, s. 66, kursiv i original). För redaktörerna av denna vänbok tjänar detta som en påminnelse om att forskning, mer än någon annan verksamhet, utgör just en sådan praktik där vetande produceras i tal, handling och skrift, och inte enbart i tanke. Forskning är med andra ord ingen obskyr och otillgänglig aktivitet lokaliserad till en mentalt inre värld. Genom Johans exempel har vi snarare erfarit hur allt det som ingår i forskarens vardag räknas som viktigt: seminariesamtalen, den etiska känslighet som empiriskt fältarbete kräver och, inte minst, det förkroppsligade hantverk som skrivandet av akademisk text inbegriper. I alla dessa aktiviteter är det successiva behärskandet av språket centralt för att vårt vetande överhuvudtaget ska uppstå och bli tillgängligt för omvärlden. Ur ett genomlevandeperspektiv är forskning därför en aktivitet – en hel livsform – där tanke och handling oupplösligen är sammanbundna genom språket.

För det andra menar Johan att ett genomlevandeperspektiv inbegriper en skepsis mot att renodlat och på förhand betrakta meningsskapande som antingen individuellt eller kollektivt. Istället argumenterar han

för en utgångspunkt där det individuella och det kollektiva (vilket han också benämner som det sociala) meningsskapandet ses som samtidigt, och därtill ömsesidigt konstituerande av varandra. Huruvida den ena dimensionen, i praktiken, visar sig viktigare än den andra vet vi först efter att vi erfarit en given situation eller rent av undersökt den. Om vi överför detta resonemang till forskningsprocessen inser vi att en strikt uppdelning mellan den individuella forskarens ansträngningar och forskarkollektivets arbete också bör betraktas med skepsis. Det är nog att läsa denna vänbok för att snabbt hitta ett exempel som tydligt illustrerar detta. Nästan samtliga bidrag i vänboken refererar till ett specifikt verk författat av Johan, nämligen den installationsföreläsning han gav när han tillträdde som professor i pedagogik (Öhman, 2014). I och med dess framskjutna plats i många av kapitlen framstår denna som en av Johans mest noggrant lästa publikationer. Det är därmed lätt att tro att Johans individuella bidrag till publikationen ifråga är självklart, men så är inte fallet. Det pragmatiska perspektiv på didaktik som Johan presenterar där beskrivs tvärtom, av honom själv, som resultatet av långvarigt samarbete med enskilda kollegor och gemensamt arbete inom forskningsmiljöer och forskarskolor. Få texter som denna installationsföreläsning, liksom användningen av den, kan alltså lika väl exemplifiera att forskning på en och samma gång är både en individuell och kollektiv aktivitet, och därtill en aktivitet där det kollektiva och det individuella arbetet ömsesidigt ger varandra.

För det tredje menar Johan att ett genomlevandeperspektiv på meningsskapande innefattar en förståelse av temporalitet som skiljer sig från gängse uppfattningar om tid som linjärt bestående av de tydligt åtskilda segmenten före, under och efter. Den tidsliga aspekten av meningsskapande förstås tvärtom så som människor faktiskt erfar den, det vill säga som att förändring och kontinuitet i vårt vetande är samtidigt närvarande. Meningsskapande uppstår nämligen i nuet när man i mötet med ett problem måste reaktivera tidigare erfarenheter för att ändamålsenligt ta sig vidare, något som kan göras genom att antingen förlita sig på en invand handlingsrepertoar eller genom att undersöka och pröva helt nya sätt att agera. Tidsaspekterna dåtid, nutid och framtid är således alltid närvarande i ett och samma ögonblick när vi skapar mening: ”Dåtid genom de erfarenheter, vanor och sedvänjor

som aktualiseras, nutid genom det som genomlevs, och framtid genom att handlingar i verksamheten är relaterade till vissa syften” (Öhman, 2006, s. 107). Tillämpat i en vetenskaplig kontext gör detta resonemang det möjligt för oss att förstå forskning som en i grunden kumulativ aktivitet utan att för den skull se den som en verksamhet där isolerade bitar av kunskap mekaniskt staplas på varandra över tid. Ur ett genomlevandeperspektiv kan forskning snarare ses som kumulativ eftersom vi, i text, tal och handling, hela tiden reaktiverar våra egna och andra forskares erfarenheter för syftet att skapa nytt vetande i relation till de problem som samhälle och utbildning ställs inför. Den kanske tydligaste markören för detta utgörs av den anspråkslösa referenshantering som varje forskare ägnar sig åt på daglig basis. Mer än att ge individuellt erkännande markerar nämligen hänvisningar och citat att dåtiden (bokstavligen) är närvarande i våra texter. På sätt och vis utgör alltså varje enskild referens ett temporalt erkännande av att vi i nuet reaktiverar tidigare erfarenheter och modifierar dem för syftet att generera ny kunskap av vikt för framtiden.

Gemensamt för oss som medverkar i denna vänbok är att vi alla erfärit det betydande bidrag som Johan har givit till forskning om utbildning och undervisning. Som kollegor är vi tacksamma över att ha fått genomleva denna forskning tillsammans med honom, och det är med förhoppningen om att också i framtiden fortsatt få göra det som vi överräcker denna vänbok.

Referenser

- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 13. Örebro universitet.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33–52.
<https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>

1. Naturen?

Tankar om begrepp och konsekvenser

Klas Sandell

Naturen – ett centralt tema i våra samarbeten!

Jag är mycket tacksam för ett långvarigt och produktivt samarbete med Johan.¹ Det finns ett tema som hela tiden legat som en röd tråd i våra arbeten – naturen! Vår syn på och relation till naturen. Samhällets syn på och relation till naturen. Möjligheten att förstå och påverka olika grupper syn på och relation till naturen. Det ligger då nära till hands när jag nu fått chansen att skriva i en vänbok att lite friare summera och reflektera över mitt naturbegrepp och dess konsekvenser. Det naturbegrepp som jag har utvecklat, från avhandlingen och framåt, har varit en grundbult i mitt och Johans samarbete och det har sedan kunnat ligga kvar som ett ankare i våra utflykter i olika naturrelaterade texter och studier. Så först kommer därför nedan en påminnelse om innehållet och upprinnelsen av det naturbegrepp jag haft sedan länge. Detta följs av en serie konsekvensresonemang – vad kan detta naturbegrepp innebära i olika sammanhang. Och till min glädje så kan jag redan nu föregripa min slutkläm och säga att jag tycker nog att det fortfarande håller rätt bra.

Var ligger naturen?

Det naturbegrepp som jag en gång för nu länge sedan formulerade i min doktorsavhandling hade framför allt grundats i två spänningsfält. Dels, under min uppväxt, spänningsfältet mellan scouttrörelsens fri-luftsromantiska upplevelselandskap och den mycket konkreta landskapsrelationen hos min pappa (trädgårdskonsulent uppväxt på ett skärgårdshemman) och hos min faster Marianne med flera som

¹ Exempelvis: Sandell, Öhman & Östman, 2003; Sandell, Öhman & Östman, 2005; Sandell & Öhman, 2010; Sandell & Öhman, 2013; Sandell & Öhman, 2021; Sandell & Öhman, 2024; Sandell & Öhman, 2025; Öhman & Sandell, 2016; och Öhman, Öhman & Sandell, 2016.

bodde kvar och brukade detta skärgårdshemman. För dem var naturen något ständigt närvarande som man samarbetade med eller kämpade med. Det andra spänningsfältet kom lite senare, under min forskarutbildning. Då handlade det dels om Sri Lankesiska bönders praktik med våtrisfält och svedjeodlingar i samspel med allt från monsunregn till inklampande elefanter (Sandell, 1988) och dels akademins mer teoretiska diskussioner om natur, miljö och utveckling² och till detta kom många andra inspirationskällor från olika håll³. Ur dessa spänningsfält etablerade jag mitt naturbegrepp i min avhandling som *det som människan inte kontrollerar* (Sandell, 1988).⁴

Naturligtvis finns det många goda skäl även för andra naturbegrepp, samtidigt som mångfalden och bredden i vad som kan anses vara naturen – och inte minst var den ligger – för mig leder till lätt svindel. Det är helt enkelt svårt att veta vad man egentligen menar när man i dagligt tal och i mer principiella diskussioner säger att man tycker om naturen, eller att man vill gå ut i naturen, eller att man är rädd för naturen. Filosofen Hans Fink (1993) illustrerar bredden när han pekar på följande huvudsakliga naturperspektiv: (i) det vilda; (ii) det lantliga

² Inom: Kulturgeografi (t.ex. Haggett, 1983 och Tuan, 1977); Humanekologi (t.ex. Ellen, 1982 och Tivy & O'Hare, 1981); Landskapsfrågor (t.ex. Hägerstrand, 1985 och Emmelin, 1982); Utvecklingsfrågor (t.ex. Hettne, 1982 och Vår gemensamma framtid, 1988) och Djup-ekologi (t.ex. Naess, 1981 och Kvaløy, 1976).

³ Exempelvis: Civilisationskritiska inlägg under det moderna samhällets framväxt som t.ex. Wägners (1941) och perspektiv från helt andra samhällsformer som t.ex. Friberg (1973) och Buddhism, bl.a. för att fallstudien gjordes i Sri Lanka, t.ex. Nyanaponika (1962) och Sandell (1987). Till detta kom förstärkande inspiration senare från Sverker Sörlin efter min disputation, t.ex. Sörlin (1991) och (1992).

⁴ "In this study nature will be understood as *what man does not control* and does not move/modify in what he perceives as a preferred direction. Man's relationship to nature will thus be a relationship with uncontrolled elements and phenomena. The definition implies that the difference between nature and culture, to a large extent, is a question of different aspects of the same phenomena. For example, photosynthesis in a rice field is a natural process, but the layout and variety chosen for a certain field, must be considered as mainly a part of a cultural process, involving among other things, tenancy pattern and science. /.../ The boundary between man and nature will not be found in the environment, but in our minds. This definition agrees well with the roots of the words, nature (lat. *natura*) and culture (lat. *cultura*) which means to be born and to cultivate, respectively (Sandell, 1988, s. 36-37, *emfas i original*).

och gröna; (iii) det jordiska och vanliga; (iv) det naturlagsbundna; och (v) det hela.

Min akademiska hemvist är mångvetenskaplig, men kulturgeografi är ändå det ämne som ligger mig närmast och redan under mina grundkursstudier så blev det uppenbart hur människan successivt påverkat och förändrat jordklotet. Det som idag diskuteras som antropocen (Sörlin, 2017) och där ett viktigt tidigare verk för mig var antologin *Man's Role in Changing the Face of the Earth* (Thomas, 1956) som också pekar bakåt mot *Man and nature: or, physical geography as modified by human action* (Marsh, 1864).

Sammantaget har dessa spänningsfält mellan skärgårdsbruk och friluftsupplevelser liksom mellan Sri Lankesiska bönder och akademins diskussioner av naturbegrepp och naturpåverkan bildat mina referensramar för att se naturen som det som människan inte kontrollerar. Men vad kan det tänkas innebära i praktiken? Bland det mest spännande som forskare är ju att se vad som händer när principiella resonemang möter den allestädes mångfaldiga och ofta svårgripbara verkligheten. Det händer något när begrepp som miljövänligt, lokalt, småskaligt, exploaterande, kortsiktigt, och grön omställning, appliceras på konkreta fall, platser och grupper. Vad händer när mitt naturbegrepp relateras till olika konkreta frågor – låt oss prova!

Naturen i landskapet

Vår omgivning innehåller hela tiden både natur och kultur (det senare i bemärkelsen kontrollerat och påverkat i önskad riktning av människan) och för att diskutera detta så ser jag landskapsbegreppet som mer användbart än begreppet miljö (som inkluderar arbetsmiljö etc.). Bilden nedan (fig. 1) visar ett sådant landskap och utsnittsbilderna (fig. 2) visar hur sådant som vi betitlar som natur respektive kultur finns med i samma landskap. Det är också lätt att tänka sig hur detta är ett dynamiskt system där erosion, växtsäsonger osv. liksom igenväxande stigar och nya hus hela tiden förändrar natur och kultur i landskapet.

Figur 1. Ett landskap med natur, kultur och dynamik. Teckning: Matz Glantz



Figur 2. Exempel på inslag i det föregående landskapet som vi associerar med natur (till vänster) respektive kultur (till höger). Teckningar: Matz Glantz.



Biologisk mångfald (t.ex. Tunón & Sandell, 2021) är inte bara en av vår tids viktigaste miljöfrågor utan också en bra illustration till behovet av ett dynamiskt naturbegrepp. En stor biologisk mångfald är att se som något positivt både när det gäller mänsklig långsiktig försörjning och för att olika delar av naturen ska kunna leva vidare. Men det

är ju inte så att den biologiska mångfalden alltid ökar när människans påverkan minskar. En traditionell beteshage är ett bra exempel på hur den biologiska mångfalden kan öka när människan är medverkande genom röjningar, fagningar och betesdjur.

Naturen i kroppen

I landskapsbilderna ovan fanns också människan med som kropp och ett av de för mig mest fascinerande områdena för en diskussion av människans förhållande till naturen är just relationen till vår kropp som ett naturmöte (Sandell & Sundberg (nu Öhman), 1997).

Figur 3. Den mänskliga kroppen som en mötesplats mellan natur och kultur.
Teckning: Matz Glantz.



De flesta av oss kontrollerar i stor utsträckning vår kropp, vi reser oss, sätter oss och riktar blicken dit vi vill och så vidare. Men det är samtidigt snart uppenbart att vi inte fullständigt kontrollerar vår kropp när vi drabbas av allt från en enkel förkylning till åldrande och död (fig. 3). Att se kroppsrelationen som en naturrelation blir verkligen en mycket tydlig kontrast mot mer traditionella, för att inte säga romantiska, naturbegrepp, där naturen ofta bara representeras av gröna rekreationsplatser. Att t.ex.oreflekterat säga att "man tycker om naturen" blir så uppenbart knepigt om naturmötet handlar om åldrande och sjukdom. Men i en sådan naturrelation ligger också möjligheten av en realism och en fascination inför den kropp vi har och som står i

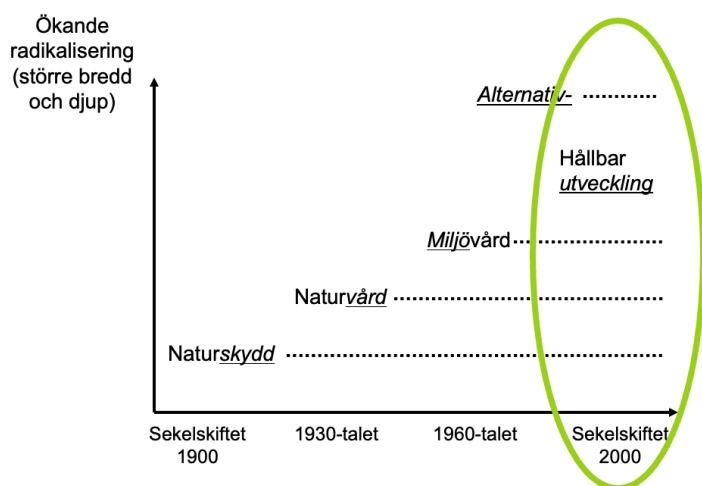
ständigt utbyte med vår omgivning. Vår kropp som vi bör respektera så mycket att vi inte utsätter den för t.ex. gifter, skadliga skönhetsoperationer eller hysterisk fysisk träning. En annan viktig aspekt som blir mycket uppenbar när vi ser kroppsrelationen som ett naturmöte är att detta inte är något som går att välja bort. Vi är, i en aldrig så urbaniserad miljö, som individer och som samhälle, alltid invävda i naturen på olika sätt. Detta med att se natur som olika grad av kontroll – och att detta kan både öka och minska beroende på aktiviteter och teknik – ger enligt mig också större möjligheter att inkludera dynamiska perspektiv. Det går uppenbarligen att tillägna sig kontroll man inte tidigare haft. Men det går också att tappa kontroll man haft, liksom att upptäcka att man inte har den kontroll man trodde att man hade – eller att man vill avstå kontroll till förmån för andra värden.

Naturmöten i miljöpolitiken

Miljöpolitiken som växt fram under 1900-talet har successivt breddats och fördjupats (fig. 4). Här återfinns idag både mer klassiska naturvårdsfrågor som reservat och fridlysningar men också mycket annat som t.ex. giftspridning och klimatpåverkan. Samtidigt hänger förstås allt detta ihop och det går inte att reducera samhällets naturrelation och dess miljöpolitik till avsättning av skyddade områden och skyddade arter. Vi kan notera hur strategin att avsätta områden till nationalparker etablerades i USA i slutet av 1800-talet när "the frontier" gick över kontinenten från öster mot väster. Med järnvägar, gevär och invandrare från Europa trängdes successivt "det vilda" (det som kallades vildmarken, vildarna och de vilda djuren) tillbaka till förmån för det odlade och "civiliserade". Men som sagt, med undantag för vissa områden som avsattes som reservat som en del i den successivt etablerade nationens kulturella identitet. Perspektivet där naturen bara återfinns på vissa platser kan nog inte sällan också bli ett alibi för bristen på miljövänlighet och långsiktighet i stort. Det blir återigen viktigt med ett naturbegrepp som både kan försvara människans behov av skönhetsvärden och biologisk mångfald i nationalparker och reservat, men som också ser naturens närvaro i t.ex. fotosyntesen och det hydrologiska kretsloppet liksom tidsperspektiven för radioaktivt sönderfall. Och även om många av oss saknar väldigt mycket när det gäller dagens miljöengagemang så illustrerar förändringen från förrförra

sekelskiftets naturskydd till dagens, åtminstone verbala, intresse för en hållbar utveckling (fig. 4) att vår naturrelation måste ha både bredd och djup, och inte går att reducera till reservat och fridlysningsområden.

Figur 4. Några huvudsakliga teman i det moderna miljöengagemangets framväxt. Även om dessa perspektiv i stor utsträckning kan knytas till särskilda tidsperioder, som bilden visar, så har de både inspirationskällor bakåt i tiden och är i högsta grad delar i dagens naturvårds- och miljödebatt (Sandell, Öhman & Östman, 2003).



Naturen i pedagogiken

Om vi med pedagogik tänker på behovet av stöd för lärande och bildning och ser pedagogen som den "slav" (enligt ordets grekiska ursprung) som leder och visar vägen, så blir en viktig fråga – var sker detta? Spännande är då att i Sveriges grundlag så anvisar man hur allmänheten lämpligen får kontakt med naturen – nämligen genom

allemansträtten.⁵ Då blir förstås frågan: Var ligger naturen enligt allemansrätten? Jag vill då framhålla att allemansrätten är ett uttryck för ett mångbrukat hänsynslandskap, alltså ett landskap där kultur och natur hela tiden samspelar och förändras (jfr fig. 1). Hus byggs, skogar avverkas, åkrar sås, träd växer, djur rör sig osv. Det är i detta landskap som allemansrätten ger rätt till hänsynsfull färdsel och tillfällig vistelse – att inte störa och inte förstöra (Bengtsson, 2023; Sandell & Svenning, 2011). För mig blir då allemansrättens väg till naturkontakt och naturförståelse också en god illustration till naturens roll i pedagogiken. Att med utgångspunkt i hur människan hela tiden samverkar och påverkar naturen bli uppmärksam på naturens ständiga närvaro i element och processer i omgivningen. Att naturen finns där ständigt närvarande i allt från tyngdlagen och fågelkvitter till hur den påverkas av utsläpp och kalhyggen. Men också hur naturen ständigt kan vara en källa till livskvalitet. Hur vi under vår hänsynsfulla färdsel och tillfälliga vistelse på allemansrättens grund kan fascineras av ett stjärnfall, vågor mot en strand, en trollsländas vingslag och med en lupp leta efter bladens små klyvöppningar (se vidare i t.ex. Brügge et al., 2018). Och, förhoppningsvis, att dessa upplevelser av perspektiv och relationer kan vara en grund för allmänhetens miljöengagemang (Sandell & Öhman, 2021; Sandell & Öhman, 2024).

En huvudsak i dessa pedagogiska reflektioner om "var" det pedagogiska sker är själva den geografiska skalan. Det moderna industrialiserade, globaliserade och urbaniserade samhället har ju i stor utsträckning löst upp tidigare platsanknytningar och den geografiska skalans betydelse. Vi rör oss närmast friktionsfritt via skärmar och fossildrivna transportmedel över kontinenterna och mellan olika grupper och aktiviteter. Vi har i stor utsträckning frigjorts från landskapets friktion vilket jag tror har en förödande inverkan på vår respekt för människans och samhällets beroende av och samspel med naturen. Var kommer maten ifrån, var växer de träd som blir möbler i mitt hem, var tar avloppet vägen när jag spolar i toaletten... Återigen anser jag att allemansrätten kan fungera som en pedagogisk illustration.

⁵ "Alla ska ha tillgång till naturen enligt allemansrätten oberoende av vad som föreskrivits ovan" [där skyddet för egendom lyfts fram], Lag 2010:1408.

Allemansrätten ger oss en möjlighet att röra oss i ett lokalt landskap med enkla medel och där vi måste läsa av och försöka förstå landskapet så vi vet vad vi kan göra och inte göra, utan hjälp av skyltar eller guider. Skalan, överskådligheten, begripligheten blir ett centralt pedagogiskt element. Det är ingen tillfällighet att det miljöengagemang som i figur fyra beskrevs som "Alternativ-", och som är det mest omfattande, återkommande lyfter fram det lokala och överblickbara. Den kombination av ansvar och begriplighet i vår naturrelationen som ligger i att "tänka globalt och handla lokalt".

Naturen i framtiden

Människan har successivt tillskansat sig oerhört starka redskap i sitt nyttjande och exploaterande av naturen. Men naturen i sig kommer förstås inte att dö eller försvinna – däremot kan många arter utrotas och det försörjningsunderlag och de skönhetsvärden som vi människor uppskattar kan försvinna. Det ligger ju nära till hands att i slutet på en text ta upp frågan om framtidsperspektiv och redan i inledningen nämnde jag antropocen (Sörlin, 2017) som lyfter fram människans alltmer dominerande roll på jorden. Det finns många sätt att illustrera detta men varför inte återknyta till kroppsperspektivet och reflektera över vår biomassa i förhållande till våra medvarelser här på jorden. Människans boskap utgör då den i särklass största biomassan, nästan dubbelt så stor som människans egen – men de vilda djuren i hav och på land motsvarar bara ca 4 procent! (DN 20/10–24; se även Tunón & Sandell, 2021). Den ur humanekologiskt perspektiv rätt självklara diskussionspunkten om betydelsen av hur många människor som finns på jorden i förhållande till miljö och klimat – inte bara vilket resurstryck som var och en utgör – är tyvärr sedan länge en icke-fråga. Men det finns för närvarande ingen anledning som jag ser det att inte tro att människans dominans – hennes kontroll – kommer att fortsätta öka, t.ex. via olika genetiska verktyg.

Science fiction är ofta ett bra sätt att testa hur olika trendframskrivningar mer konkret kan tänkas gestalta sig. I Isaac Asimovs trilogi om *Stiftelsen* (Asimov, 2019) kan vi läsa hur urbaniseringen och teknikutvecklingen kommit till en punkt där en hel planets många miljoner kvadratkilometer är begravd under människans alla byggnadsverk (jfr

planeten Coruscant i filmen *Star Wars* och se *The Sci-Fi Dream...*, 2025). Ingen annan horisont går där att se än av metall, och ingen växtlighet finns någonstans. All mat och andra resurser till den enorma befolkningen på denna tekniktäckta planet fraktas in av en ständig ström av rymdraketer från andra delar av Vintergatan. Var ligger då där naturen? Hur rimligt blir ett naturbegrepp som det jag föreslagit i en sådan situation? Jodå, även om jag förstås här talar i egen sak, vill jag påstå att naturen som det som människan inte kontrollerar även i en sådan situation har sin relevans. Uppenbarligen har i detta science fiction-samhälle människans dominans och kontroll fått en enorm utbredning men samtidigt finns där fortfarande de fysiska lagarna om t.ex. tyngdkraft liksom en del av de begränsningar som skador och åldrande har på människokroppen. Om vi sedan (spoiler-varning) lägger till den roll som ett återuppstående jordbrukarsamhälle med sitt beroende av växter och fotosyntes får i resterna av det tidigare så dominerande teknosamhället så blir det uppenbart – naturen finns alltid kvar i olika grad i förhållande till den kontroll som människan lyckas ta över olika platser, element och processer i vår omgivning.

En diskussion som idag både handlar om vardag och science fiction är den om Artificiell Intelligens. Här är framtidsperspektiven omtumlande och ett återkommande tema är risken för att detta utvecklas bortom mänsklig kontroll (Harari, 2024; Strümke, 2023). En fundering från en man med grånat skägg är om någon yngre forskare nu skulle kunna följa detta och reflektera över om vi nu påbörjat en process som kan leda till att vi *skapar natur* på ett helt annat sätt och på en helt annan nivå än den mer jordnära förvildning som samtidigt blivit alltmer aktuell (rewilding; Sandell, 2021).

Sammantaget; naturen som de element och processer i miljön som människan inte kontrollerar verkar fungera som naturbegrepp i olika situationer. Om vi återkommer från den teknikstinna vintergatan i science fiction-beskrivningen ovan till vår tid så innebär detta naturbegrepp att vi finner olika stora inslag av natur i olika miljöer. Från de relativt sparsamma inslagen i en kontorsmiljö till en successivt rikligare förekomst i en park, en skog och ännu mer i ytterskärgården, i Arktis eller på Venus. Men med ett sådant perspektiv är samtidigt

både den möjliga brödbiten i skafferiet och utsikten över fjällmassivet påminnelser om naturens ständiga närvaro. Det blir tydligt hur naturen minskar sin närvaro i skogsåkern jämfört med urskogen och i fiskodlingen jämfört med det småskaliga kustnära fisket. Det blir också tydligt hur naturen ökar sin närvaro när man inte klipper gräsmattan utan låter den bli äng och när den riktiga blomman ersätter plastväxten. Inte minst handlar relationen med det människan inte kontrollerar – naturen – om att bli påmind om andra måttstockar än de mänskliga. Att få perspektiv på vad som är stort och smått; via stjärnhimlens vintergata och myrans antenner. Eller vad som är långsamt och snabbt; via landhöjningen och hjärtats slag när man ska presentera sitt naturbegrepp för en kritisk publik. Konkreta upplevelser, på och med kroppen.

Referenser och litteraturtips

Asimov, I. (2019). *Stiftelsetrilogin*. Natur & Kultur.

Bengtsson, B. (2023). *Allemansrätten: Vad säger lagen?* Naturvårdsverket.

Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Liber.

Brundtland, G. H. (Red.) (1988). *Vår gemensamma framtid*. Rapport från världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av statsminister Gro Harlem Brundtland. Prisma, Tiden.

Dagens Nyheter 2024-10-20. *Världens länder samlas för att dra igång räddningsplanen för naturen*. J. Spolander, (s. 16).

Ellen, R. (1982). *Environment, Subsistence and System: The Ecology of Small-Scale Social Formations*. Cambridge University Press.

Emmelin, L. (1982). *Ekologisk grundsyn*. Naturresurs- och miljökommittén, bakgrundsrapport, 9.

Fink, H. (1993). Humanøkologiens naturbegrep. *Humanekologi: Meddelanden från Nordisk förening för humanekologi*, 12(3–4), 5–15.

- Friberg, G. (1973). *Vi kommer att leva igen: Indianska dikter, myter och visioner: En antologi av Gösta Friberg*. FIB:s lyrikklubb.
- Haggett, P. (1983). *Geography: A Modern Synthesis*. Harper & Row.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: En kort historik över informationsnätverk från stenåldern till AI*. Natur & Kultur.
- Hettne, B. (1982). *Development Theory and the Third World*. SAREC Report R2:1982.
- Hägerstrand, T. (1985). Den geografiska traditionens kärnområde. *Geografiska Notiser*, 3, s. 3–7.
- Kvaløy, S. (1976). *Ekologisk kris - natur och människa*. LT:s förlag.
- Marsh, G.P. (1864). *Man and nature: or, physical geography as modified by human action*. Sampson Low, Son and Marston.
- Naess, A. (1981). *Ekologi, Samhälle och Livsstil*. LT:s Förlag.
- Nyanaponika, M. (1962). *The Heart of Buddhist Meditation*. Buddhist Publication Society.
- Sandell, K. (Red.) (1987). *Buddhist Perspectives on the Ecocrisis*. Buddhist Publication Society, Wheel Serie, No. 346/348.
- Sandell, K. (1988). *Ecostrategies in Theory and Practice: Farmers' Perspectives on Water, Nutrients and Sustainability in Low-resource Agriculture in the Dry Zone of Sri Lanka* (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Arts and Science, 19.
- Sandell, K. (2021). Kan vi skapa natur? I H. Tunón & K. Sandell (Red.) *Biologisk mångfald, naturnyttor och ekosystemtjänster. Svenska perspektiv på livsviktiga framtidsfrågor*. CBM:s skriftserie 121 (s. 220–221). SLU Centrum för biologisk mångfald; Naturvårdsverket.
- Sandell, K., & Sundberg (nu Öhman), M. (1997). Kroppsmötet som naturmöte. *Argaladei: Friluftsliv - en livsstil*, 2, 9–10.
- Sandell, K., & Svenning, M. (2011). *Allemansrätten och dess framtid*. Rapport 6470, Naturvårdsverket.

- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Sandell, K. & Öhman, J. (2013). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 36–55.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2021). Naturkontakt som miljöpedagogik. I H. Tunón & K. Sandell (Red.) *Biologisk mångfald, naturnyttor och ekosystemtjänster. Svenska perspektiv på livsviktiga framtidsfrågor*. CBM:s skriftserie 121. (s. 105–113). SLU Centrum för biologisk mångfald; Naturvårdsverket.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2024). Radikalt friluftsliv och grön omställning - Argaladeis 1970-tal som miljöpedagogisk inspiration. *ESERGO Essays #3*. Örebro universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-117624>
- Sandell, K., & Öhman, J. (2025). Radical friluftsliv and green transition - Argaladei's 1970s as an inspiration for environmental education. *ESERGO Essays #4*. Örebro University. <https://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1955209&dsid=5171>
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik: Naturen, skolan och demokratin*. Studentlitteratur.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Studentlitteratur.
- Strümke, I. (2023). *Maskiner som tänker: algoritmernas hemligheter och vägen till artificiell intelligens*. Polaris.
- Sörlin, S. (1991). *Naturkontraktet: Om naturumgängets idéhistoria*. Carlssons bokförlag.
- Sörlin, S. (red.) (1992). *Humanekologi: Naturens resurser – människans försörjning*. Carlssons bokförlag.
- Sörlin, S. (2017). *Antropocen. En essä om människans tidsålder*. Weyler förlag.

- The Sci-Fi Dream That Inspired Star Wars: Asimov's Trantor*. 2025.
<https://www.youtube.com/watch?v=9YOhkCvw0wM> (besökt 2025-09-21).
- Thomas, W. L. (Red.) (1956). *Man's Role in Changing the Face of the Earth, Vol I and II*. The University of Chicago Press.
- Tivy, J., & O'Hare, G. (1981). *Human Impact on the Ecosystem*. Oliver & Boyd.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- Tunón, H., & Sandell, K. (Red.) (2021). *Biologisk mångfald, naturnyttor och ekosystemtjänster. Svenska perspektiv på livsviktiga framtidsfrågor*. CBM:s skriftserie 121. SLU Centrum för biologisk mångfald; Naturvårdsverket.
- Wägner, E. (1941). *Väckarklocka*. Bonniers.
- Öhman, J., & Sandell, K. (2016). Environmental concerns and outdoor studies: nature as fosterer. I B. Humberstone, H. Prince & K. A. Henderson (Red.). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*, (s. 30–39.). Routledge.
- Öhman, J., Öhman, M., & Sandell, K. (2016). Outdoor recreation in exergames: A new step in the detachment from nature. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 16(4), 285–302.

2. Att läsa naturen

Petra Hansson

Inledning

Läraren i Idrott och hälsa, låt kalla henne Eva, kommer en dag på besök på min gymnasieklass mentorstid för att berätta om den kommande friluftsdagen. Hon berättar att nästa vecka står friluftsliv och vandring på schemat och att de ska åka gemensamt med buss från skolan till ett friluftsområde lite utanför stan. De ombeds ta på sig gummistövlar och packa ryggsäcken med extra kläder om det blir kallt och att ta med sig regnkläder om det blir regn. Hon berättar entusiastiskt om turen de ska gå, hur härligt det kommer att bli att vara ute i naturen en hel dag, hur fint det är där och att de kommer göra olika aktiviteter och lekar, göra upp eld och fika längs vägen. När hon lämnar klassrummet protesterar eleverna högljutt: - Vad tror hon egentligen? Den där skiten är ingenting för oss fnyser förortskidsen i svarta adidasbrallor och glänsande vita sneakers med guldkedjor runt halsen. Det kan hon glömma.

Dagligen möter vi rapporter om att barn och unga tillbringar stora delar av dygnet framför sina telefoner och datorskärmar, är konstant uppkopplade och att barn och unga både läser allt mindre och är mindre ute i naturen. Såväl lärare som föräldrar kämpar med att få dem att både läsa och att gå ut. Konflikten mellan de motvilliga elevernas förhållandevis starka reaktioner mot en friluftsdag och den entusiastiska läraren Evas positiva beskrivningar av den kommande friluftsdagens naturmöten i berättelsen ovan kan nog många känna igen sig i på olika sätt. Visst vill vi att barnen både ska gå ut i naturen och läsa böcker. Människans relation till naturen och litteraturen är en fråga som idag har en självklar plats i många olika vetenskapliga fält. Till exempel litteraturvetenskapen och mer specifikt ekokritiken, miljö- och hållbarhetsutbildning och utomhuspedagogik. I det här kapitlet kommer jag att lyfta fram några exempel på de överraskande många skönlitterära inslag som förekommer i utomhuspedagogisk kurslitteratur. Jag kommer främst att rikta läsningen mot att försöka förstå vilken funktion litteratur fyller i den utomhuspedagogiska

diskursen med syftet att säga någonting om vad de skönlitterära inslagen i utomhuspedagogikens textvärld kan tänkas tillföra. Vilken roll spelar dessa skönlitterära texter? Och vad handlar de om? Min läsning gör inga anspråk på att vara heltäckande och inte heller teoretisk eller systematisk och bygger delvis på min egen och Johan Öhmans pågående artikel *Reading the Outdoors* som undersöker hur miljö- och hållbarhetsutbildning konstitueras i utomhuspedagogisk kurslitteratur och som finns att läsa som utkast i Hansson (2014). Först görs en sammanfattning av *Reading the Outdoors* med särskilt fokus på det direkta utenaturmötets roll och hur relationen mellan utomhus och inomhus gestaltas.

Naturen i utomhuspedagogiken

Johan Öhman och Klas Sandell har under lång tid varit framträdande i den nordiska forskningen om relationen mellan utomhuspedagogik och miljö- och hållbarhets utbildning (Sandell & Öhman, 2021; Öhman, Sandell & Östman 2002). I *Naturkontakt och miljöpedagogik* konstaterar Sandell och Öhman (2021) att det inte är möjligt att slå fast att naturkontakt automatiskt leder till miljövänliga handlingar eller förändrar hur vi behandlar naturen. De menar dock att det inte heller är möjligt att utesluta att så skulle vara fallet. I den utomhuspedagogiska kurslitteraturen som analyseras i *Reading the Outdoors* framställs emellertid elevernas möte med utenaturen som väldigt viktigt för lärande om såväl utenaturen som för att ta bättre hand om naturen och ses således som en förutsättning för miljövänliga handlingar och en hållbar utveckling. Inomhus och utomhus framställs i många fall som två skilda världar där inomhus framstår som en artificiell eller teoretisk plats och som en representation av verkligheten vilket innebär att det är betydligt svårare att få en känsla för naturen i en sådan ”artificiell” miljö som ett klassrum eller i mötet med en text. I den utomhuspedagogiska kurslitteraturen framträder denna skillnad genom beskrivningar av inomhusundervisning som något teoretiskt och verklighetsfrånvänt och utomhusundervisning som någonting levande och betydelsefullt. I klassrummet pratar man (en språklig praktik) medan man i naturen upplever med alla sinnen:

För nog är det skillnad på att sitta i ett klassrum och prata om energi, respektive att äntligen få upp eld och känna värmen sprida sig i kroppen, få torka de sura sockorna, höra pannkakorna fräsa i stekpannan och äntligen få så hyggligt ljus att man kan lägga ordning sovsäckarna i vindskyddet. (Brügge, Glantz & Sandell, 2011, s. 213)

Denna idé om utenaturens kvalitet innebär att direkta upplevelser i utenaturen ger möjlighet till mer autentiska upplevelser och en större möjlighet att uppleva naturen med alla sinnen (Brügge, Glantz & Sandell, 2011; Dahlgren, Sjölander, Strid & Szczepanski, 2007; Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004). Detta resonemang grundar sig i en idé om att kontakten med naturen är förlorad i dagens samhälle och att människans relation och förhållningssätt till naturen därför behöver förändras. Att dagens barn och ungas direktkontakt med naturen minskar kommer starkt till uttryck i Richard Louvs (2008) bok *Last Child in the Woods; Saving Our Children from Nature-deficit Disorder* där kontakten med naturen framställs som räddningen från en allt mer förgörande kultur både för människan och naturen som leder till "naturbrist": en sjukdom som kan botas genom naturkontakt. Eller ännu starkare, Sobel (1995) beskriver den minskade naturkontakten som "ekofobia" där många upplever naturen som farlig och främmande. Denna idé uttrycks inte riktigt lika dystopiskt i de utomhuspedagogiska texter som undersöks i *Reading the Outdoors*. Dock framträder en bild av dagens barn och unga som att de lever ett liv utan kontakt med naturen som framkommer genom negativa beskrivningar av barn och ungas livsvärld som till exempel: "Barns och ungdomars huvudsakliga rörelsearena utgörs idag av en triangel som består av hemmet, köpcentret och skolan" (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004, s. 9). Och en oro för vilka konsekvenserna blir: "när barn under sin uppväxt får allt färre autentiska upplevelser, utan direktkontakt och konfrontation med landskapet som miljö för lärandet? Där vardagsmötet med den svartvita kon blir allt mer sällsynt för homo urbaniensis, stadsmänniskan (Lundegård, Wickman & Wohlin 2004, s. 16).

I de utomhuspedagogiska texterna framträder således en spänning mellan utomhuspedagogik och inomhuspedagogik och mellan

utenatur och text/språk. Den språkliga representationen av naturen framträder i den utomhuspedagogiska textvärlden som en sämre form av den natur som den representerar. Utenaturen blir både det äkta och det verkliga. Här syns ingenting om att naturbegreppet kan vara tvetydigt, omdebatterat eller konfliktfyllt och det direkta utenaturmötet trumfar andra typer av naturmöten i alla väder.

Ungarna i mitt klassrum som beskrivs i kapitlets inledning kan sägas utgöra representanter för "homo urbaniensis". Mig veterligen hade de inga större erfarenheter av att möta svartvita kor och var inte vana vid att gå på vandring i naturen. Men, var det "ekofobia" som de gav uttryck för när de protesterade mot vandringen? Eller kan deras motstånd förklaras av att de led av nature-deficit disorder? Så var det förmodligen inte. Att de såg vandringen i naturen som ett hot mot deras identitet och som någonting främmande som krockade med deras urbana livsstil och deras livsvärld framgick dock ganska tydligt.

Naturen i litteraturen

Att skönlitteratur förstås som ett sätt att skapa kunskap om världen och människans relation till naturen är en självklar utgångspunkt för ekokritik, eller ekologiskt orienterad litteraturkritik, som undersöker idéer om relationen mellan natur och litteratur (Glottfelyt & Fromm, 1996). Ekokritiken har en intressant relation till utomhuspedagogiken eftersom de delar samma idé om naturens pedagogiska värde men de erbjuder olika sätt att möta den på. Om utomhuspedagogik handlar om direkta utenaturmöten handlar ekokritik om möten med natur i litteratur. Romantisk poesi, icke-fiktiva natur-skildringar och litteratur som gestaltar den vilda naturen har varit särskilt populära för ekokritiker (Garrard, 2004). Gemensamt för dessa typer av texter är att naturen gestaltas som ett ideal och uttrycker hopp om en återgång till ett naturligare tillstånd. Ekokritiken och utomhuspedagogiken delar också intresset för miljö- och hållbarhetsutbildning (Goga et al., 2023; Hansson, 2025). En av ekokritikens mest framträdande tanke är att människans relation och förhållningssätt till naturen behöver förändras vilket även är en stark utomhuspedagogisk idé. För ekokritikerna är ambitionen inte bara att förändra hur vi läser och analyserar litteratur utan också bidra till förändring i hur vi

människor värderar och behandlar naturen. Man kan således säga att ekokritiken har en inneboende pedagogisk och inte sällan en aktivistisk strävan att vara en röst i miljö- och hållbarhetsdebatten (Garrard, 2004; Hansson, 2025).

Trots att det görs kvalitativa skillnader mellan utomhus och inomhus och mellan att möta utenatur och textnatur i den kurslitteratur som analyseras i *Reading the Outdoors* förekommer det en mängd skönlitterära texter i den utomhuspedagogiska kurslitteraturen. Detta inte enbart i en svensk kontext. I Louvs (2008) bästsäljare *Last Child in the Woods* inleds varje kapitel med dikter eller citat från författare som till exempel Rachel Carson, David Henry Thoreau, Wendell Berry, John Muir och William Wordsworth. Alltså, i Louvs (2008) starka budskap om mer direkt utenaturkontakt för barn och unga så inleds dessa resonemang med skönlitterära inslag som hjälper till att förstärka bokens argument. Från en ekokritisk horisont kan de flesta av dessa författare klassificeras som naturlyriker eller "nature writers" (Buell, 1995). De ger alla i sina texter uttryck för naturen som moralisk vägledare och som central för människan och kan ses som ekokritiska föregångare. Timothy Morton (2007, 2016) menar att den romantiska naturlyriken har haft och fortfarande har en stark påverkan på hur vi ser på naturen idag. Till exempel inleds kapitlet som handlar om att barn och unga har förlorat kontakten med naturen och inte längre tillbringar någon tid utomhus med ett citat av den amerikanske poeten Wendell Berry:

Our Children no longer learn how to read the great book of Nature from their own direct experience, or how to interact creatively with the seasonal transformations of the planet. They seldom learn where their water come from or where it goes. We no longer coordinate our human celebration with the great liturgy of the heavens. (Louv, 2008, s. 113)

Från ett ekokritiskt perspektiv kan Berrys citat läsas som en kritik mot att barn idag inte längre lär sig genom direkt kontakt med naturen och att de inte heller vet någonting om vattnets kretslopp vilket kan läsas som att de saknar förståelse för ekologiska samband. Naturen framställs som "the greatbook" vilket kan ses som att naturen innefattar viktig kunskap som vi behöver uppleva på egen hand. Här

framträder således ett tydligt utomhuspedagogiskt tema och innehållet skulle kunna platsa i vilken utomhuspedagogisk kurslitteratur som helst.

Naturen har under lång tid haft en framskjuten plats i svensk lyrik och även i den utomhuspedagogiska kurslitteraturen som analyseras i *Reading the Outdoors* förekommer en hel del skönlitterära referenser till svenska författare som till exempel Carl von Linné, Astrid Lindgren, Harry Martinson och Gunnar Aspenström. Till skillnad från Louvs (2008) systematiska användning av de skönlitterära texterna dyker de skönlitterära inslagen i den svenska utomhuspedagogiska kurslitteraturen upp mer sporadiskt och oregelbundet och fungerar ofta som en slags krydda till det egentliga innehållet. I *Friluftslivets pedagogik* (Brügge, Glantz & Sandell, 2011) finns till exempel flera korta utdrag ur Harry Martinsons naturessäer. Nedanstående utdrag förekommer i samband med en diskussion om att många författare och konstnärer har hämtat inspiration från upplevelser i naturen och att en skönlitterär text kan förhöja känslan av att ha klättrat upp för ett berg och en uppmuntran att då plocka fram och läsa Martinsons bergsskildring:

Över dem (lavarna på skogsberget) kröker sig martallen som en tyngdlyftare och granen som når upp med toppgrenarna fingrar därnerifrån med barrvassa vantfingrar på bergets hylla, liksom ett slags barn av det vilda själv som stående på tå betraktar den ständiga tystnaden här uppe, och detta för människor och djur så ofruktbara liv, gråbergets liv av lavdynor, mjölonris och sten. (Martinson, 2000, s. 265)

Avslutning

Hur kan vi då förstå dessa skönlitterära inslag i de utomhuspedagogiska texterna som samtidigt talar om utenaturens särskilda pedagogiska värde? Det verkar vara så att textutdrag som förespråkar direkta naturupplevelser och uttrycker kritik mot människans förlorade kontakt med naturen har en plats i den utomhuspedagogiska textvärlden och kan förstås som verktyg för att betona vikten av att skapa en nära relation mellan människa och natur. Genom valen av texter kan vi se att de skönlitterära texterna innehållsmässigt till stor del handlar om

att det är viktigt att komma naturen nära. För utomhuspedagogiska läsare är nog dock risken stor att dessa skönlitterära inslag går läsarna obemärkt förbi och blir någonting som finns där för att betona eller smycka ett resonemang snarare än att de blir lästa på sina egna premisser. Utdragen är korta och lösryckta ur sitt sammanhang och läsarna får inte reda på någonting om vare sig kontexten eller författarnas författarskap. Till exempel, även om Harry Martinson är känd för att hylla naturen och för sina detaljrika naturskildringar som citatet ovan är ett exempel på så är relationen mellan människa, natur och språk inte helt okomplicerad för Martinson. Den utomhuspedagogiska kurslitteraturen, de skönlitterära inslagen inkluderade, saknar vidare ett erkännande av barn och ungas ”urbana” erfarenheter. I den utomhuspedagogiska kurslitteraturen skuffas snarare ”moderna” erfarenheter undan genom generaliserande uttalanden om barn och ungas från naturen bortkopplade liv i en urban och digitaliserad värld och det finns ingen skönlitteratur som problematiserar naturmöten eller skildrar urbana miljöer. Kanske skulle både utomhuspedagogiken och ekokritikens ambitioner om att förändra människans relation och förhållningssätt till naturen nå fler om barn och ungas faktiska naturmöten och livsvärldar inkluderades i högre utsträckning? Det är trots allt rimligt att anta att många barn och unga idag inte skulle välja Martinson eller Berrys diktsamlingar före att scrolla på Tiktok eller spela Roblox och inte heller skulle de lämna telefonen hemma för att gå ut och uppleva naturen. Gränsdragningen mellan den dystopiska kulturen och den utopiska naturen kanske stökar till det onödigt mycket. Som Harry Martinson påtalar är naturupplevelsen alltid färgad av människans röst: ”Alltid skall du väl till nöd kunna falla tillbaka på naturens gröna riken. I bladgröna och safter börjar alltid på nytt ett liv. Men alltid är det mänskligas indrömda röst med även i den vildaste skog. Allt vad du ser, allt vad du hör har blivit färgat av voxhumana, annars såge du ingenting och hörde du ingenting.” (Martinson, 2016, s. 8).

Referenser

Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2011). *Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Liber.

- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (2007). *Utombuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Studentlitteratur.
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism*. Routledge.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (Red.). (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K., Rimmereide, H. E., Axelson, M., Frøyland, R., Høisæter, S. M., Källström, L., Olsen, E. A., Rättä, K., Røskeland, M., & Vik, I. M. (2023). *Økokritiske dialoger: Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene*. Aschehoug & Co.
- Hansson, P. (2014). *Text, Place and Mobility. Investigations of Outdoor Education, Ecocriticism and Environmental Meaning Making*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences: 2.
- Hansson, P. (2025). Ekokritiska dialoger – en recension. *Acta Didactica Norden*, 19(2). <https://doi.org/10.5617/adno.12483>
- Hansson, P. & Öhman, J. (2022). Museum education and sustainable development: A public pedagogy. *European Educational Research Journal*, 21(3), 469-483.
- Hansson, P. & Öhman, J. (2022). The Museum as Exploration. I J. Garrison, J. Öhman & L. Östman (Red.), *Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 165-177). Bloomsbury.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Lundegård, I., Wickman, P.-O., & Wohlin, A. (2004). *Utombusdidaktik*. Studentlitteratur.
- Martinson, H. (2000). *Naturessäer*. Bonnier/Harry Martinson-sällskapet.

- Martinson, H. (2016). Svärmare och harkrank: *Noveller* [Elektronisk resurs]. Albert Bonniers förlag.
- Morton, T. (2007). *Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Harvard University Press.
- Morton, T. (2016). *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. Columbia University Press.
- Sellgren, G. (2006). *Naturpedagogik*. Gleerups utbildning.
- Sobel, D. (1995). Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education. *Clearing*, 91, 16–20.
- Öhman, J. & Sandell, K. (2021). Forskning om naturkontakt som miljöpedagogik – en forskningsöversikt. Bilaga till kapitlet ”Naturkontakt och miljöengagemang” I H. Tunón & K. Sandell (Red.), *Biologisk mångfald, naturnyttor och ekosystemtjänster: Svenska perspektiv på livsviktiga framtidsfrågor*. Centrum för Biologisk Mångfald, Sveriges Lantbruksuniversitet.
- Öhman, J., Sandell, K., & Östman, L. (2002). *Miljödidaktik: Naturen, skolan och demokratin*. Studentlitteratur.

3. Den didaktiska tanketraditionens beständigheter

Om naturligt lärande och etisk undervisning hos Comenius och senmodern forskning

Andreas Mårdh

Inledning

Att didaktiken som forskningsfält är fragmentiserat längs kulturella och ämnesmässiga linjer är idag en sanning sedan snart 20 år. Didaktiska forskare har hittills uppmärksammat och försökt åtgärda detta genom att identifiera en för fältet minsta gemensamma nämnare. Det som har kommit att kallas ”didaktikens kärna” har därför sökts i allt från teoretiska definitioner av didaktikbegreppet till bestämda modeller likt den didaktiska triangeln (se Gundem, 2011; Hopmann, 2007; Hudson & Meyer, 2011).

Denna text gör bruk av en alternativ ansats som inbegriper att se till didaktikens historia, om än inte för att i det förflutna söka en essentiell kärna utan för att ur ett längre tidsperspektiv förstå några av de återkommande idéer som den samtida didaktiken vilar på. I detta kapitel ställs därför den didaktiska tanketraditionen i förgrunden för en historiskt jämförande undersökning. Syftet med studien är följaktligen att klargöra ett par av de centrala likheter och skillnader över tid som förekommer inom didaktiken som filosofi och sedermera empirisk vetenskap. Detta görs genom att relatera centrala drag i Johan Amos Comenius (1592–1670) verk *Didactica Magna* (1657/1907) till didaktisk forskning producerad i vår egen samtid.

På många sätt utgör den tjeckiske utbildningsfilosofen Comenius, och i synnerhet hans ovan nämnda verk, en självklar utgångspunkt för de didaktiker som vill förstå sin egen historia. Comenius var nämligen bland de första som systematiskt utformade en lära om konsten att bedriva undervisning inom ramen för ett sammanhållet utbildningsväsende. Delar av hans filosofi kan visserligen framstå som främmande för didaktikern verksam i ett postmodernt och sekulariserat

sammanhang, inte minst eftersom han gav uttryck för universella anspråk med grund i idealistisk och teologisk metafysik (Sadler, 1969).

Likväl formulerade Comenius många av de problem och frågeställningar som didaktiska forskare, liksom lärare, fortfarande brottas med. Vilket innehåll undervisningen bör behandla, med vilken metod detta innehåll bäst kan bearbetas, och vilka syften undervisningen ska tjäna utgör bara några av de konkreta frågor som han både formulerade och sökte besvara. Comenius behandlade dock även frågor av större pedagogisk abstraktion där tonvikten låg vid relationen mellan utbildning och det omgivande samhället. Han var till exempel en tidig förkämpe för en likvärdig utbildning ämnad för alla barn oavsett social bakgrund eller kön och han argumenterade för att detta skulle kräva av samhället att låta ekonomiska, militära och kulturella ändamål vara underställda de utbildningsmässiga motsvarigheterna. Han utvecklade också den så kallade pansofismen, det vill säga läran om att undervisa alla människor i all kunskap på ett genomgripande vis, och betraktade denna lära som ett led i att främja internationellt samarbete kring freds- och utbildningsfrågor (Piaget, 1993).¹

Anledningen till att han närmade sig dessa konkreta och abstrakta frågor som delar av en sammanhängande helhet står delvis att finna i den turbulenta tid han levde. Comenius föddes 1592 i staden Nivnice i Mähren (en del av dagens Tjeckien) men blev föräldralös redan som tolvåring. Likväl erhöll han genom sin församlings försorg en universitetsutbildning innan han själv i vuxen ålder började arbeta som lärare, filosof och biskop inom det protestantiska Mähriska brödraskapet. På grund av sin tro och det trettioåriga kriget (1618–1648) levde Comenius ett sorgfyllt och kringflackande liv där han i olika omgångar inte bara förlorade sin familj utan också delar av sina

¹ Pansofismens paroll ska dock inte misstolkas. Comenius (1657/1907) ansåg det inte nödvändigt för alla människor att lära sig varje liten detalj av världens samlade vetande eftersom detta varken var görbart eller önskvärt givet livets korthet. En tillämpning av pansofismens principer innebar tvärtom att läraren gjorde ett *strikt* urval av undervisningens innehåll där onödigt och detaljerat vetande valdes bort till förmån för kunskap som fokuserade sakernas principiella tillstånd, bakomliggande orsaker och, kanske viktigast av allt, deras praktiska användbarhet. För Comenius inbegrep pansofismen också en idé om att människan bör utbildas i sin helhet, det vill säga intellektuellt, moraliskt och själsligt.

nedtecknade verk. Livet i exil inbegrep perioder av vistelser i bland annat England, Polen och Sverige (där han gavs i uppdrag att utveckla nya läromedel till landets skolor) innan han slutligen bosatte sig i Nederländerna där han också dog 1670. Trots personliga motgångar och svåra omständigheter uttryckte Comenius alltså i sina skrifter idogt en tilltro till utbildningens potential att inte bara forma människor utan också hela mänskligheten (Sadler, 1969).

Föga förvånande har mycket redan skrivits om Comenius och hans verk. I tidigare forskning har tonvikt lagts vid att klargöra någon aspekt av hans filosofi, antingen i egen rätt eller i relation till en pedagogisk fråga som re-aktualiserats i vår egen samtid. Björn Norlin (2020) har till exempel studerat Comenius syn på moralisk och religiös utbildning i relation till skolans disciplinerande funktion medan Gyeong-Geon Lee och Hun-Gi Hong (2021) diskuterar Comenius pansofistiska naturkunskapsundervisning i förhållande till det faktum att vi idag står inför betydande miljö- och hållbarhetsutmaningar. Även i Helbert Velilla-Jiménez (2025) studie ställs pansofismen i centrum, om än med avsikten att förklara dess teologiska och epistemologiska fundament. Jan Hábl (2011) och Lucas Misseri (2017) har å sin sida, med grund i Comenius moralfilosofi, argumenterat för behovet av en etikundervisning som premierar karaktärsdanande dygder.

Sällan har dock studier genomförts där Comenius filosofi relateras till nutida forskning med syftet att klargöra likheter och skillnader sinsemellan den senmoderna didaktiken och den tidigmoderna motsvarigheten. Detta kapitel utgör således ingen systematisk receptionsstudie av Comenius verk över tid, och inte heller avser den använda hans filosofi för att erbjuda perspektiv på ett aktuellt pedagogiskt problem. Kapitlets bidrag ska snarast förstås i termer av att ställa ett urval av samtida didaktisk forskning i skarpare historiskt ljus och, omvänt, att erbjuda en förståelse av den relevans som Comenius filosofi fortsatt kan äga för dagens didaktik trots det temporala avståndet.

Detta för mig inte osökt vidare till de samtida publikationer som detta kapitel behandlar. Jag har i det analytiska arbetet tillämpat principen om ett syftesrelaterat urval och därmed låtit publikationer från de svenska forskningsmiljöerna SMED (Studies of Meaning-making and Educational Discourse, aktiv 2003–2018) och ESERGO

(Environmental and Sustainability Education Research Group Örebro, aktiv 2019-) stå som exempel. Valet av publikationer från just dessa miljöer vilar på två grunder.

För det första har miljöerna under de senaste 20 åren kontinuerligt publicerat artiklar, avhandlingar och antologier som citerats i stor utsträckning såväl nationellt som internationellt. Sinsemellan inbegriper de även en bredd av olika ämnesdidaktiska publikationer som relaterar till skolämnena samhällskunskap, naturkunskap, idrott- och hälsa med flera. Denna ämnesdidaktiska bredd kombineras dock med ett specifikt djup inom allmän- och temadidaktiska frågor som rör miljö- och hållbarhetsutbildning. Gemensamt för forskningsmiljöerna är att deras medlemmar empiriskt har intresserat sig för dels lärares didaktiska val av undervisningens innehåll, syften och metoder, och dels den lärande- och socialisationsprocess vilken äger rum som en konsekvens av dessa val. Inom miljöerna har dock undervisning inte uppfattats som separerad från utbildning i stort eller ens den vidare samhälleliga och globala kontexten. Ett särskilt intresse för utbildningens etiska och politiska dimensioner har tvärtom utgjort ett kännetecken för denna didaktiska forskning som ofta haft sin filosofiska och metodologiska hemvist i John Deweys pragmatism (Andersson, 2019).

För det andra är valet av just dessa miljöers publikationer relevant om man ser till syftet för denna vänbok. SMED och ESERGO har nämligen utgjort de primära forskningsmiljöer inom vilka pedagogikprofessor Johan Öhman har varit en ledande kraft under de senaste 20 åren.

I bearbetningen av det valda materialet har en komparativ närläsning genomförts. Läsningen har således varit inriktad mot att identifiera de kronologiska skillnader och likheter som föreligger mellan Comenius tidigmoderna didaktik och den pragmatiska senmoderna motsvarigheten, men med betoning på att klargöra de avseenden i vilka överlappning förekommer. I analysen har jag särskilt jämfört de förståelser av lärande och undervisning som kommer till uttryck i materialet. Att just detta begreppspar fokuseras beror på att lärande och undervisning utgör två oundgängliga komponenter i nästan allt didaktisk tänkande (Buckley, 2021; Hudson & Meyer, 2011).

Med detta i åtanke har kapitlet disponerats i två huvudsakliga delar. I det första avsnittet klargörs den naturalistiska syn på lärande som finns närvarande i såväl *Didactica Magna* som i de sentida didaktiska publikationerna. I båda ges det nämligen uttryck för en uppfattning om lärande som en i naturen förekommande process vilken läraren har att förhålla sig till och nyttja i det socialt skapade sammanhang som klassrummet utgör. I det efterföljande avsnittet klargörs att undervisning uppfattas som en i grunden etisk och moralisk gärning. *Didactica Magna* och de senmoderna publikationerna representerar visserligen olika etiska förhållningssätt – ett dygdetiskt respektive ett pragmatiskt – men förenas i idén om att undervisning aldrig endast kan tjäna kunskapsfrämjande ändamål. En undervisning värd sitt namn måste alltid också bidra till att forma människor kapabla till övervägt moraliskt handlande. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning där det betonas att en förståelse av didaktiken som tanketradition alltid bör beakta dess historia snarare än att söka efter dess essentiella kärna.

En naturalistisk förståelse av lärande

Som antyds i föregående avsnitt delar Comenius och sentida pragmatiska didaktiker en naturalistisk syn på lärande och tillika en uppfattning om att detta utgör en av didaktikens centrala premisser. Gemensamt för dem är nämligen idén om att lärande är en i naturen förekommande process som är nära förknippad med förståelsen av biologiskt liv som sådant. Att leva innebär med andra ord att ständigt befinna sig i en lärande relation med sin omgivning. Tämligen överens synes man därför också vara om att människans naturliga fallenhet för lärande utgör en förutsättning vilken varje pedagog har att förhålla sig till och utnyttja när det kommer till att arrangera det sociala sammanhang som klassrummet utgör. Utan denna naturliga benägenhet till att lära skulle nämligen inte undervisning vara fruktbar eller ens möjlig.

För Comenius (1657/1907) utgör naturen ett mycket viktigt fundament för hans utbildningsfilosofi. Detta är inte minst synligt genom de (åtminstone) tre olika sätt på vilka naturen omnämns och används i *Didactica Magna*. Comenius framhåller bland annat naturen som ett

konkret undervisningsinnehåll när han argumenterar för att elever bäst lär sig om dess lagar genom att direkt erfara dem med hjälp av sina sinnen, men han hävdar också att det sätt på vilket naturen fungerar kan tjäna som inspiration för hur undervisning och utbildning i stort kan organiseras av lärare. Av särskild vikt för just detta avsnitt är dock att Comenius också betraktar förmågan att lära som en hos människan naturligt förekommande egenskap.

Att Comenius värderar naturen så pass högt står till mångt och mycket att finna i hans uppfattning om dess beskaffenhet. I *Didactica Magna* framhåller han nämligen att naturen är skapad av Gud och därmed felfri i sitt sätt att fungera. Comenius intar, inte helt otidsenligt, en antropocentrisk (och i förlängningen teocentrisk) hållning eftersom han vidhåller att människan genom sin rationalitet har givits den unika förmågan att inte bara behärska sig själv och sina omständigheter utan också resten av naturen. Likväl uppfattar han inte naturen som passiv eller statisk utan tvärtom som dynamisk med en inneboende tendens till förändring. Comenius (1657/1907) skriver bland annat att: "Nature never remains at rest, but advances continually" (s. 151) och hävdar vidare att "Nature is not confused in its operations, but in its forward progress advances distinctly from one point to another" (s. 118).

Att naturen är föränderlig betyder dock inte att den är godtycklig. Tvärtom framhåller Comenius naturen som ordnad i bemärkelsen att den följer bestämda principer och rytmer så som årstidernas växlingar eller organismers livscyklar där födelse, ungdom, ålderdom och död inbegrips. Viktigast av allt synes dock vara att naturen är *funktionell*, det vill säga att den i alla sina förehavanden är ändamålsenlig och därmed också rationellt ordnad (Hong & Lee, 2021; Sadler, 1969). På flertalet ställen understryker nämligen Comenius (1657/1907) att det i naturen inte förekommer någon del som inte fyller en funktion i relation till den större helheten. Eller som han koncist uttrycker det: "Nature produces nothing that is useless" (s. 143).

Det är mot bakgrund av denna dynamiska men funktionella natursyn som Comenius argumenterar för att alla människor oavsett kön eller social ställning bär på en naturlig rationalitet och därmed också en fallenhet för att lära. Han skriver:

Whatever exists, therefore, exists for some end, and has been provided with the organs and appliances necessary to attain it. It has also been gifted with a certain inclination, that nothing may be borne towards its end unwillingly and reluctantly, but rather promptly and pleasantly, by the natural instinct that pain and death will ensue if any obstacle is placed in the way. And so it is certain that man also is naturally fitted for the understanding of facts, for existence in harmony with the moral law, and above all things for the love of God [...], and that the roots of these three principles are as firmly planted in him as are the roots of any tree in the earth beneath it. (Comenius, 1657/1907, s. 41)

Av ovanstående citat är det tydligt att Comenius inte bara tillskriver människan en naturgiven funktion och benägenhet till att lära utan också en inneboende vilja att uppfylla just detta ändamål. Människan är, med andra ord, enligt Comenius möjlig att forma såväl moraliskt som intellektuellt och eftersom detta är en naturlig företeelse bör förandet inte hindras utan tvärtom understödjas. Hos alla människor finns det således en drift till att lära men för att dess potential ska realiseras och ges konkret riktning behövs undervisning. I *Didactica Magna* (1657/1907) är Comenius därför tydlig med att människans naturliga benägenhet till att lära utgör den centrala *förutsättningen* för att organiserad undervisning inte bara är en möjlighet utan också en nödvändighet:

The seeds of knowledge, of virtue, and of piety are, as we have seen, naturally implanted in us; but the actual knowledge, virtue and piety are not so given. These must be acquired by prayer, by education, and by action. He gave no bad definition who said that man was a 'teachable animal.' And indeed it is only by a proper education that he can become a man. (s. 52)

Det är med andra ord i Comenius syn på människan som en varelse med naturlig förmåga och vilja till att lära som vi finner den främsta premissen till varför undervisning behövs. Eller annorlunda uttryckt: det är med grund i denna idé om människans universella potential som Comenius ger uttryck för en naturalistisk syn på lärande.

En naturalistisk förståelse av lärande återfinns också i mycket av vår samtida didaktiska forskning även om den inte har sin grund i teologin utan i den amerikanska pragmatismen som filosofisk tradition.² Inom denna forskning förekommer nämligen en syn på naturen som dynamisk och allestädes närvarande. Det innebär att naturen inte betraktas som en avgränsad plats fylld med organismer vilka är väsensskilda från människan. Naturen betraktas istället som hela den process i vilken världen kontinuerligt skapas och där människan utgör blott en del genom de relationer som hon delar med djur, växter och omgivningen i stort. Naturen är alltså en ständigt närvarande aspekt av vårt vardagliga liv och en process som vi inte kan ställa oss utanför (Klaar & Öhman, 2012; Sandell & Öhman, 2010).

Centralt för denna process är att människan, liksom alla organismer, äger en naturlig benägenhet till att handla och genom att erfara konsekvenserna av dessa handlingar mer ändamålsenligt kan modifiera sitt beteende i relation till en lika föränderlig omgivning. Att omgivningen är föränderlig beror i detta fall på att organismerna genom sina handlingar faktiskt kan påverka den, lika mycket som de i sin tur påverkas av omgivningen. Det förekommer således ett ömsesidigt samspel vilket med pragmatismens vokabulär beskrivs som att det sker en ständigt pågående funktionell koordinering mellan organism och omgivning (Garrison et al., 2022; Östman & Öhman, 2023). För den didaktiska forskning som gör bruk av pragmatismen, och i synnerhet Deweys filosofi, utgör detta inte bara grunden till hur lärande förstås utan också till hur biologiskt liv som sådant uppfattas:

The functional dynamic coordination is a continuous back-and-forth process in which organisms continuously readjust their actions to a constantly changing environment. This is Dewey's general model for functional coordination and is valid for all living organisms. (Östman & Öhman, 2023, s. 119)

² Den amerikanska pragmatismen så som den utvecklades av Dewey under första halvan av 1900-talet var i sin tur inspirerad av Charles Darwins evolutionära natursyn där organismers förändring genom ständig anpassning till skiftande förutsättningar utgör ett centralt inslag (Östman & Öhman, 2023).

Att handla, erfara konsekvenserna av handlingarna och vid behov modifiera dem i relation till omgivningen hör således bokstavligen talat till alla organismers natur. För den didaktiska forskning som förlitar sig på pragmatismen är det ständiga och ömsesidiga handlandet – vanligen benämnt som transaktion – så pass centralt att det är svårt att föreställa sig en position där människan meningsfullt kan stå utanför denna process.

Ur ett transaktionellt perspektiv bär nämligen inte människor eller saker i deras omgivning på en inneboende mening vilken framträder i det ögonblick ett samspel inleds. Perspektivet är mycket mer genomgripande än så. Människor och saker blir tvärtom kontinuerligt till, i bemärkelsen att de ges mening, genom hur de deltar i, erfar och förändras av de många transaktionella relationer där de ingår. Leif Östman och Johan Öhman (2023) skriver: "[...] meaning is not treated as something that exists within things themselves, or in the minds of human beings, but as indissolubly connected to the relations that are created in and by action – meaning is literally something we do" (s. 119).

Med tiden leder transaktionerna och erfandet av deras konsekvenser till att en alltmer utökad handlingsrepertoar utvecklas och sedimenteras. Människor, liksom andra organismer, utvecklar med andra ord vanor genom vilka vi är disponerade att agera på vissa sätt i specifika situationer. Men eftersom omgivningen aldrig är statisk kan inte heller vanorna förbli statiska. Varje gång vi stöter på ett problem i vår omgivning och upptäcker att våra tidigare vanor inte räcker till inleds därför en undersökande process där vi utforskar och prövar nya handlingsalternativ tills dess att problemet har lösts (Klaar & Öhman, 2022; Östman & Öhman, 2023). Lärande kan därför bäst "be described in terms of (trans)actions and meaning making resulting in a more developed and specific repertoire for coordinating activities and the environment" (Östman & Öhman, 2023, s. 120). Det är alltså denna, i grunden naturliga, transaktionella process som läraren ytterst har att förhålla sig till när hon didaktiskt överväger vilket undervisningsinnehåll och vilka arbetsformer som kan bidra till att eleverna utvecklar nya eller mer ändamålsenliga sätt att agera.

Det är visserligen sant att människans sätt att erfara konsekvenserna av sina handlingar skiljer sig något från växter och djurs motsvarigheter. Vi kan till exempel tradera våra erfarenheter kulturellt såväl som språkligt, men av ovanstående resonemang står det ändå klart att den pragmatiska synen på lärande ytterst vilar på en förståelse av transaktion och funktionell koordinering som naturligt förekommande processer. Att den didaktiska forskning som använder pragmatismen vilar på en naturalistisk förståelse av lärande är dock inte helt och hållet min egen tolkning. Motsvarande observationer har tidigare gjorts av bland andra Gert Biesta och Nicholas Burbules (2003) som understryker att "[s]ince Dewey used *transaction*" to refer to the most general processes in and of nature, his position can be characterized as a kind of *naturalism*" (s. 27, kursiv i original). Det är således mot bakgrund av observationer likt denna som didaktisk forskning med grund i pragmatismen kan sägas vila på en föreställning om natur och lärande som oupplösligen sammanbundna.

Sammanfattningsvis finns det hos den sentida didaktiska forskning som här refererats, liksom som hos Comenius, en tendens till att betrakta naturen som dynamisk och stadd i konstant förändring. Likväl skiljer sig den tidigmoderna och senmoderna didaktiken åt gällande den utsträckning i vilken människan kan påverka naturen. För Comenius utgör människan skapelsens krona vilket ger henne rätten att utöva makt över naturen. Inom sentida didaktisk forskning betraktas naturen snarare som en ständigt pågående process vilken människan kan agera inom men aldrig fullt ut kontrollera. Mellan den komenianska och pragmatiska didaktiken föreligger också en skillnad i vad människans naturliga benägenhet till lärande egentligen består av. För den förstnämnda är människans fallenhet för lärande en oundviklig följd av att hon äger en naturgiven och universell rationalitet. För den senare betonas snarare att människan, liksom naturens övriga organismer, äger förmågan att handla, erfara konsekvenserna av dessa handlingar och modifiera sitt beteende i relation till omgivningen.

Trots dessa skillnader föreligger det mellan Comenius och vår samtida didaktik en betydande likhet i att naturen utgör en självklar och grundläggande referenspunkt när lärandets karaktär ska klargöras. Då som nu är det nämligen med explicit hänvisning till naturens

beskaffenhet som lärande definieras inom didaktiken som tanketradition. I ovanstående stycken har detta synliggjorts i såväl Comenius filosofi som i den av pragmatismen inspirerade didaktiska forskningen från vår egen samtid. Ur ett längre historiskt perspektiv är således den didaktiska tanketraditionen svår att förstå som friställd från *naturalistiska uppfattningar om lärande*. En mycket viktig beständighet inom denna tradition utgörs med andra ord av att lärandets naturliga beskaffenhet förstås som en central förutsättning för att meningsfull undervisning ska kunna bedrivas.

Etik, moral och undervisningens ändamål

Mellan den tidigmoderna och senmoderna didaktiken föreligger likheter inte bara i förståelsen av lärande utan också i frågan om de syften som all undervisning bör tjäna. Då som nu betraktas nämligen undervisning som en i grund och botten etisk gärning eftersom formandet av människor kapabla till övervägt moraliskt handlande alltså betraktas som centralt. Det är med andra ord inte nog för en god undervisning att enbart förmedla kunskaper. Att etik och moral görs till föremål liksom ändamål för undervisningen är minst lika viktigt.

För Comenius (1657/1907) härstammar denna övertygelse från att skolorna i hans samtid var alltför upptagna med att endast förmedla kunskaper vilket, enligt honom, resulterade i ett lärande som illa motsvarar själens konstitution. Enligt Comenius består nämligen själen av lika delar intellekt, moral och fromhet vilka är oupplösligen sammanbundna, och en undervisning som syftar till att främja enbart en av dessa är således oförmögen att utveckla människan i sin helhet. Eller som Comenius (1657/1907) själv uttrycker det: "He who makes progress in knowledge but not in morality [...] recedes rather than advances" (s. 74). Comenius standpunkt är därför att undervisningen i lika hög grad bör syfta till att främja elevernas utveckling av moralisk karaktär och gudsfruktan som deras lärande av kunskaper (Velilla-Jiménez, 2025).

I *Didactica Magna* argumenterar han för att utvecklingen av moralisk karaktär bäst sker då elever kontinuerligt tillåts praktisera dygder, och i synnerhet de fyra kardinaldygderna praktisk klokhet, måttfullhet,

uthållighet och rättfärdighet. För Comenius (1657/1907) är dessa särskilt viktiga eftersom de ligger till grund för alla andra dygder, så som tålmod, ärlighet, och arbetsvilja vilka eleverna också förväntas utveckla. Det uttalade slutmålet med denna typ av etikundervisning är att forma elever kapabla till att utöva rationell självkontroll liksom att omdömesfullt interagera socialt med andra människor (Norlin, 2020).

I Comenius (1657/1907) filosofi är därför argumenten för en dygdetisk undervisning flera till antalet. Till att börja med understryker han att dygderna utgör ett självändamål eftersom de antas göra människor lyckliga. När Comenius hävdar att dygdiga handlingar leder till personlig lycka avser han dock inte den form av lycka vilken kan beskrivas som omedelbar njutning. Det han avser är snarare ett mer långvarigt välbefinnande som närmast kan liknas vid den aristoteliska idén om eudaimonia: "Pleasure in self is that very sweet delight which arises when a man, who is given over to virtue, rejoices in his own honest disposition" (Comenius, 1657/1907, s. 73). Lycka förstås alltså här som en inre tillfredsställelse grundad i vetskapen om att man lever ett dygdigt liv med makt över ens egna handlingar. I linje med Comenius pansofiska hållning är denna lycka inte fåtalet förunnat utan något som alla elever, oavsett kön eller social bakgrund, kan uppnå eftersom de av naturen givits förutsättningarna att utvecklas till rationella varelser. Den dygdetiska undervisningen och därpå följande lyckan är följaktligen ämnad för alla elever utan undantag.

Utöver att ge personlig tillfredsställelse argumenterar Comenius (1657/1907) för att dygder också fyller en praktisk funktion i skapandet av starkare sociala gemenskaper. I *Didactica Magna* är han nämligen tydlig med att skolan bara ska ägna sig åt att undervisa om sådant som är användbart i människors vardagliga liv. Innebörden av vad som är praktiskt användbart ska dock förstås i vid mening, det vill säga att kunskap är praktiskt användbart för det intellektuella livet precis som att dygder är användbara för det socio-moraliska livet och fromhet är viktigt för livet efter detta. I det här sammanhanget betraktar Comenius dygder som de sociala gemenskapernas sammanhållande kitt utan vilket människor svårigen kan samarbeta i strävan efter allmänhetens bästa:

The true object of life must therefore be diligently instilled into the youth, and they must be taught that we are born not for ourselves alone, but for God and for our neighbour, that is to say, for the human race. [...] Thus will the good fortune of private and public life be assured, since all men will be ready to work together for the common good.
(Comenius, 1657/1907, s. 214–215)

För Comenius är således en etikundervisning med fokus på dygder och moralisk karaktärsutveckling lika mycket ett självändamål som ett redskap för människor att harmoniskt kunna samexistera. Comenius etikundervisning kan med andra ord förstås som bestående av två huvudsakliga karaktärsdrag. För det första grundas den i en aristotelisk etik där elevens utveckling av dygder förväntas leda till individuellt välbefinnande såväl som allmänhetens bästa. För det andra bör den förstås som universell i bemärkelsen att alla människor, genom sin rationella natur, kan utveckla dessa dygder bara de ges rätt form av undervisning (Misseri, 2017).

Problemet för Comenius var att skolorna i hans samtid inte erbjöd den form av undervisning som främjade elevernas moraliska utveckling. I *Didactica Magna* är han starkt kritisk mot de undervisningsmetoder som användes och i synnerhet att ändlös repetition, onödig komplexitet och obefogad fysisk bestraffning kännetecknade skolgången. Detta menade Comenius inte bara var inhumant utan också kontraproduktivt i förhållande till målet att på djupet forma elevernas moraliska karaktär. I kontrast till detta argumenterar Comenius (1657/1907) för att dygder bäst utvecklas genom att låta eleverna handla dygdigt i interaktionen med andra – likaledes dygdiga – människor:

The virtues are learned by constantly doing what is right. [...] it is by learning that we find out what we ought to learn, and by acting that we learn to act as we should. So then, as boys [*sic!*] easily learn to walk by walking, to talk by talking, and to write by writing, in the same way they will learn obedience by obeying, abstinence by abstaining, truth by speaking the truth, and constancy by being constant. (s. 215)

Denna handlingsorienterade didaktik utgör grunden för Comenius etikundervisning men han understryker också att den bör kompletteras med andra inslag. För de yngre eleverna innebär det att läraren presenterar exempel på goda handlingar hämtade från levande såväl som historiska personers liv. Först när eleverna blivit äldre anser han dem tillräckligt mogna att introduceras till olika etiska läror, teorier och levnadsregler för att på så vis övas i abstrakta resonemang. Sammanfattningsvis förespråkar Comenius således en universell och dygdetisk undervisning där ändamålet är att utveckla elevernas moraliska karaktär på sådant sätt att individens lycka liksom allmänhetens bästa främjas, något som kan åstadkommas genom att låta barnen utföra dygdiga handlingar i samspel med vuxna och jämnåriga kamrater (Håbl, 2011).

Även i senmodern didaktisk forskning framträder elevers moraliska växande som ett önskvärt undervisningssyfte, om än på andra grunder än de som anförs av Comenius. Den pragmatiska didaktik som behandlas i detta kapitel vilar, som bekant, på ett transaktionellt perspektiv vilket också tillämpas i förståelsen av etik och moral. Centralt för detta perspektiv är en kritik av de tidigare moralfilosofier som i alltför stor utsträckning har fokuserat på den abstrakta frågan om vilka universella värden och principer som bör ligga till grund för handling. Med stöd i Deweys pragmatism argumenterar senmoderna didaktiker för att ett sådant förfarande ofta saknar relevans för de konkreta moraliska problem som människor har att hantera på daglig basis. Om moral enbart handlar om att tillämpa förutbestämda principer innebär detta nämligen att människor berövas möjligheten att själva forma moraliska omdömen (Sund & Öhman, 2022; Öhman, 2006).

Det faktum att vi i vårt vardagliga liv stöter på olika moraliska problem kräver snarare en undersökande hållning där vi prövar och reflekterar kring hur vi bör agera givet de reella och potentiella konsekvenserna av våra handlingar. Endast genom att förstå moral på detta sätt kan människor ges möjlighet att bilda en uppfattning om vad som utgör ett gott sätt handla i en given situation (Sund & Öhman, 2022). Den transaktionella didaktikens moralfilosofi är med andra

ord handlingsorienterad men, till skillnad från Comenius motsvarighet, situerad och reflexiv snarare än universell:

Thus, from a transactional perspective morality is a continuous process and a matter of how we, in everyday lived experience, coordinate or (re)direct our actions with other people. The essence of this process is our systematic and critical reflection of the consequences of our actions on other humans, nonhumans, and environmental systems in various situations in life. (Sund & Öhman, 2022, s. 195–196)

Genom att ställa handlingars konsekvenser i centrum tillskrivs moralen också en praktisk funktion på så vis att den hjälper oss att samordna våra handlingar med de människor som ingår i våra sociala, politiska och kulturella gemenskaper. Att moralen är praktisk, reflexiv och situerad betyder dock inte att den är godtycklig. I alla former av transaktioner spelar nämligen de individuella och kollektiva vanor som redan etablerats en central roll för vårt agerande, och moraliska handlingar utgör inget undantag med tanke på hur ofta vi följer normer för socialt acceptabelt beteende. Som tidigare påpekats utgör vanor de sedimenterade handlingsrepertoarer vilka förblir stabila endast så länge som de hjälper oss att hantera situationer i vår vardag. Viktig är därför också den undersökande process som inleds då vi i mötet med nya moraliska problem märker att våra tidigare vanor inte räcker till. Den här processen kan vara reell i bemärkelsen att vi erfar de faktiska moraliska konsekvenserna av våra handlingar, men den kan också vara imaginär i betydelsen att vi använder vår föreställningsförmåga för att förutse vilka konsekvenser vårt agerande kan få (Sund & Öhman, 2022). Oavsett vilket innebär det att vi befinner oss i en process av moraliskt lärande där vi reflexivt anpassar vårt beteende i relation till omgivningen:

From a transactional viewpoint moral habits are shaped in transaction with our natural, social, and cultural environment. The transactional perspective implies that morality is a learning process and we make moral progress by reflectively revising our moral habits. (Sund & Öhman, 2022, s. 193)

Att moral är nära förknippat med lärande har didaktiska implikationer för hur lärarens uppgift kan se ut. Snarare än att utgöra en förebild som förkroppsligar dygder faller det nämligen på lärarens lott att dels presentera moraliska problem eller dilemman för eleverna och dels introducera dem till sådan etisk teori som kan hjälpa dem att på ett reflekterande sätt hantera problemen. Etik ska därför, enligt detta perspektiv, inte betraktas som en samling rigida levnadsregler utan som ett verktyg med vilket elever kan få kritisk distans till sina egna handlingar och därigenom också bredda sin repertoar av moraliska vanor (Sund & Öhman, 2022). Med det sagt kan läraren även se till att i klassrummet tillåta utrymme för elevernas omedelbara moraliska reaktioner på sådant som de upplever som orätt, liksom att genom tydliga förväntningar uppmuntra dem till att följa etablerade normer för socialt beteende när detta anses rimligt (Öhman & Östman, 2019).

Med utgångspunkt i detta transaktionella perspektiv har sentida didaktisk forskning också tagit tydlig ställning i frågan om vilka ändamål som undervisningen bör tjäna. Ett, för vår samtid, återkommande problem är nämligen de politiska initiativ som ensidigt förespråkar behovet av rena faktakunskaper och således försöker begränsa lärares möjligheter att behandla etiska frågor i skolan. Att i relation till detta hävda undervisningens roll i att moraliskt forma unga människor utgör således "[...] ett viktigt *korrektiv* till de utbildningspolitiska tendenser som vill reducera utbildningen till en kortsiktig fråga om kunskapsförmedling" (Öhman, 2014, s. 42, kursiv i original). Hävdandet av moralisk utveckling som ett centralt ändamål för undervisning innebär alltså, i paritet med Comenius, att kritisera den seglivade uppfattningen om att skolor enbart bör ägna sig åt sitt kunskapsuppdrag. Snarare än att beröva undervisningen dess värdemässiga dimension argumenterar samtida didaktiker alltså för att man bör ha tilltro till lärares professionella förmåga att bedriva en undervisning där elevers moraliska, såväl som deras intellektuella, växande främjas (Öhman & Tryggvason, 2023).

Sammanfattningsvis föreligger såväl skillnader som likheter mellan den tidigmoderna och den senmoderna didaktikens syn på undervisningens moraliska dimension. En central skillnad utgörs av att de intar olika etiska förhållningssätt; ett dygdetiskt med grund i aristotelisk

filosofi respektive ett konsekvensetiskt med grund i Deweys pragmatism. Skiljelinjen dras med andra ord kring frågan om hur själva moralbegreppet ska förstås. För Comenius innebär moral att man som individ successivt formar sin karaktär genom att konstant praktisera dygder. Enligt detta perspektiv betraktas också dygder så som praktisk klokhet, måttfullhet, uthållighet och rättfärdighet som varaktigt goda oavsett vilken kontext de tillämpas i. Den senmoderna pragmatiska didaktiken förstår snarare moral i termer av de vanor som hjälper oss att agera på ett situationsbundet och konsekvensmedvetet sätt i relation till människor och natur i vår omgivning. En betydande skillnad görs således mellan å ena sidan moraliska dygder vilka uppfattas som teleologiska storheter och å andra sidan moraliska vanor vilka är beständiga så länge de är oss till hjälp men föränderliga när de inte längre räcker till i hanteringen av moraliska problem.

Trots denna betydande skillnad förekommer flertalet likheter mellan Comenius och didaktiker i vår egen samtid. För det första betonar de gemensamt att alla kan lära sig moral, och att moral därtill är något som bäst lärs genom handling. Enligt Comenius filosofiska system utvecklas nämligen dygder och förmågan att göra gott genom att helt enkelt handla gott i samspel med andra. För de sentida didaktikerna är det istället moraliska vanor som utvecklas genom att människor erfar och reflekterar kring konsekvenserna av sina handlingar. Centralt för båda är således att moral är något som primärt existerar och utvecklas *i handling*. För det andra understryker de gemensamt moralens betydelse för att hantera de problem som oundvikligen uppstår i mellanmänskliga möten. Inom den tidigmoderna, liksom den senmoderna, didaktiken betraktas nämligen inte moralen uteslutande som ett självändamål. Tvärtom tillskrivs den en *praktisk funktion* i bemärkelsen att den möjliggör sociala gemenskapers etablering och fortlevnad, och av just denna anledning bör utgöra föremål för undervisning. För det tredje innebär, då som nu, ett betonande av undervisningens moraliska dimension att didaktiker *artikulerar en kritik* av rådande utbildningsparadigm. I specifika ordalag handlar det om att senmoderna didaktiker, likt Comenius, invänder mot skolväsendets alltför ensidiga fokus på förmedling av kunskap utan tillhörande intresse för elevers moraliska växande.

Trots skilda etiska förhållningssätt och ett betydande temporalt avstånd beskriver därmed Comenius och sentida didaktiker undervisningens ändamål på ett mycket likartat sätt: en undervisning värd sitt namn kan inte enkom ägna sig åt kunskapsöverföring utan måste också syfta till att forma unga människor kapabla till moraliskt handlande. Idén om att etik och moral bör tjäna som ett vägledande ändamål för undervisning utgör med andra ord en betydande beständighet inom didaktiken som tanketradition.

Konklusion

I någon mån är det alltid vanskligt att söka efter historiska beständigheter. Risker att man övertolkar betydelsen av föreställningar ur det förgångna är då nämligen överhängande. Som läsare av Comenius måste vi därför dra till minnes att hans filosofiska system kom till i en kontext när den vetenskapliga revolutionen fortfarande var i sin linda och när det teologiska inflytandet över utbildningsfrågor var en självklarhet. Men iveren att understryka det förflutna som annorlunda får inte heller ta överhanden. Lika viktigt som att komma ihåg de skillnader som föreligger mellan Comenius historiska kontext och vår egen är det att påminna oss om att vissa idéer ändå står fast och därmed utgör återkommande inslag i den didaktiska tanketraditionen. Dessa beständigheter menar jag bäst kan förstås i termer av de gemensamma nämnare som rör didaktikens *premiss*er och *ändamål*.

I detta kapitel har vi till exempel sett att en naturalistisk förståelse av lärande utgör just en sådan premiss vilken står att finna i *Didactica Magna* liksom i senmoderna publikationer. Nu som då positioneras nämligen människans naturliga disposition till lärande som en förutsättning utan vilken undervisning överhuvudtaget inte skulle vara fruktbar eller ens möjlig. I sammanhanget får vi inte heller glömma att många av Comenius didaktiska principer, liksom argumenten han grundade dem i, idag inte är gångbara. Detta hindrar oss dock inte från att inspireras av dem när vi betänker de ändamål som undervisningen normativt bör vägledas av. Som vi har sett i detta kapitel delar nämligen *Didactica Magna* och vår samtida didaktik uppfattningen om att undervisning aldrig kan syfta till att enbart förmedla kunskaper. Lika viktigt är det att all undervisning strävar efter att forma

människor kapabla till att reflektera etiskt och handla moraliskt i relation till sin omvärld.

Sammantaget exemplifierar dessa beröringspunkter att sökandet efter det som har kallats didaktikens ”kärna” inte nödvändigtvis bör förstås i essentialistiska termer men väl ur ett vidare historiskt perspektiv. De likheter över tid som här betonats visar nämligen att en sådan historisk förståelse av didaktiken som tanketradition kan ta dess beständighet på allvar.

Referenser

- Andersson, P. (2019). *Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMED-studier 2006–2018*. Rapporter i pedagogik 22. Örebro universitet.
- Biesta, G., & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Roman & Littlefields Publishers.
- Buckley, A. (2021). The tyranny of ‘Teaching and Learning’. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 415-427.
<https://doi.org/10.1007/s11217-021-09769-6>
- Comenius, J. A. (1657/1907). *The Great Didactic of John Amos Comenius* [Didactica Magna]. Adam and Charles Black.
- Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). Introduction. I J. Garrison, J. Öhman & L. Östman (Red.), *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 15-31). Bloomsbury Academic.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hábl, J. (2011). Character formation: a forgotten theme of Comenius’s Didactics. *Journal of Education and Christian Belief*, 15(2), 141-152. <https://doi.org/10.1177/205699711101500205>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>

- Hudson, B., & Meyer, M. (2011). Introduction: finding common ground beyond fragmentation. I B. Hudson & M. Meyer (Red.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (s. 9-28). Barbara Budrich Publishers.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439-454.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704765>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2022). Learning through encounters with the physical environment. I J. Garrison, J. Öhman & L. Östman (Red.), *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 111-122). Bloomsbury Academic.
- Lee, G-G., & Hong, H-G. (2021). John Amos Comenius as the prophet of modern ideas in science education: in the light of Pan-sophia. *History of Education*, 50(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1836265>
- Misseri, L. (2017). Comenius' ethics: from the heart to the world. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 7(1-2), 13-23.
<https://doi.org/10.1515/ebce-2017-0004>
- Norlin, B. (2020). Comenius, moral and pious education, and the why, when and how of school discipline. *History of Education*, 49(3), 287-312. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1739759>
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Prospects*, 23(1), 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Sadler, J. E. (1969). *Comenius*. Collier-Macmillan Limited.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113-132.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504065>
- Sund, L., & Öhman, J. (2022). A transactional perspective on ethics and morals. I J. Garrison, J. Öhman & L. Östman (Red.), *Deweyan*

Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action (s. 193-205). Bloomsbury Academic.

Velilla-Jiménez, H. (2025). Comenius's theory of knowledge: method, philosophy, and education (Bildung). *Studies in Philosophy and Education*. Publicerad online. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-09995-2>

Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 13. Örebro universitet.

Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33–52.
<https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>

Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifesto for a critical pluralistic education. *ESERGO Essays* #2. Örebro University.

Öhman, J., & Östman, L. (2019). The ethical tendency typology: ethical and moral situations in environmental and sustainability education. I K. van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 83-92). Taylor & Francis.

Östman, L., & Öhman, J. (2023). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 116-132.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2042029>

4. A multi-cultural exploration of critical pluralistic education

Leif Östman, Jim Garrison & Katrien Van Poeck

Pluralism has long been a central topic of debate in environmental and sustainability education (ESE) research. Among the most influential voices in this ongoing discussion is Johan Öhman. Together with colleagues, he has published widely about pluralistic ESE. They have addressed pluralism, for instance, in relation to the ethical (Öhman & Östman 2008) and political dimension (Sund & Öhman 2014) of ESE. Based on a survey of Swedish teachers in the early 2000s, they identified a pluralistic 'selective tradition' in ESE teaching (Öhman & Östman 2019). Furthermore, they argued for *and* illustrated the importance of investigating pluralism in practice (Öhman 2006, Rudsberg & Öhman 2010, 2015). In a scholarly review of the research literature on the topic, they critically discuss three decades of academic debate (Tryggvason et al., 2023). Recently, Öhman & Tryggvason (2023) widened their scope and addressed the issue of pluralistic education also beyond ESE in their *'Manifesto for a critical pluralistic education'*. This chapter will engage with this recent work.

The manifesto is grounded in the idea that "students learn and grow as human beings by encountering and critically examining different ways of seeing the world in their education" (p. 1). It sees pluralism as vital for a free democratic society. The authors also argue that a democratic society cannot thrive without education. Referring to Dewey's writings about democracy as a way of life, they argue that pluralistic education builds on faith in the potentialities of human beings and their capability to change themselves and their environment.

This chapter expands the idea of critical pluralistic education in one possible direction: a multi-cultural direction. It does so by exploring Western and Eastern perspectives in terms of William James' assertion that we live in a pluralistic universe, John Dewey's pluralistic

perspective on *Bildung* as social self-cultivation, and insights from Confucianism, Daoism, and Buddhism that complement these pragmatist theories.

A pluralistic universe and endless potentiality

We begin with James's (1909/1977) definition of monism, which:

insists that when you come down to reality as such, to the reality of realities, everything is present to everything else in one vast instantaneous co-implicated completeness—nothing can in any sense, functional or substantial, be really absent from anything else, all things interpenetrate and telescope together in the great total conflux. (p. 145)

A monistic universe is a totalized unity. It is fixed and final. In such a totalized universe, there is no otherness or difference. There is no more room for further creation. It is totalitarian. There is no room for creativity, which does not involve epistemological error and/or moral fallenness. It is static. It is nothing like the world as we know it. It is perfect. For some, like James, this heaven is hell. James's alternative for such a complete, unmitigated "block-universe" (147) is a pluralistic universe:

Pragmatically interpreted, pluralism or the doctrine that it is many means only that the sundry parts of reality may be externally related. Everything you can think of, however vast or inclusive, has on the pluralistic view a genuinely 'external' environment of some sort or amount. (p. 145)

No matter how totalized one considers the universe, external relations remain: there is always something other, something different. A pluralistic universe is never finished or complete. Something always escapes. It is always becoming because something other and unexpected is always coming. Pragmatic pluralism matches the openness of Levinas and Derrida without relying on transcendental or quasi-transcendental assumptions.

In a pragmatic pluralistic universe, some relations are constitutive of individuals, while others are external to any particular individual:

Our 'multiverse' still makes a 'universe'; for every part, though it may not be in actual or immediate connection, is nevertheless in some possible or mediated connection, with every other part however remote, through the fact that each part hangs together with its very next neighbors in inextricable interfusion. (p. 146)

In a pluralistic universe, everything is potentially connected, although many things remain unconnected and may remain so forever. However, whenever potentials are actualized, something emerges; something is called into existence. Sometimes, something is created that never existed before in the universe. An example is Oganesson, currently the heaviest element in the periodic table; it is named after Yuri Oganesson, the Russian nuclear physicist who led the team that synthesized it. Oganesson is not known to exist elsewhere in the universe until its creation. However, it was a potential of the universe from the start. One might say that the universe had to create an intelligence, human or otherwise, capable of creating Oganesson by actualizing potential cosmic connections. One might say the same for the Zen rock garden of the Ryoan-ji temple.

Before discussing *Bildung* we want to say something more about human potential, departing from the insight that life, including human life, is itself a manifestation of the potentiality of a pluralistic universe. When life first emerged on our planet approximately 4 billion years ago, it was an example of a potentiality that was realized by new connections established among parts of the universe. Still, new connections are made every time a human being is born because there are no identical human beings. We exist and become because of actual and potential connections with other parts of the environment. Potentiality becomes manifest when new connections are made. Accordingly, human potential lies in the possibility of connecting with new physical and biological phenomena (air, stone, hare, etc.) as well as social and cultural ones (other people, human-made artefacts). Such connections occur when we stage or become part of encounters. Human potential is thus entangled with the

potential of everything in the universe; however, our attention will mainly focus on the organism-environment potentials of our planet.

Dewey rejects Aristotle's idea of latent potential. An acorn does not possess intrinsic latent potential. To develop into an oak tree, an acorn must interact with diverse conditions such as soil, nutrients, sunshine, water, *etc.* It must also avoid acorn-squirrel interactions. Dewey argues that development can only occur when an individual has powers or capacities that are not actualized at a given time. However, these powers are not unfolded from within, but actualized through interactions with other things with which it has not yet interacted (Dewey LW 14, p. 109). Interaction establishes connections among things. Interaction with otherness and difference is necessary for any "thing" or anyone to have potential. Such a stance on potentiality is highly compatible with James's pluralistic universe.

Cunningham (1994) is especially discerning when writing about Dewey's philosophy of unique potential. He carefully examines the following passage:

Individuality itself is originally a potentiality and is realized only in interaction with surrounding conditions. In this process of intercourse, native capacities, which contain an element of uniqueness, are transformed and become a self. Moreover, through resistances encountered, the nature of the self is discovered. The self is both formed and brought to consciousness through interaction with environment ... [T]he self is created in the creation of objects, a creation that demands active adaptation to external materials, including a modification of the self so as to utilize and thereby overcome external necessities by incorporating them in an individual vision and expression. (p. 286-287)

Dewey (LW 5) thought his theory of potentiality had cosmic consequences:

[E]very individual is in his [*sic.*] own way unique... Each individual that comes into the world is a new beginning; the

universe itself is, as it were, taking a fresh start in him [*sic.*] and trying to do something, even if on a small scale, that it has never done before. (p. 127)

Realizing unique potential requires encountering obstacles, otherness, and differences because they make new connections possible. This assumes pluralism. In the conclusion of *A Pluralistic Universe*, James (1909/1977) speaks of “the philosopher himself [*sic.*] being taken up into the universe which he is accounting for” (143). Dewey says we are participants, not spectators, in the world. James then says this “is the philosophy of humanism in the widest sense” (143). We would substitute “the philosopher himself” in the first passage with “human beings”. The result would be the widest humanism. This is why Dewey begins the first chapter of *Experience and Nature* by saying the volume is a contribution to “naturalistic humanism” (p. 10).

If each individual who comes into the world is a unique, one-time-only new beginning in a pluralistic universe, then only a pluralistic education is appropriate for developing that potential. Recognizing Dewey as a philosopher of *Bildung* allows us to explore this further.

Bildung as social self-cultivation in a pluralistic universe

From the beginning, *Bildung* emphasized that the mind, self, freedom, and rationality are not antecedently existing endowments but achievements of self-cultivation. For Dewey, one’s humanity is an achievement of *social* self-cultivation as one’s selfhood, personality, and subjectivity emerge through a multitude of interactions (Dewey LW 1, p. 162). For him:

To learn to be human is to develop through the give-and-take of communication an effective sense of being an individually distinctive member of a community; one who understands and appreciates its beliefs, desires and methods, and who contributes to a further conversion of organic powers into human resources and value. (Dewey LW 2, p. 331-332)

Learning to be human assumes otherness, difference, and a degree of heteronomy in the sense of having our actions externally influenced. It also assumes the potentiality for change, the possibility of participating in new connections.

A pluralistic universe is never complete. Likewise, educating human participants in a pluralistic universe is never complete. Self-cultivation, learning to be human, is an endless task. Whatever *Bildung* may be for some, for Dewey, it is nonteleological. Instead, the aim of education for Dewey (MW 10) is growth: “Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself” (p. 58). Thus, Dewey sees the educative process as a continuous process of growth and the aim of education as more education. Deweyan *Bildung* is about actualizing individual, unique potential for an ever more meaningful life.

Dewey’s original contributions to the *Bildung* tradition emphasize participatory, pluralistic, communicative democracy as the best way to educate each individual’s unique potential to make their unique critical and creative contribution to a global culture, including the culture of sustainability. Although such education is lifelong, even intergenerational, it has no ultimate telos.

Pluralistic democratic participation is part of humanity’s participation in the cosmic processes of a pluralistic universe. Dewey depicts the spirit of James’ writings as revealing:

his profound love of variation, freshness, and spontaneity, his pluralistic conception of an open universe and man’s [*sic.*] creative role in it, his experimental theory of meaning and truth, his unwavering hospitality to new insights, and his imaginative fertility. (LW 15, p. 26)

Monism is dogmatism. A closed universe, including closed-minded societies and individuals, stifles variety and spontaneity, limiting imaginative possibilities. It makes humankind passive spectators rather than active participants in the affairs of existence.

In their “Manifesto for a critical pluralistic education,” Öhman and Tryggvason (2023) recognize that Dewey established a reciprocal

relation between education and democracy, or what we would call democratic *Bildung*. They then call attention to Dewey's democratic faith:

Democracy is a way of life controlled by a working faith in the possibilities of human nature. Belief in the Common Man is a familiar article in the democratic creed. That belief is without basis and significance save as it means faith in the potentialities of human nature as that nature is exhibited in every human being irrespective of race, color, sex, birth and family, of material or cultural wealth. This faith may be enacted in statutes, but it is only on paper unless it is put in force in the attitudes which human beings display. (LW 14, p. 226. Cited by Öhman & Tryggvason, 2023, p. 2)

They further note that for Dewey, faith involves recognizing that people's capabilities are not a given once and for all and that people are capable of changing both themselves and their environment. Dewey's pluralistic democratic faith in human potential and participatory democracy is based on his own faith, found in James, that we do, in *fact*, participate in a pluralistic universe.

Theodor W. Adorno (1959/1993) coined the term "*Halbbildung*" (Half-*Bildung*). He worried about an "education" that socializes citizens to become submissive to the needs of the self-regulating system of capitalism. *Halbbildung* socializes while ignoring emancipation, enlightenment, and one's humanity. It socializes without developing unique human potential for immanent social critique, creativity, personal self-expression, autonomy, spontaneity, and freedom.

Öhman and Tryggvason (2023) identify the danger of dogmatic Half-*Bildung*: "If education becomes a tool for the formation of citizens with set views and values for a specific society, then education is no longer education, but rather instruction or indoctrination" (p. 2). They also implicitly identify what is required for a more holistic *Bildung* that overcomes the instrumentalization of education: "The plurality of experiences, values, identities and opinions that exist in society and amongst students is not a problem that education should

overcome. Pluralism is a prerequisite for education to be an open process aimed at the intellectual and moral growth of the individual (p. 6). We fully agree. However, we would like to extend the idea of education of and for *Bildung* even further.

Multicultural Social Self-Cultivation¹

Dewey wrote the inaugural essay, “On Philosophical Synthesis,” for the intercultural journal *Philosophy East and West*. There, he argued that cultures are not utterly disconnected or entirely connected. They have both internal and external relations. He declares:

To adapt a phrase of William James, there are no ‘cultural block universes,’ and the hope of free men [*sic.*] everywhere is to prevent any such ‘cultural block universes’ from ever arising and fixing themselves upon all mankind or any portion of mankind. (LW 17, p. 36)

Among other things, Dewey is arguing not only for cultural pluralism and the actualization of potentialities for growth, and thereby arguing for global *Bildung*, but he is also pointing out the monistic dangers of colonialism of all kinds.

Here, we want to suggest that in a pluralistic world, as in the larger pluralistic universe, everything is potentially connected, although many things remain unconnected and may remain so forever. However, whenever potentials are actualized, something emerges; something, for better or worse, is called into existence. We also want to suggest that cross-cultural dialogues across differences should be pursued in much the same way as suggested by Öhman and Tryggvason’s critical pluralism. Because cultures are, to some degree, already connected as well as disconnected, there is always enough in common to make dialogues possible, but also enough difference to make them co-creative. The hope always is that what is created may be at least ameliorative and perhaps much more and better. In the following we will turn our attention to Confucianism, Buddhism, and Daoism because it gives further inspiration in the line of

¹ This section draws on Garrison (forthcoming).

what we have described above as social self-cultivation, but also because it connects Deweyan/Jamesian pluralism to East Asian thought, belief, and value. Thus, our claim is that *Bildung* as social self-cultivation is not solely a Western idea.

In *Essentials of Chinese Humanism: Confucianism, Daoism, and Buddhism*, Xu Xiaoyue (2023) argues that classical Chinese thought is primarily comprised of Confucianism, Daoism, and Buddhism. New Confucianism began in the 1920s as Chinese culture was absorbing Western learning. Tu Weiming, a prominent New Confucian, explains:

Confucian humanism, through internal critique, became thoroughly Westernized and modernized . . . Systematic attempts were made to incorporate Enlightenment values – such as liberty, equality, human rights, science, and democracy – into Confucian humanism. (Tu & Ikeda, 2011, p. 84)

As we have argued elsewhere (Garrison et al., 2024), however, Tu’s humanism strikingly differs from typical Western Enlightenment humanism and its anthropocentric separatism. Tu (2010) advocates a Confucian Anthropocosmism that approaches “Humanity” as entirely integrated into a dynamic cosmic order instead of alienated from the natural world as just one mode of being:

Human beings, other animals, grass, and plants are obvious examples. Even rocks and soil are no exception. All modalities of being are interconnected in this ceaseless evolution. (p. 7305)

This non-anthropocentric perspective is compatible with Dewey’s humanism.

While endorsing the abovementioned aspects of modern humanism, Dewey rejects notions of a fixed essence or the belief that human beings are exceptional in the affairs of nature in being dramatically different from, superior to, and uniquely valuable above all other modalities of being and, therefore, may rightfully dominate nature, or even devastate it, if useful for their needs and desires.

Human beings participate in a vast transactional, functionally co-dependent world. In such a world – a pluralistic universe – co-creation is continuous with the potentialities of all modalities of being making their creative contribution. Like Deweyan growth, Confucian self-cultivation is nonteleological. Tu (1984) insists that:

It is not the idealized state of being perfect but the result of concrete steps by which one becomes constantly renewed and invigorated toward a higher horizon of perfection that motivates the Confucian to forge ahead in the task of self-realization. (p. 379)

Self-realization is relational, not anthropocentric: Implicit in this Anthropocosmic outlook is the sensitivity of the human mind-and-heart (*hsinw*) to relate empathetically to all modalities of being in the universe. Self-cultivation, in this connection, involves a conscientious attempt to open oneself up to the universe as a whole by extending one's horizon of feeling as well as knowing (p. 285). This allows us to fully recognize humans' exceptional ethical responsibility in light of, for instance, sustainability crises without falling into the mistake of Enlightenment humanism's dominant discourse that connects this exceptionalism to forms of human superiority over and domination of other-than-human nature (Garrison et al., 2024). Self-cultivation, from an Anthropocosmic perspective, involves cultivating co-creating relationships with other modalities of being that actualize one's unique potential.

Zhang Huajun (2022) compares Dewey's thinking about individuality and self-cultivation directly to early, rather than new, Confucianism. For Dewey and Confucius, she argues that the:

practice of self-cultivation toward the development of individuality means that the sense of individuality is broadened while the individual opens to the larger world and builds various meaningful connections with others who are alien to him/her in the previous experience of the self. (p. 222)

Tu Weiming's dialogue with the Japanese Buddhist lay leader Dai-saku Ikeda, titled *New Horizons in Eastern Humanism*, shows how

Buddhism adds valuable perspectives on pluralistic education.² In their dialogue, Ikeda responds to a comment by Tu by saying, “Human education and Buddhism are two aspects of the same thing” (Tu & Ikeda, 2011, p. 133). Individuals must strive to actualize their Buddha potential. In the chapter on Confucian and Buddhist humanism, Tu says to Ikeda, “In simple terms, the Confucian way is a way of learning to live as human beings” (Tu & Ikeda, 2011, p. 77). Ikeda replies that he has “long observed that fundamental ideas in the orientation of Confucian humanism correspond to ideas in Buddhist – especially Mahayana Buddhist – humanism” (pp. 77–78).

Ikeda observes, “Another term for Buddhist humanism, I believe, is cosmic humanism Therefore, like Confucian humanism, Buddhist humanism goes beyond the anthropocentric and anthropological to the anthropocosmic” (Tu & Ikeda, 2011, p. 81). One of the things Ikeda’s “cosmic humanism”, Tu’s “Anthropocosmos”, and Dewey’s “naturalistic humanism” have in common, is an understanding of *Bildung* (self-cultivation) as a continuous, relational, and nonteleological process of becoming ever-more human.

In *The Humanist Spirit of Daoism*, Chen Guying (2018) insists that “we have to employ the resources of . . . Confucianism, Buddhism, and Daoism to enhance the dialogue between East and West” (p. 137). He accepts the commonly held belief that Confucius was a younger contemporary of Laozi – the ‘founder’ of Daoism – and that both were humanists (pp. 121, 162, and elsewhere in the text). Chen indicates, “During the long course of Chinese history, Confucian and Daoist models of self-cultivation continued to enrich each other” (p. 134). He also observes that Chinese humanism “permitted the entry and incorporation of the foreign culture of Buddhism” (p. 232).

The fundamental text of Daoism is the *Daodejing*. We will follow Ames and Hall (2003) in explicating the *Dao*, the *De* and the *Jing* in that order. They explain the *Dao* as “way-making,” which must not be

² Ikeda was the president of Soka Gakkai International, which is active in 192 countries and territories. He received the 1983 United Nations Peace Medal. Acknowledging Japanese atrocities in China during WWII in his meetings with Chinese Premier Zhou Enlai was critical in normalizing relations between China and Japan (see *China Daily*, May 2023).

confused with the idea of ‘the way’ or a preestablished way. It has three interrelating components:

First, “there is the primary ‘momentum’ sense of *Dao* as unfolding disposition or propensity. It is in this sense that *Dao* (like Dewey’s use of the term ‘experience’) is to be understood as a generic idea such as ‘life’ or ‘climate’ or ‘culture’ or ‘history’ that resists resolution into familiar dualisms such as ‘subject/object,’ ‘form/function,’ ‘agency/action,’ and so on” (p. 58).

Secondly, “we as human beings have a proactive role in making our way in the world” (p. 58).

Third, we must comprehend the “dynamic disposing of experience and our creative way-making that goes on within it . . . not as a process, but as a product” (p. 58). One must grasp the *Dao* as “fluidity and reflexivity” (p. 58) otherwise, we “cannot do justice to the throbbing complexity of experience by anything we have to say about it” (p. 58). In other words, *Dao* is a spontaneous, fluid, and natural unfolding of life, not as a linear process but, as a product, only a momentary crystallization of countless influences, actions, and responses. It is not a determined, teleological unfolding (the ‘way’) which we build step-by-step, but something that emerges from our interaction with the world. Therefore, *Dao* might better be described as a fluid field of change that we can never step outside of, nor can we ever arrest its dynamic activity.³

The field of *Dao* can only be entered through a perspectival focus: *De*, while the potential of that focus can only be realized by extending the field. Thus, “*Dao* and *de* are related as field and focus respectively” (p. 60). Together they depict something rather like James’s Pluralistic universe. In Jamesian terms, the *De* is pluralistic while the

³ The *Dao* is common to both Daoism and Confucianism. When Tu brings up the *Dao* in their dialogue, Ikeda replies by noting the similarity to Buddhism’s emphasis on “locating the self within the cosmos, nature, and the community” (Tu & Ikeda 2011, p. 78). Chen (2018) argues that *Dao* is a constitutive feature of all Chinese philosophy (p. 119). He also calls attention to the last line of Chapter 25 of the *Daodejing*, which he translates as “The *Dao* follows the natural” (p. 174). Like Confucianism, Buddhism, and Dewey’s humanism, Daoism is naturalistic.

Dao is the universe. The “*De*” of the *Daodejing* denotes “insistent particularity” (p. 59): the unique, situated expression of a person or thing within the field of *Dao*, interpreted as a dynamic, interconnected process of “way-making”. In the context of education, one may explore the *De* as expression of the *Dao* in every participant since they embody a particular unique virtue or power. It is about becoming attuned to the environment, embodied responsiveness, and harmonizing one’s actions with others and the world. It involves self-cultivation, understood relationally. A central issue in *Daodejing* is how this particularity can most effectively excel through their participation in *Dao*: “It is this process of focusing *de* that, for the human being, generates cognitive, moral, aesthetic, and spiritual meaning” (p. 60).

Finally, the *Jing* in *Daodejing* means dynamic equilibrium, tranquility, or, in sum, “tranquility-becoming-agitated” (p. 40). Field awareness and focal awareness presuppose each other. In human terms, extending the field of interactive relations educationally actualizes the unique potentiality of a one-time-only individual. The insight may readily be extended to entire cultural differences. The hope is that in the tranquility-becoming-agitated that we may secure critical-creative dynamic equilibria in a pluralistic world.

Conclusion

Johan Öhman’s work, and especially the manifesto, can be seen as an invitation for discussing what is probably the most urgent question for educational researchers and practitioners today: How can education contribute to a democratic world and, at the same time, support students’ *Bildung*, including their agentic capacities. With this chapter, we seek to become participants in this discussion, heavily inspired by the manifesto.

We drew on pragmatism to understand the cosmic significance of pluralism. We began with William James’s assertion that we live in an unfinished, unfinishable, fragmentary, and continuously creating pluralistic universe. Dewey’s work helped us to connect this with an understanding of *Bildung* that sees participatory, pluralistic, communicative democracy as the best way to educate each individual’s unique

potential to make their unique critical and creative contributions to a continuously evolving world: Pluralistic *Bildung* as social self-cultivation. Understood this way, education must give students possibilities to create new connections by encountering differences. Pluralistic *Bildung* as social self-cultivation is as unfinished, unfinishable, fragmentary, and continuously creating as is the pluralistic universe. It allows us to grasp democracy and education as reciprocally related.

We continued our exploration with an intercultural focus on Confucianism, Daoism, and Buddhism, revealing striking and crucial similarities between Dewey's "naturalistic humanism" and Eastern humanism. One such similarity is the relational approach to self-cultivation. In the light of the most pressing challenges we currently face in a globalized world confronted with multiple, entangled social-ecological crises, such an approach is crucial to avoid the dangers involved in anthropocentric or colonizing forms of education. Critical and creative pluralistic education then becomes an invitation to empathetically relate to all modalities of being in the universe, to explore endless possibilities for creating new connections across species and cultural differences, and to 'make new ways', in attunement with the world of which we are part and ethically responsive to other human and non-human beings.

Bibliography

- Ames, R.T., & Hall, D.L. (2003). *Daodejing*. Ballantine Books.
- Chen, G. (2018). *The Humanist Spirit of Daoism*. Brill.
- Cunningham, C. (1994). Unique potential: A metaphor for John Dewey's later conception of the self. *Educational Theory*, 44(2), 211–224.
- Dewey, J. (1916/1980). Introduction to essays in experimental logic. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 10*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925/1981). Experience and Nature. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 1*. Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1927/1984). The Public and Its Problems. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 2*, (235-372). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930/1984). Construction and Criticism. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 5*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1986). Logic: The Theory of Inquiry. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 12*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1950/1991). Time and Individuality. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 14*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1951/). On Philosophical Synthesis. In Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 17* (35-36). Southern Illinois University Press.
- Garrison, J. (2023). Hickman, Buddhism, and algorithmic technology. *Contemporary Pragmatism*, 20(1), 118–139.
- Garrison, J. (Forthcoming). Dewey, Eastern Humanism, and Education. In titled *Exploring John Dewey's Legacy for Education: Theory, Practice, and International Connections*. Southern Illinois University Press.
- Garrison, J., Östman, L., & Van Poeck, K. (2024). Anthropocosmism: An Eastern humanist approach to the Anthropocene, *Environmental Education Research*, 30(7), 1161-1176.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2314039>
- Öhman, J. (2006). Pluralism and criticism in environmental education and education for sustainable development: A practical understanding. *Environmental Education Research* 12(2), 149–163.
<https://doi.org/10.1080/13504620600688856>
- Öhman, J., & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A Wittgenstein-inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education* 13(1), 57–72.

- Öhman, J., & Östman, L. (2019). Different Teaching Traditions in Environmental and Sustainability Education. In K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*. (pp. 70–82). Routledge.
- Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifesto for a critical pluralistic education. *ESERGO Essays #2*. Örebro University.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research* 16(1), 95–111.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504073>
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2015). The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research* 21(7), 955–974.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971717>
- Sund, L., & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research* 20(5), 639–659.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833585>
- Tu, W. (1984). Pain and suffering in Confucian self-cultivation. *Philosophy East and West*, 34(4), 379–388.
- Tu, W. (2010). An “Anthropocosmic” perspective on creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 7305–73.
- Tu, W. & Ikeda, D. (2011). *New Horizons in Eastern Humanism*. I. B. Tauris.
- Xu, W. (2022, January 14). Progress sought in Japan ties. *China Daily*. Retrieved May 28, 2023, from <https://www.china-daily.com.cn/a/202201/14/WS61e0d51ea310cdd39bc80fe2.html>
- Xu, X. (2023). *Essentials of Chinese Humanism: Confucianism, Daoism and Buddhism* (Z. Chi, Trans.). Bridge 21 Publications. Kindle edition.
- Zhang, H. (2022). John Dewey and early Confucianism: On the idea of self-cultivation. In H. Zhang & J. Garrison (Eds.), *John Dewey and Chinese Education: A Centennial Reflection*. (pp. 212–233). Brill.

5. Praktiknära forskning och didaktiska verktyg som gör skillnad

Karin Rudsberg & Karin Sjödin

Inledning

Vi mötte Johan redan under vår grundutbildning när vi studerade till lärare i idrott och hälsa i slutet av 90-talet. Han var en lärare som inspirerade och gjorde avtryck bland studenter. Idrottslärarutbildningen förändrades radikalt under de åren Johan arbetade på enheten för idrott. Inte minst när det gällde frågor om människors hälsa relaterat till vår miljö och hur utbildning kan leda till förändring. Vi delade ett stort intresse för friluftsliv och miljöengagemang. På den vägen har vårt samarbete fortsatt och Johan handledde så småningom våra avhandlingsarbeten och vi blev vidare kollegor vid Örebro universitet.

Det vi inspirerats av och som kännetecknat vårt samarbete är Johans engagemang för forskningens bidrag att utveckla skola och utbildning. Han står för en praktiknära forskning som kan bidra med didaktiska verktyg till lärare och lärarutbildare för att kunna utveckla kvalitén i sin undervisning. Mycket av hans forskning har därför handlat om att utveckla metodologi för empiriska studier av pågående undervisningspraktik. Vi har haft förmånen att vara med vid flera av projekten där utvecklandet av metodologier för empiriska studier har varit i fokus, men till minst lika stor del har projekten syftat till att utveckla skolans verksamhet med utgångspunkt i resultat från tidigare forskning. Fokus har alltså varit att bedriva praktiknära forskning som gör skillnad.

Didaktik och att studera meningsskapande i handling

I sin installationsföreläsning poängterar Johan didaktikens och den didaktiska forskningens centrala roll för fortsatt utveckling av förskola, skola och lärarutbildning. Didaktikens kärna beskrivs med hjälp av den didaktiska triangeln där de tre hörnen består av lärare,

elev och innehåll. Inom didaktiken brukar man dock prata om den utvidgade didaktiska triangeln då undervisning och lärande sker i skolan och inom en viss samhällelig kontext (Hudson & Meyer, 2011). I sin installationsföreläsning utvecklar Johan denna triangel genom att också addera det globala perspektivet, vår omvärld, då utbildning behöver sättas i ett större perspektiv som inte bara omfattar vårt samhälle (Öhman, 2014).

Men hur kan didaktik och lärande studeras i pågående praktik och hur kan resultat av sådana studier bidra till utvecklingen av skolans verksamhet? Hur kan relationen mellan språk, mening och verklighet förstås? Hur kan relationen mellan fakta och värde hanteras? Hur kan didaktiska frågor som rör etik och moral undersökas? För att möjliggöra studier av lärande i handling har mycket av Johans forskning ägnats åt att utveckla en transaktionell metodologi baserat på pragmatismens sätt att ta utgångspunkt i möten och handling. Detta handlingsorienterade perspektiv kombineras med Wittgensteins perspektiv på språk som dess användning i en aktivitet. Wittgenstein gör ingen uppdelning mellan språk, mening och verklighet utan betraktar det som en logisk helhet vilket innebär att språket alltid måste studeras i dess användning.

Dewey and Wittgenstein invite us to recall how we live through different events together with our fellow beings. When we are involved in the act of communicating things that are assumed to be part of an inner mind (meanings, thoughts, emotions, intentions, etc.) and an outer reality (language, action) they often appear as an entity, i.e., in a conversation we can often immediately understand what another person wants, thinks or feels. (Rudsberg & Öhman, 2010, s. 100)

Redan i sin avhandling konstaterar Johan att förståelsen av relationen mellan tanke och handling därför alltid är en empirisk fråga (Öhman, 2006). En konsekvens av det transaktionella perspektivet är att det är individers handlingar i en specifik praktik som undersöks och resultatet beskrivs också i termer av handling. Undersökningarna och beskrivningarna av analysernas resultat förläggs alltså på samma nivå (Almqvist, et al., 2008). På detta sätt blir resultatet av studierna också

direkt igenkänningsbart för lärare och därmed också begripligt i relation till deras egen undervisningspraktik. Detta ökar möjligheterna att producera forskning som är användbar, kan göra skillnad och användas för att utveckla skolans verksamhet. Forskning som något praktikinära och målet att det ska kunna vara användbart för verksamheten är något som både kännetecknar Johans forskning och vårt samarbete i de projekt vi tillsammans med Johan deltagit i. Givetvis behövs utveckling av teori och metodologi för att nå det användbara men syftet är att också återföra resultat och modeller till skolans verksamhet för att bidra till utvecklingen.

Ett perspektiv som också varit viktigt i Johans forskning är den moraliska dimensionen av utbildning. Johan framhåller att alla handlingar också involverar värden och citerar gärna William James:

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 nästa omöjligt för er att tänka ett sådant dött och negativt tillstånd. Ingen enda del av universum ska 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. (1923, s. 177)

När Johan tar sig an den moraliska dimensionen av utbildning i sin avhandling gör han det på ett mer praktikinära sätt. Etik och moral ses som en tendens hos människan snarare än ett teoretiskt begrepp. Tendensen känns igen i människors sätt att i sin vardag exempelvis handla rättvist, ta ansvar, visa respekt, visa omsorg, visa vördnad, göra gott, diskutera vad som är rätt och fel (Öhman, 2006).

Den moraliska dimensionen och undersökningar av lärande och meningsskapande genom *in situ*-studier av undervisningspraktik är något som vi tagit med oss och vidareutvecklat i våra avhandlingar. Ett exempel är att det transaktionella perspektivet kompletterats med Toulmins argumentationsmodell (Rudsberg, 2014) för att möjliggöra

undersökningar av elevers lärande, både vad gäller individens lärande, klasskamraters betydelse för elevers lärande och vilken funktion kunskap har i argumentativa diskussioner om komplexa frågor rörande hållbar utveckling. Resultatet visar exempelvis att kunskap används av eleverna för att hantera relationen mellan fakta och värde. Resultatet visar också hur elever i diskussioner väver samman fakta och värde när de formar argument.

Ett annat exempel är att den etiska tendensen använts för att studera miljömoraliskt meningsskapande i relation till naturmöten, mer specifikt undersöks elevers etablerande av relationer till naturen (Sjödin, 2024). Här kombineras den etiska tendensen med en språkspelsanalys baserad på Wittgensteins perspektiv på språk. Resultaten visar hur elever skapar moraliska relationer till naturen i pågående undervisningspraktik. Till många av våra studier har vi använt empiri insamlad inom ramen för projekt som vi haft förmånen att få delta i, projekt där Johan ingått i projektledningen.

Praktiknära och praktikutvecklande – några exempel från tidigare projekt

Här vill vi presentera några av de projekt vi gjort i samarbete med Johan. Det är projekt som vi tycker kännetecknar hans ambitioner med forskning både när det gäller syften och arbetssätt inom projekten.

Miljö och hållbar utveckling i svensk skola

På uppdrag av Skolverket fick Johan tillsammans med Leif Östman ansvar för utvärderingen ”Miljö och hållbar utveckling i svensk skola”. Projektet baserades utifrån Agenda 21, en global handlingsplan för hållbar utveckling, antagen vid FN:s miljökonferens i Rio de Janeiro 1992. I överenskommelsen, kallad Haga-deklarationen framhölls utbildning som en central komponent för medborgares förmåga och vilja att lösa miljö- och utvecklingsproblem. Länder i Östersjöregionen tog ett gemensamt beslut om att utveckla ett handlingsprogram för utbildning för hållbar utveckling, Baltic 21E.

Det övergripande syftet med Skolverkets nationella kartläggning var att beskriva den aktuella situationen när det gäller miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling samt att identifiera hinder och möjligheter för en fortsatt utveckling av denna verksamhet i skolan. I studien ingick 31 olika skolenheter från nio olika kommuner och omfattade miljöundervisning från förskoleklass till gymnasium samt Komvux. Totalt ingick 1097 lärare i undersökningen som genomfördes med hjälp av enkäter och intervjuer med skolledare och lärare.

För att kvalitativt kunna utvärdera innehållet i undervisningen om miljöfrågor konstruerades tre olika undervisningstraditioner: faktabaserad miljöundervisning, normerande miljöundervisning och undervisning om hållbar utveckling (Skolverket, 2001). Kategoriseringen bygger på den samhälleliga miljödiskussionens utveckling men även på en utbildningsfilosofisk grund. Av resultatet framkom att samtliga traditioner är närvarande på samtliga stadiet men den normerande traditionen dominerade vid den här tidpunkten. De tre undervisningstraditionerna som konstruerades för projektet har varit och är fortfarande flitigt använda. Kartläggningen visade också att miljöundervisningen inte var något som genomsyrade undervisningen i skolan. Däremot var det mycket troligt att elever får någon form av miljöundervisning, framförallt i ämnen med tydligt formulerade miljömål. Däremot konstaterades att utbildning för hållbar utveckling ännu inte hade fått genomslag i skolorna. Begreppet var bekant för lärarna men innebörden och innehållet hade inte realiserats i undervisningen.

I kartläggningen kunde tre hinder identifieras för den fortsatta utvecklingen av miljöundervisningen. Lärare upplevde för det första att det saknades tid för att vidareutveckla sin egen undervisning och för att samarbeta kring förändringar med kollegor. För det andra saknade lärarna pedagogisk ledning av utvecklingsarbetet. Det tredje hindret som lyftes fram var att lärarutbildningen inte givit dem relevant kompetens kring miljö- och utvecklingsfrågor.

Hållbar utveckling i praktiken

Johans engagemang för det praktisknära och intresset av att utveckla skolans undervisningspraktik fick betydelse för initieringen av nästa

steg och projektet ”Hållbar utveckling i praktiken”. Projektet kom till för att möta de behov som framkommit under den tidigare kartläggningen. Ett praktisknära samarbete med lärarna var en central utgångspunkt för projektet. Syftet var att via ett samspel mellan miljödidaktisk forskning och lärares beprövade erfarenheter av undervisning för hållbar utveckling dels utveckla didaktiska och metodiska principer och modeller, dels konkretisera och pröva dessa i undervisningen. Nio olika arbetslag deltog från olika ämnen och skolor i Sverige.

För att bredda och fördjupa sin kompetens kring hållbar utveckling fick alla lärare delta i en seminarieserie där föreläsare från olika fält medverkade. Vid träffarna gavs också tillfälle för arbetslagen att mötas för att kunna utbyta erfarenheter. För att kunna utveckla sitt samarbete i sina arbetslag, skapa ämnesövergripande arbetsområden och få tid till egen reflektion och inläsning av litteratur fick lärarna minskad tjänstgöringstid under projektet. Till varje arbetslag kopplades två handledare vars uppgift var att kontinuerligt följa och stötta processen i arbetslagen och bidra med konstruktiv kritik samt ämnesteoretisk- och didaktisk kompetens. Vi fick förmånen att följa processen genom att dokumentera utvalda arbetspass med hjälp av observationer och filminspelningar. Det inspelade materialet analyserades med hjälp av didaktiska begrepp som utvecklades i projektet.

Resultatet och erfarenheterna från den här kompetensutvecklingsinsatsen presenterades i form av ett stödmaterial från Skolverket. Medverkande skolor kunde presentera exempel på hur man praktiskt kan gå till väga för att genomföra utbildning för hållbar utveckling.

Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande

Ett annat tvärvetenskapligt projekt hade arbetsnamnet ”naturmötesprojektet”, detta projekt finansierat av Vetenskapsrådet och pågick mellan 2006 och 2009. I projektet som hade titeln ”Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande – en tvärvetenskaplig studie av utbildningspraktiker för hållbar utveckling utifrån miljödidaktiska, miljöetiska och miljöhistoriska perspektiv” ingick forskare och doktorander från Uppsala och Örebro. Även om projektet inte var praktikutvecklande i sig utgjordes empirin av videoinspelningar och ljudupptagningar från utbildningspraktikernas verksamhet. Så, för att undersöka

det miljömoraliska meningsskapandet studerades naturskolans verksamhet, ur och skur-skolans verksamhet och den radikala friluftsrörelsens verksamhet. Dessa utgjorde fallstudier i projektet som valts ut med hjälp av en kategorisering av de naturmötespraktiker vi har i Sverige. Inom ramen för detta projekt samlade vi empiri från de olika naturmötesverksamheternas praktik, genom ljud- och videoupptagningar och fältanteckningar. Vi har sedan båda kunnat använda delar av empirin i våra avhandlingsprojekt. Även om projektet inte hade en direkt praktikutvecklande ambition så var igenkänning och genomlevandeperspektiv centralt i de praktiktäna empiriska exemplen som utgjorde projektets empiriska underlag. Även här redovisas alltså undersökningarna och studiernas resultat på samma nivå.

Implementering av utbildning för hållbar utveckling

Ytterligare ett tvärvetenskapligt projekt, som gick under arbetsnamnet ”normprojektet”, finansierades av Vetenskapsrådet med titeln ”Implementering av utbildning för hållbar utveckling: relationen mellan normstödjande strukturer och studerandes moraliska lärande”. Projektet syftade till att genom fördjupade kunskaper bidra till arbetet med dels införandet av utbildning för hållbar utveckling i den svenska skolan, dels stödet för lärare och skollädares utveckling vad gäller utmärkelsen för hållbar utveckling. Projektet pågick mellan 2009–2012 och i projektet fanns forskare från universiteten i Lund, Uppsala, Örebro, Stockholm och Mälardalen. Johans praktiktäna utgångspunkt och strävan att bidra till utvecklingen av skolverksamheten är något som synliggjordes i projektets upplägg då de deltagande lärarna var med i en seminarierie som inkluderade både föreläsningar och litteratur. För att komma närmare den praktiska verksamheten kompletterades dessa seminarier med nätverksträffar där lärarna fick tillfälle att diskutera, reflektera och vidareutveckla sitt eget utvecklingsarbete i skolverksamheterna. De arbetslag med lärare som deltog i projektet hade, liksom i projektet Hållbar utveckling i praktiken, också tillgång till en handledare som kunde stötta processen på respektive skola.

I dessa exempel på projekt kombineras en tydlig strävan efter att bidra med praktiktäna forskning där empirin består av utdrag från

pågående undervisning, med en strävan efter att använda didaktisk forskning för att på ett systematiskt sätt utveckla skolans verksamhet. Eller som Johan skriver i sin installationsföreläsning:

Didaktisk forskning gör det möjligt för oss att förhålla oss kritiska till vår egen verksamhet. Men den skapar också förutsättningar för att vi på ett systematiskt sätt ska kunna lära oss från den praktik som pågår. Tillsammans med vår beprövade didaktiska erfarenhet är det didaktiken som bereder oss en kunskapsgrund som gör att vi kan fatta professionella beslut om utbildningsverksamhet. (Öhman, 2014, s. 47)

Avslutande kommentar

För oss som nyblivna doktorander var de här projekten en otroligt spännande resa på flera sätt. Dels som en del i vår forskarutbildning men också själva resorna i sig. Dels att med tåg genom Sverige få möjlighet att besöka olika skolor och lärare med olika undervisningstraditioner. Diskussioner om utbildning och undervisning med engagerade lärare på olika stadier i svensk skola var en central del i projekten. Tågresorna i sig bestod många gånger av diskussioner med mer seniora forskare hur de här resultaten skulle kunna tolkas och bearbetas.

Vi tycker att de här projekten vi fått medverka i ger en tydlig bild av Johans engagemang att låta forskning göra skillnad för svensk skola. Det har också varit projekt där lärares erfarenheter tagits tillvara och värderats likvärdigt med forskning inom området. Man skulle kunna se det som att *genomleva demokrati*, när alla deltagare i projektet ses som likvärdiga och allas åsikt har ett värde. Så kände även vi som doktorander där vi alltid var med i alla delar av processen och våra åsikter värderades.

Referenser

Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 11–24.

- Hudson, B., & Meyer, M.A. (2011). *Beyond Fragmentation. Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Barbara Budrich Publishers.
- James, W. (1923). *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*. Norstedts.
- Rudsberg, K. (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Doktorsavhandling. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 4. Uppsala universitet.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95–111.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504073>
- Sjödén, K. (2024). *Friluftsliv och naturmöten i utbildningspraktik*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Sport Sciences, 40. Örebro universitet.
- Skolverket. (2001). *Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Skolverket.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro Studies in Education, 13. Örebro universitet.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter—Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(3), 33–52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>

6. Om pedagogisk tilltro

Ásgeir Tryggvason

Inledning

Den sista meningen i Johan Öhmans (2014) installationsföreläsning som professor i pedagogik lyder: ”Om vi inte tror att utbildningen kan åstadkomma detta, vad ska vi då tro på?” (s. 49). Det han syftar på att utbildning kan åstadkomma är att den: (i) kan vara en kraft som bidrar till människors frigörelse och kritiska förhållningssätt; (ii) att den kan stärka demokrati och kulturell samexistens och att den (iii) på lång sikt ”kan medverka till att skapa en intra- och intergenerationell rättvisa och ett ansvar för naturen och andra organismer”.

I detta kapitel vill jag visa att tilltro inte bara är en retorisk figur i slutet av Johans installationsföreläsning utan är en grundläggande ansats i hans forskning. I kapitlet visar jag hur det går att identifiera tre uttryck av tilltro i Johans texter och vetenskapliga bidrag. För det första går det att finna en grundläggande tilltro till människans föränderlighet och förmåga att skapa något genuint nytt. Detta syns i hans användning och utveckling av pragmatismen. För det andra återfinns tilltro som ett fundament i det pluralistiska förhållningssätt som han formulerar. För det tredje vilar hans didaktiska forskning på en tilltro till lärares professionella omdöme. Avslutningsvis argumenterar jag för att tilltron behöver förstås som grundläggande för både pedagogisk forskning och pedagogiskt handlande.

Tilltro som empiriskt, normativt och framåtsyftande begrepp

Innan jag beskriver de tre uttryck av tilltro som finns i Johans forskning behöver vissa avgränsningar göras. I hans texter är tilltro varken ett idealistiskt eller religiöst begrepp. Det vill säga, det handlar inte om en tro att ett visst ideal en dag ska förverkligas, eller att något bortom våra sinnen ska framträda. Snarare är det tvärtom, den tilltro som formuleras i installationsföreläsningen är ”ett empiriskt konstaterande” (Öhman, 2014, s. 49). Men den idé om tilltro som återfinns i

Johans arbete är inte enbart ett empiriskt konstaterande, tilltro är också ett normativt och framtåsyftande begrepp. Det vill säga, (1) det är ett empiriskt konstaterande av hur något *är*, (2) det är ett normativt uttryck om *vad som är önskvärt* och (3) framtåsyftande i bemärkelsen att något *kan komma att bli*. Här är dock risken att vi närmar oss en idealistisk förståelse av tilltro. Det som dock skiljer detta från idealism är att den framtåsyftande innebörden inte syftar till ett bestämt ideal, utan den syftar *framåt*. Annorlunda uttryckt, vad som ”kan komma att bli” är inte preciserat eller begränsat av ett ideal utan är en öppen fråga i att något kan komma att bli. Just denna framtåsyftande innebörd av tilltro som inte faller ner i idealism är tydlig i de tre olika sätt som tilltro kommer till uttryck.

Pragmatism: Tilltro till människors föränderlighet och växande

Under de senaste två decennierna har Johan utvecklat pragmatismen teoretiskt, metodologiskt och empiriskt. En av de grundläggande idéerna i den Deweyanska pragmatismen och i det teoretiska begreppet *transaktion* handlar om kontinuitet och förändring i människors varande i världen. Detta spår utvecklade Johan redan i sin avhandling där han, bland annat, utforskar kontinuitet och förändring i elevers moraliska meningsskapande (Öhman, 2006). Det specifika med transaktionsbegreppet är att det utgår från själva transaktionen som sådan – själva situationen i vilket individ och omgivning tar form. Det vill säga, det är inte individens isolerade handlande (self-action) eller relationen mellan redan fixerade individer (inter-action) som utgör utgångspunkten utan snarare den situation som skapar dessa entiteter (Garrison, Östman & Öhman, 2022). Frågan blir då inte vad *som är*, utan *vad som blir*. Med detta perspektiv befinner sig människor ständigt i transaktioner där kontinuitet och förändring är ”två sidor av samma mynt” (Öhman, 2006 s. 106).

Det specifika med pragmatismen är den rika innebörden i begreppen kontinuitet och förändring. Kontinuiteten ska inte förstås i termer av reproduktion eller upprepande, utan det handlar om kontinuitet där det som har varit reaktualiseras på nytt. Det vill säga, individen består i världen men individens erfarenheter och kunskaper re-aktualiseras alltid i ett nu som är nytt. Kontinuitetsbegreppet är således präglad av

förändring. Samtidigt ska förändringsbegreppet inte bara förstås i termer av omvandling eller modifiering – förändring kan innebära att något *genuint nytt* tar form i transaktionen. Denna idé om att något genuint nytt kan uppstå i människors transaktioner skiljer ut pragmatismen från många andra teorier som används inom pedagogisk forskning. Med denna rika innebörd av kontinuitet och förändring, som två sidor av samma mynt, blir pragmatismen ett kraftfullt redskap i pedagogisk forskning, vilket Johan visat i sin forskargärning.

Så här långt kan man säga att ett transaktionellt perspektiv på kontinuitet och förändring är ett empiriskt konstaterande om människo världen. För ett sådant konstaterande krävs inte begreppet tilltro. Det är först när det transaktionella tänkande förs in i utbildning och formuleras som perspektiv på lärande som tilltro blir en nödvändig grund. Tilltron ligger i att transaktioner som äger rum i utbildning kan leda till ett lärande. När elever möter ett undervisningsinnehåll och dess erbjudande, så re-aktualiseras elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Det kan handla om elevens tidigare erfarenheter av det specifika innehållet eller någon helt annan oväntad erfarenhet som väcks i mötet med innehållet. I dessa transaktioner är individens kontinuitet och förändring samfälld. Tilltron ligger i att den förändring som äger rum i undervisningen kan vara en förändring där eleverna växer, intellektuellt och moraliskt (Öhman et al., 2025). I sin avhandling beskriver Johan hur förändringen är ett lärande om det vidgar elevens handlingsrepertoar:

En utvecklad handlingsrepertoar kan t.ex. innebära: förändrade vanor, ett nytt sätt att använda språket (nya meningar och nyanser i orden), ett nytt sätt att argumentera, mena, påpeka, gissa, dra slutsatser, etc., i en viss verksamhet. Vi kan, för att återkoppla till Wittgenstein, tala om att lärande innebär att tillägna sig, eller utveckla sin förmåga att behärska, ett språkspel eller en livsform. (Öhman, 2006, s. 106)

Som jag läser detta handlar det både om att delta på ett mer avancerat sätt i språkspelen och att träda in i nya språkspel som tidigare varit stängda för eleven. Givet detta blir det därför avgörande att skolan som samhällsinstitution erbjuder eleverna språkspel som de inte erbjuds från hemmet eller umgängeskretsen. För att ge ett exempel: att

vidga elevens vardagliga förståelse av träd kan innebära att eleven bjuds in till biologins språkspel (stam, växtcell, fotosyntes etc.) litteraturens språkspel (Yggdrasil, Lavskägge, Sonnevi etc.), eller samhällsvetenskapens språkspel (hållbarhet, skogsnäring, konflikt etc.). Ett vidgande och fördjupande av elevens deltagande i språkspel innebär att eleven har fler sätt att förhålla sig till världen och fler sätt att handla i den – det är ett utövande av frihet. I grunden så handlar det därför om en tillit till att utbildning kan bidra till människors frihet.

Men finns det också en annan slags relation mellan frihet, tillit och det transaktionella perspektivet. Eftersom elever re-aktualiserar sina erfarenheter och kunskaper i mötet med innehållet så innebär det att deras meningsskapande kan skilja sig åt. Även om elevers erfarenheter kan vara liknande är den enskilda elevens re-aktualiseringen till syvende och sist individuell och unik. En konsekvens av detta perspektiv är att utbildning behöver vara en öppen process där elevers intellektuella och moraliska växande kan se olika ut. Det innebär att den gemensamma riktningen för utbildning är växande men exakt hur detta växande tar form kan skilja sig åt mellan elever. På samma sätt som ett träds allt rikare utsträckning i världen inte kan förutsägas eller bestämmas i detalj så kan inte elevers växande och allt rikare deltagande i värden på förhand preciseras i matriser. Det betyder att det transaktionella perspektivet på meningsskapande i undervisning inte bara bygger på en tilltro till utbildning som plats för växande, utan bygger på en tilltro till utbildning som plats för *fritt* växande.

Sammantaget innebär detta att pragmatismen och det transaktionella perspektivet på utbildning, som Johan har varit med att utveckla, lyckas föra samman idéer som vid första anblick framstår som oförenliga. Pragmatismen lyckas med att bibehålla en idé om människor som unika med en idé om hur de formas i transaktioner med omgivningen. Vidare lyckas pragmatismen förena idén om utbildning som en öppen process med idén att utbildning har en specifik riktning, nämligen växande.

Pluralism: Tilltro till demokratiska processer

Under de senaste decennierna har Johan formulerat och utvecklat ett pluralistiskt förhållningssätt till utbildning och undervisning. Det

pluralistiska förhållningssättet tog sin början som ett empiriskt fynd i Johan Öhmans och Leif Östmans studie om hur lärare hanterar miljöfrågor i sin undervisning (Skolverket, 2001). Det pluralistiska förhållningssättet har sedan dess undersökts empiriskt i flera studier där Johan tillsammans med kollegor visar hur lärare undervisar pluralistiskt och vad det innebär för elevers lärande. På senare tid har Johan utvecklat det pluralistiska förhållningssättet som en normativ och framåtsyftande idé. I formulerandet av en *kritisk pluralistisk utbildning* är det pluralistiska förhållningssättet inte avgränsat till miljö- och hållbarhetsfrågor utan är ett förhållningssätt för genomförande av utbildning och för dess roll i samhället (Öhman & Tryggvason, 2023). Denna kvalificering av den pluralistiska traditionen visar på både ett breddande och ett vässande av pluralismen. Det är en breddning från att vara en undervisningstradition inom miljö- och hållbarhetsundervisning till att bli ett förhållningssätt som omfattar utbildningens roll i samhället. Det är ett vässande av pluralismen genom att han utmejslar de centrala normativa och framåtsyftande aspekterna av en kritisk pluralistisk utbildning. Det handlar således om vilken roll som skolan bör ha i samhället och vad skolan bör bidra med till de uppväxande släkternas växande och utveckling. Den kritiska pluralismen blir ett sätt att förstå utbildningens roll i samhället givet de samhällsutmaningar som intensifierats de senaste decennierna, så som polarisering, ökad instrumentalisering, bristande tilltro till vetenskap samt den rådande klimatkrisen.

Det är i denna normativa och framåtsyftande utveckling av det pluralistiska förhållningssättet som vi kan se att det förutsätter en tilltro. Det handlar då om en tilltro till att människor kan fatta både förnuftiga beslut och etiskt goda beslut. Det är en tilltro till att människor kan utveckla nya idéer genom demokratiska processer och pluralistiska samtal. Utan en sådan grundläggande tilltro riskerar ett pluralistiskt förhållningssätt att falla in i en problematisk relativism. Som empiriskt konstaterande handlar det inte om att människor alltid fattar förnuftiga och etiskt goda beslut, utan det är ett empiriskt konstaterande att de *kan* fatta förnuftiga beslut genom att delta i pluralistiska samtal där olika åsikter möts och kritiskt granskas.

För att ge ett konkret exempel. När elever ges möjlighet att kritiskt granska och diskutera värdeladdade miljö- och hållbarhetsproblem eller andra samhällsproblem uppstår frågan om vi kan vara säkra på att eleverna kommer bli demokrater och om de kommer sträva mot en hållbar utveckling. Med andra ord: Vilka garantier finns det för att en pluralistisk utbildning fostrar demokrater? Finns det en risk att elever genom diskussioner väljer bort demokrati, att de bestämmer sig för att hållbar utveckling inte är önskvärd och att de inte har något etiskt ansvar i relation till andra människor? Från ett kritiskt pluralistiskt förhållningssätt föreligger alltid en sådan risk med öppna pluralistiska diskussioner. I en vidare bemärkelse kan utbildning i sig förstås innebära ett risktagande där resultatet aldrig helt kan säkras (Biesta, 2016). Det som en kritisk pluralistisk utbildning kan luta sig mot är just tilltron att elever kommer utveckla demokratiska kapaciteter, att de kommer känna ett etiskt ansvar för sin omgivning och för andra människor. Denna tilltro vilar inte på något annat än sig själv. Det vill säga, tilltron grundläggs inte av en inre upplysning, en essentiell rationalitet eller något liknande – tilltron är grundlös. Det är här som tilltro går från ett empiriskt konstaterande att människor *kan* fatta förnuftiga och etiskt goda beslut till en framtidsytande förhoppning om vad utbildning kan åstadkomma. Det är också här som tilltron blir normativ i betydelsen att demokrati, hållbar utveckling och etiskt ansvar är en önskvärd riktning.

Sammantaget kan man säga denna utveckling av det pluralistiska förhållningssättet – från empiriskt fynd till pedagogiskt-filosofisk positionering – förutsätter en tilltro som är empiriskt grundad, normativ och framtidsytande.

Professionalism: Tilltro till lärares didaktiska omdöme

Det tredje uttrycket för tilltro som är genomgående i Johans texter är tilltron till lärares didaktiska omdöme. I tider av ökad instrumentalisering, juridifiering och ansvarsutkrävande minskar lärares friutrymme, både i skola och högre utbildning. Dessa fenomen bär med sig en förhoppning om kontroll av lärare, att systemet ska säkerställa att lärare undervisar om det de ska och att denna undervisning leder

till de förväntade resultaten. Att inom ett sådant system betona lärares didaktiska omdöme är närmast rebelliskt.

Inom den tyska/nordiska didaktiktradition som Johan varit med och utvecklat är begreppen bildning, omdöme och autonomi helt centrala. Men under dessa begrepp vilar en tilltro till lärarprofessionen. Utan en tilltro förlorar begreppen omdöme och autonomi sin mening. Att prata om autonomi, omdöme och bildning i tider av instrumentalisering är att prata frihetens språk. Men återigen uppstår flera frågor: Om lärare ges friutrymme, hur kan vi vara säkra på att de förvaltar det på ett gott sätt? Hur vet vi att lärare kommer välja ett bra innehåll, tolka det på ett rimligt sätt och undervisa om det på ett sätt som elever lär sig? Det vi vet är att lärare har en akademisk utbildning, att de kan sitt innehåll och att de känner sina elever. Det vi också vet är att lärare har den didaktiska vetenskapen att luta sig mot. Som Johan kärnfullt uttrycker det: "Tillsammans med vår beprövade didaktiska erfarenhet är det didaktiken som bereder oss en kunskapsgrund som gör att vi kan fatta professionella beslut om utbildningsverksamheten. Det är detta som skiljer oss från de lekmän som *tycker saker om skolan*" (Öhman, 2014, s. 47, *kursiv i original*). Men givet detta så finns det inga garantier att lärare kommer förvalta friutrymmet på ett omdömesfullt sätt. Till syvende och sist är det just tilltron till lärares professionella didaktiska omdöme som vi får luta oss mot.

Att ställa lärares didaktiska omdöme och autonomi i förgrunden står inte bara i kontrast till den starka instrumentalisering vi ser i utbildningssystemet. Det står också i kontrast till forskningsinriktningar som ensidigt fokuserar utbildningens reproducerande funktion. Inom dessa inriktningar finns betydande skygglappar mot att uppmärksamma och försvara den autonomi som är grundläggande för lärares didaktiska handlande. Givetvis är det viktigt att uppmärksamma hur utbildningssystemet villkorar och begränsar lärares didaktiska handlande men pedagogik som vetenskap kan inte stanna vid sådana empiriska konstaterande på samma sätt som en konstvetare inte kan stanna vid att studera ramar. Villkoren är viktiga att uppmärksamma just för att de begränsar lärares didaktiska autonomi.

Vidare får tilltron till lärares didaktiska omdöme konsekvenser för hur vi bör betrakta lärarutbildningen. Om lärares didaktiska omdöme

är kärnan i professionen, då bör lärarutbildningen också sträva mot att utveckla detta omdöme i alla sina åtaganden. I vårt gemensamma arbete med boken *Didaktiska modeller för miljö- och hållbarhetsutbildning* (Öhman et al., 2025) var det viktigt att visa på hur didaktiken är lärares vetenskapliga grund. Ett sådant omdöme utvecklas av att studenter får möjlighet att röra sig mellan det abstrakta och det konkreta. Genom att erbjudas kritiska och utforskande perspektiv på utbildning och undervisning ges studenter en distans till skolan. De ges på så vis möjlighet att från viss distans reflektera kring det som annars är så bekant – det är just denna distans som möjliggör studenternas transformation från lekmän till professionella. Samtidigt behöver studenterna närma sig den konkreta undervisningen men gör det då utrustade med en nyfikenhet som inbegriper en ny blick och nya frågor. En lärarutbildning som möjliggör ett sådant pendlande mellan den kritiska distansen och den konkreta praktiken har goda möjligheter att utveckla lärarstudenternas didaktiska omdöme.

Båda dessa delar syns tydligt i Johans forskning och engagemang för lärarutbildningen. I föreläsningar, seminarier och forskning gör han det möjligt för studenter att lyfta blicken och ställa frågor om bildning och skolans roll i samhället – och i relation till den planet vi bebor och dess ekologiska gränser. Från att lyfta blicken och erbjuda studenter en kritisk distans till dagens utbildningssystem så går hans forskning också in i klassrummet för att ställa frågor om hur lärare gör och vad det betyder för elevers lärande och växande. Just denna pendling mellan den kritiskt reflekterande distansen och den konkreta praktiken gör forskningen träffsäker och relevant. Det är också styrkan med didaktisk forskning som är teoretiskt förankrad eftersom den gör att vi ser saker i ett nytt ljus, vi ser andra samband och vi kan med ny nyfikenhet träda in i undervisningskonsten. Att vara didaktiker är därför att ha två tankar i huvudet samtidigt.

Avslutningsvis – konturer av en pedagogisk tilltro

Ovan har jag argumenterat för att tilltro kommer till uttryck på tre sätt i Johans forskning: i användningen och utvecklingen av pragmatismen; i idén om en kritisk pluralistisk utbildning samt i förståelsen

av lärares professionalism. I dessa tre uttryck syns hur tilltro har en empirisk, normativ och framtidsytande aspekt.

Samtidigt kan också tilläggas att pedagogisk praktik, i synnerhet undervisning, måste bygga på tilltro. Det handlar dels om elevens tilltro till läraren, dels om lärarens tilltro till eleven. Elevens tilltro innebär att eleven förlitar sig på att läraren kan undervisningsinnehållet och vill eleven väl. Detta gäller inte bara i skolan utan är också grundläggande för forskarutbildningen och relationen mellan handledare och doktorand. Lärarens tilltro till eleven handlar om det som beskrivits ovan, nämligen tilltron till att eleven genom utbildning kan växa, både intellektuellt och moraliskt (cf. Öhman & Tryggvason, 2023). På motsvarande sätt som ovan är denna sida av pedagogisk tilltro också en förutsättning för forskarutbildningen och handledning. Vi som har varit Johans doktorander genom åren känner väl till båda dessa sidor av pedagogisk tilltro.

Avslutningsvis, de olika sidor och uttryck för tilltro som beskrivits ovan kanske också kan förstås som karaktäristiskt för just pedagogik som vetenskap. I ett vidare perspektiv är det svårt att tänka sig pedagogik och pedagogisk forskning utan tilltro. Utan den typ av tilltro som skisserats ovan riskerar pedagogik som vetenskap att enbart bli studier av utbildningssystemets reproduktion eller av dess strukturella och materiella villkor. Risken är således att forskningen missar pedagogikens livsnerv och det som skiljer den från andra discipliner – nämligen intresset för vad utbildning *kan vara*, och intresset för vad som kan ta form i lärares handlade och elevers växande. Därför tror jag att det är i ljuset av den pedagogiska disciplinens egenart som vi måste förstå de avslutande orden i Johans installationsföreläsning ”Om vi inte tror att utbildningen kan åstadkomma detta, vad ska vi då tro på?” (Öhman, 2014, s. 49).

Referenser

- Biesta, G. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). Introduction. I J. Garrison, J. Öhman, & L. Östman (Red.), *Deweyan transactionalism in education. Beyond Self-action and Inter-action*. (s. 1–16). Bloomsbury.

- Skolverket. (2001). Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola. Skolverket.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro Studies in Education, 13. Örebro universitet.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter—Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(3), 33–52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>
- Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifest för en kritisk pluralistisk utbildning. *ESERGO Essays #1*. Örebro universitet.
- Öhman, J., Tryggvason, Á., & Sund, L. (2025). *Didaktiska modeller för miljö- och hållbarhetsutbildning*. Studentlitteratur.

7. Personformerande möten – värme, motstånd, kreativitet och mod

Susanne Klaat

Inledning

Ett barn kliver för första gången in genom grindarna på förskolans gård. Allt är nytt; kamrater och lärare, matplatsen, leksituationer, utflykter och högläsningstunder. Barnet möter många personer och efter någon tid utkristalliseras några av individerna som extra intressanta, till exempel läraren som spelar gitarr. Det lilla barnet pekar en dag på gitarren som hänger på väggen och ler mot läraren som brukar spela. Läraren ler tillbaka, tar ner gitarren och börjar sjunga en sång tillsammans med barnet. Inte lång tid därefter kan den förtroendeingivande läraren och barnet tillsammans möta nya äventyrsfulla utmaningar som varken barnet eller läraren ännu vet något om.

Mina inledande veckor på forskarutbildningen kändes för mig som att kliva in i en ny och omtumlande miljö, inte olik barnets upplevelser under de första dagarna på förskolan. Jag deltog i många nya möten med kurskamrater och kursledare, många nya föreläsningar och litteraturseminarier. Jag mötte olika föreläsare, alla presenterade sin egen forskning, med egna perspektiv på didaktik, och några perspektiv utkristalliserade sig så småningom för mig som extra intressanta. Jag kanske inte pekade fysiskt på det extra intressanta som det lilla barnet gjorde mot gitarren, men på andra liknande sätt uttryckte jag mitt intresse för att få möta en handledare som kunde mer om pragmatiska undersökningar och analyser. Jag blev, precis som barnet i förskolan, lyssnad på när jag uttalade mitt intresse kring något specifikt. Inte långt därefter blev Johan min förtroendeingivande huvudhandledare i mitt doktorandprojekt, han ”lyfte ner gitarren från väggen och vi kunde börja sjunga tillsammans”. Med fokus på 1–3 åriga barns lärande, och den naturundervisning som de möter i förskolan, inleddes en äventyrsfull och utmanande tid tillsammans.

Inledningen på Johans och min egen doktorand/handledar-relation har som synes stora likheter med hur barnet i den inledande berättelsen får uppleva sitt första möte med förskolan och dess lärare. Att skapa växande relationer med en lugn och kreativ pedagog som kan sin sak, en pedagog som med varsam hand guidar framåt och lyssnar in individens intressen och en pedagog som uppmärksammar det som hen är nyfiken på.

Två teman

I denna text kommer jag att lyfta fram två sammanlänkade teman som sticker ut som intressanta att fokusera på:

(1) Hur jag tidigt i min forskarutbildning tillsammans med Johan startade arbetet med att klargöra undervisnings- och lärandeprocesser med ett specifikt fokus på analys av unga barns praktiska möten med omvärlden, utan direkt fokus på verbala handlingar.

(2) Hur jag i mitt fortsatta yrkesliv på olika sätt har lyft fram person-formering som ett innehåll i undervisning och lärande.

Att synliggöra och klargöra lärandeprocesser med fokus på kroppsliga, ickeverbala handlingar - ett värmande återbesök till Robert som möter motstånd i den isiga backen

I mitt avhandlingsmaterial finns flera situationer där förskolebarnet Robert möter omvärlden utan att främst uttrycka sig verbalt. Vi har den välkända situationen där Robert tar sig upp och ner i en isig backe (Klaar & Öhman 2012, 2022), men vi har också kortare situationer där Robert möter en pedagog och en kamrat i en aktivitet där det planteras smultron (Klaar & Öhman, 2013) och där han klättrar i och ur pallkragar (Klaar & Öhman, 2022). Jag och Johan skämtade en gång om att materialet med Robert hade kunnat fylla en hel avhandling på egen hand. Så blev de ju inte, men jag kommer att ta tillfället i akt att i den fortsatta texten lyfta fram exempel som jag tidigare inte analyserat närmare. Jag inleder med en sekvens från den gången då Robert möter den mycket hala och isiga backen. Han har ju, som vi kanske minns från Klaar och Öhman (2012) skapat mening om olika sätt att ta sig upp och ner i backen, både på is och på lera. Vi kan i

detta nya exempel betrakta hur Robert på egen hand praktiskt prövar en ny idé.

Illustration

Robert har tillbringat en stund i backen och prövat olika sätt att möta isen och leran på. Vid ett tillfälle är det åter igen dags att på nytt försöka gå på isen uppför backen. Precis som han gjort tidigare hukar han sig ner och sätter händerna i backen när det blir för halt att ta sig upp med rak överkropp, men denna gång gör *vantarna* motstånd. De är lika hala som stövlarna är, och han får inget grepp med de vantbeklädda händerna. Han kanar istället sakta på magen ner för backen. Nere vid backens slut stannar han upp, ser sig omkring och tar av sig sina vantar. Han placerar vantarna i en övergiven pulka en bit däriifrån, och börjar vandringen uppför backen ännu en gång. När han på nytt halkar i backen sätter han sina händer i marken på samma sätt han gjort tidigare, men denna gång utan vantar på sig. Det lyckas ändå inte, utan istället kanar han på magen ner och håller hela tiden upp sina händer ovanför marken och isen.

Nere vid slutet av backen försöker han också ställa sig upp utan att sätta ner händerna i snön vilket han lyckas med när han ser en pulka där han kan sätta händerna på kanten. På det viset tar han sig upp i stående ställning utan att nudda snön med händerna.

Direkt efter hämtar Robert sina vantar som han lagt ifrån sig och går fram till en av pedagogerna som står bredvid. Han sträcker upp vantarna mot läraren och hon säger ”Ska jag hjälpa dig”? Hon känner på hans händer och säger ”ohhh vad kallt”, och hjälper honom att ta på vantarna igen.

Robert handlar utifrån en tidigare/gammal vana, där det fungerar att sätta händerna i marken när backen är för hal att ta sig upp för. I den aktuella situationen fungerar det inte att använda händerna eftersom backen fortfarande är för hal. Robert ändrar då sitt sätt att handla och undersöker hur det fungerar att ta sig upp i backen utan vantar. Han hanterar sedan konsekvenserna som avtagandet av vantar ledde till och anpassar sina handlingar till situationen. Robert sätter händerna i marken en gång, men använder därefter inte sina händer. Problemet

att ta sig upp för backen gick inte att hantera genom att ta av vantarna, och han tog sig inte upp för backen denna gång, *men* han vidgade dock ändå sin handlingsrepertoar i mötet med den isiga backen. Vantar är något som behövs när man ska ta sig upp (och ner) för en isig backe, eftersom isen inte bara är hal – den är också kall, och vantar verkar fungera bra mot kalla händer!

Värme och motstånd i handledningssituationer

Roberts förskoleutbildning erbjuder undersökningar och utmaningar både i form av möten med den hala backen och i möten med vantar. Vantarna erbjuder såväl motstånd som värme, men också möjligheter att pröva nya idéer. På min väg genom forskarutbildningen och åren därefter har Johan likt vantarna erbjudit både värme och motstånd. När jag under min doktorandtid emellanåt tänkte ”det här kan jag, nu vet jag allt om hur jag ska ta mig an mitt projekt”, så dök det plötsligt upp annat som visade sig behövas för att komma vidare. Det kunde handla om ett nytt teoretiskt begrepp eller en metod som behövde vidareutvecklas för att passa undersökningar med de yngsta barnen i förskolan som likt Robert ofta uttrycker sitt meningsskapande med kroppen. Precis som Robert så förfinade jag mina vanor varje dag, precis som hos Robert så tog mina studier emellanåt andra vägar än jag tänkt, men precis som Robert hade sin pedagog så hade jag Johan i min närhet. Att möta Johan som en tillitsfull handledare gjorde det möjligt att våga pröva nya idéer, ta risker och backa tillbaka, plocka upp mina texter och funderingar där jag tidigare lagt dem och guidas av Johans kreativa och kritiska granskning för att på så sätt komma vidare i mitt lärande.

En utveckling av förskolans demokratiska förhållningssätt

Som doktor i pedagogik med inriktning mot förskolans didaktik, och i ett yrkesliv som lektor i pedagogiskt arbete, ser jag med stor värme och glädje tillbaka på mitt och Johans samarbete. Ett av de innehåll som präglat min fortsatta forskning och mitt arbete som förskollärarytbildare handlar om en utveckling av det som jag och Johan en gång beskrev som förskolans demokratiska förhållningssätt (*democratic approach*, se Klaar & Öhman, 2014). Vi skrev fram ett demokratiskt

förhållningssätt som ett sätt att beskriva förskolans arbete med att främja barns autonomi och att barn ska utveckla solidaritet, samt att barnen ska socialiseras in i förskolans kultur genom att lära sig förskolans normer och värden. I en studie tillsammans med förskollärare i Skellefteå använde jag under åren 2018–2020 detta demokratiska förhållningssätt som ett analysverktyg för att stötta pedagoger i en undersökning av lärmiljöer i några av kommunens förskolor. Tillsammans byggde jag och pedagogerna i Skellefteå upp en förståelse kring olika sätt att resonera om vad som var viktigt att lyfta fram i förskolornas verksamheter (se Klaar, 2020). Resultatet av analysen synliggör vikten av att förskolans miljöer ska vara tillgängliga och tillåtande för att möjliggöra barnens självständiga val. Miljöerna ska samtidigt vara anpassade efter barns behov och intressen. Analysen visar också på vissa begränsningar i miljöer och aktiviteter. Pedagoger placerade exempelvis visst material högt upp på hyllor för att de yngsta barnen inte skulle nå, och de delade in vissa aktiviteter och rum utifrån ålder på barnen. Det planerades också emellanåt för tillfällen då pedagogerna styrde upp aktiviteter med hjälp av lottdragning, vilket skulle främja nya kamratrelationer och nytt innehåll i lekar. Solidaritet relateras i resultatet till socialisation och att följa normer och värden i förskolan. Det uttrycks exempelvis som att alla ska kunna vara med, och att barn ska kunna få hjälp av andra. Solidaritet innefattar också att hjälpa andra som är i behov av hjälp och att visa hänsyn till yngre barn och de som behöver extra stöd. Förskollärarna i studien lyfter dessutom fram vikten av att barnen ska känna sig behövda och efterfrågade. I förskolorna används emellanåt regler för att styra verksamheten så att det blir möjligt för alla barn att delta på lika villkor.

Motstånd i empirin

Efter att ovanstående projekt tillsammans med pedagoger i Skellefteå avslutats fanns vissa, något otydliga, resultat som jag inte riktigt kunde sätta ord på. De handlade om situationer där barnen eller lärarna var kritiska till det som skedde i förskolan och försökte hitta egna kreativa lösningar. Jag hade exempelvis delar av intervjuer där ett av barnen visar att hen inte uppskattar de aktiviteter som pedagogerna bestämde mycket kring. Det fanns också tillfällen när pedagogerna är riktigt kritiska till det sätt som de känner sig tvingade att

bedriva den egna verksamheten på. Dessa utsagor var svåra att förstå inom ramen för analysen av demokratiska förhållningssätt i förskolan i termer av autonomi, solidaritet och socialisation. Även om barnen uttryckte kreativa lösningar för att exempelvis slippa delta i en lek så talade förskollärarna främst om att det ska finnas möjlighet för alla barn att *kunna* delta i lek. Varken barnens vilja att delta eller möjlighet att avstå från att delta lyftes fram vid samtalen med förskollärarna. Jag saknade vid tillfället analytiska begrepp för att tydligt kunna säga något om dessa delar av resultatet och vi lämnade delarna som öppna frågor eller påståenden i rapporten.

Personformerande undervisning

De efterföljande åren arbetade jag, tillsammans med andra forskarkolleger, med att sätta förskolans demokratiska förhållningssätt i ett undervisningssammanhang genom att lyfta fram *personformering* i termer av identitetsskapande och subjektskapande (se exempelvis Van Poeck & Östman, 2019). På det viset inkluderas både undervisning som riktas mot att barnen ska bli någon som andra förväntar sig och uppfylla krav, och undervisning som främjar olikhet och kreativitet och ifrågasättande, att vara kritisk och att våga pröva och protestera mot normer och regler. Att använda *personformerande undervisning* gav möjligheter att förstå mer om på vilka sätt barn gav uttryck för att göra egna unika val i leksituationer, ställde sig kritiska till det som förskolläraren planerat och erbjöds möjlighet att hantera problem på kreativa och fantasifulla sätt. Det fanns också möjlighet att lyfta fram diskussionen om modiga lärare som tar barns argumentering på allvar, vågar ifrågasätta och ta avsteg från regler och invanda normer. Med hjälp av personformering blev det sålunda möjligt att klargöra mer implicita delar av förskolans undervisningspraktik, och vidga förståelsen om förskolans didaktik (se Klaar & Wank, 2022; Klaar, 2023; Wank, Klaar & Williams, 2025).

De studier om personformerad undervisning som jag, Ann-Charlott Wank och Pia Williams har genomfört bygger dock på empiriska analyser av situationer i förskolan där barn främst uttrycker sig verbalt. Jag skulle här därför vilja ta tillfället i akt att ge exempel på vad personformering skulle kunna innebära i förskolans undervisning vid de

tillfällen då barn inte kommunicerar verbalt. Hur kan barns handlingar förstås i dessa situationer? Jag använder och fördjupar en analys från en skogsutflykt (Klaar & Öhman, 2013) där vi identifierat en förskollärares *förmanande* riktningsgivare och ett barns *moraliska* erfärande i en situation där en förskollärare talar om för ett barn vad hen inte får göra eftersom handlingen kan skada någon annan och barnet slutar upp att göra det som anses farligt. Jag kommer dessutom att ge ett exempel på ytterligare en kreativt hanterad situation med Robert i pulkabacken.

Felicia och stenen – illustration 1

Vid ett tillfälle är barnen på utflykt i skogen, Felicia och Karen leker i skogen och det finns en förskollärare i närheten (se Klaar & Öhman, 2013, s. 13). Felicia bär omkring på en stor sten, som hon vid ett tillfälle kastar iväg. Läraren säger till Felicia att inte kasta stenen eftersom ”någon kan få den på sig”. Felicia plockar upp stenen och kastar åter igen iväg den. Läraren förmanar: ”Nej Felicia, kasta inte stenen. Du kan bära den, men inte kasta den. Felicia plockar upp stenen ännu en gång men släpper sedan ner den på marken och börjar sparka den framåt med foten. Efter en stund lägger hon sig på knä och rullar iväg stenen med handen. Lärare säger inget mer, och aktiviteten fortsätter. I studien redogörs för hur förskolläraren guidar Felicia med hjälp av en förmanande riktningsgivare då läraren uppmanar Felicia att agera på ett ”mer korrekt sätt” (inte kasta stenen), och i artikeln presenteras hur Felicia lärt sig mer om att hantera en sten när andra barn är i närheten, i termer av ”moralisk kvalitet på lärande”.

Kreativa protester

Jag har i min egen undervisning med förskollärarstudenter ibland lyft fram situationen med Felicia och stenen, men då inte främst för att visa på förskollärarens guidning. Istället har jag velat framhålla Felicias kreativitet och förmåga att få situationen att fortsätta på ett sätt som hon bestämmer, men inom ramen för förskollärarens förmaningar. Med hjälp av personformering går Felicias kreativitet, och kanske också hennes ickeverbala, kroppsliga protester mot det läraren säger, att förstå på ett fördjupat plan. Eftersom personformering

innefattar såväl autonomi, socialisation och att följa normer, som att vara kritisk, kreativ, ta risker och gå emot strömmen, så går det genom Felicias agerande att visa hur de allra yngsta barnen i förskolan, även utan verbalt språk, protesterar mot lärarens förmaningar, agerar med nya kreativa lösningar och vidgar sin handlingsrepertoar.

Robert skapar möjligheten att åka pulka – Illustration 2

Under aktiviteten när Robert tar sig upp och ner i den isiga backen på varierande sätt och med varierat resultat, finns det också situationer där Robert löser problem på ett kreativt och något annorlunda sätt. Barnen förväntas exempelvis dra sina pulkor upp för backen, kunna sätta sig på dem, få fart och komma ner för backen. Förskolans pedagoger finns tillhands, men det är ändå många nya situationer som ska hanteras för de allra yngsta barnen, och mycket nytt att lära sig.

Vid ett tillfälle när Robert ska ta sig upp för backen och använder sina händer för att ta sig upp, tappar han taget om pulkans snöre. Han lyckas ta sig upp för backen, men när han når toppen har han inte längre pulkan med sig. Robert står längst upp i backen och pekar på sin pulka som kanat ner till slutet av backen. En något äldre kamrat, Mårten, tar över pulkan som Robert haft tidigare, och Mårten drar pulkan uppför backen. Mårten kommer upp till toppen och sätter sig direkt i pulkan för att åka ner. Robert går snabbt fram till Mårten, ler stort mot honom, kliver i pulkan och sätter sig framför kamraten. Båda åker tillsammans ner för backen.

Mod och kreativitet

Personformering, med fokus på både autonomi och konstruktiv kreativitet med en risk att bli bortmotad av sin kamrat, synliggör hur Robert håller på att lära sig att klara av att åka pulka utan hjälp, men att han har svårt att både komma upp för backen och samtidigt få med sig en pulka upp. Vi kan också se hur Robert hanterar sitt problem genom att hålla koll på pulkan som blir dragen av en äldre kamrat. Han vågar därefter gå fram till kamraten och med ett leende sätta sig framför honom i pulkan. Roberts kreativitet och mod leder till att han får en möjlighet att åka ner för backen utan att han själv fått med en pulka upp.

Exemplen med Robert och Felicia ovan visar även på olika sätt hur den omgivande miljön kan erbjuda möjligheter för barnen att vidga sin handlingsrepertoar. Det finns exempelvis många pulkor att använda i backen, barnen har kläder som gör att det går att vara ute länge och i skogen tillåts barnen använda naturmaterial i sina lekar, så länge det inte blir farligt. Förskollärarna väljer att delta i bakgrunden eller vid sidan, medan barnen erbjuds möjligheter att undersöka sin omvärld på egen hand. Lärarna sätter emellanåt ord på det som sker (kallt om händerna, farligt att kasta sten), men det finns också möjligheter för barnen att protestera och/eller pröva andra kreativa lösningar för att komma vidare i sin lek. Robert får lov att ta av sig vantar och han får själv lösa problemet när pulkan inte kommer med upp till toppen. Felicia får möjlighet att fortsätta förflytta sin sten trots att hon inte följer lärarens instruktioner om att enbart bära stenen.

Personformerande handledning

Precis som Felicia så utvecklade jag under min doktorandtid modet att emellanåt protestera, vara kritisk och kreativt testa egna idéer. Precis som Robert så hittade jag möjligheter att komma framåt tillsammans med andra, och ibland fanns det också behov av nödvändig draghjälp. En förutsättning i detta arbete var stor tillit! Jag utvecklade en trygghet och styrka i att våga vara kritisk och nyfiken samtidigt som det emellanåt givetvis var nervöst att presentera kritiska resultat. Denna trygghet och styrka har sin grund i de handledningssituationer som jag erfor tillsammans med Johan under min forskarutbildning.

Johan har en enastående förmåga att sätta ord på det som är betydelsefullt. Under min forskarutbildningstid arbetade jag emellanåt med att omarbeta och anpassa analytiska begrepp och metoder så att de skulle fungera inom ramen för mitt avhandlingsprojekt med de yngsta barnen i förskolan. Mina pragmatiska analyser behövde hanteras med kreativitet, och vid somliga tillfällen behövde mönster brytas, eftersom jag oftast analyserade det som skedde utanför verbalt språk. Likt Felicia kunde jag inte följa strömmen och göra som andra gjort, och likt Robert behövde jag ibland hjälp. Johan har då alltid erbjudit möjligheter att nyfiket och öppet pröva andra vägar. Idag, när jag är

vid slutet av min akademiska karriär kan jag också förstå att Johans tillitsfulla handledning har gjort att jag utvecklat en förmåga att vara konstruktivt kritisk i mötet med kollegor och studenter. Jag vågar bli ifrågasatt, ta obekväma beslut och jag har, trots en stark integritet, hela tiden varit öppen för och intresserad av nya möjliga utmaningar.

Referenser

- Klaar, S. (2023). Personformerande undervisning i förskolan: Att skapa en identitet och att bli ett subjekt. *Paideia*, 25, 37–48.
- Klaar, S., & Lejonströms förskolor i Skellefteå kommun (2020). *Inkluderande lärmiljöer – autonomi, solidaritet och lek. Inkluderande lärmiljöer. Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle*. IFOUS rapportserie 2020:2. 79–89.
- Klaar, S., & Wank, A-C. (2022). ECE as an educative and multifaceted practice for growth: To assess and evaluate teaching and learning by documenting children's actions and re-actions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 557–571.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2070649>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439–454.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704765>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2013). Doing, knowing, caring and feeling: Exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37–58. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809655>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229–253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883721>
- Klaar, S., & Öhman, J. (2022). Learning through encounters with the physical environment. I J. Garrison, J. Öhman & L. Östman

(Red.). *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 111–122). Bloomsbury.

Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching - Ethical and Political Challenges* (s. 59–69). Routledge.

Wank, A-C., Klaar, S., & Williams, P. (2025). A multidimensional perspective of teaching in Swedish preschool education. I W. Boyd & S. Garvis (Red.), *Early Childhood Pedagogical Practices Across the World. Selected Case Studies on the Role of Teachers for Learning and Care* (s. 9–22). Springer Nature.

8. Om etik, tvivel, förnekelse och hopp

Louise Sund

Inledning

I den här texten gör jag några nedslag i den forskningsproduktion jag bedrivit tillsammans med Johan och visar hur flera av våra gemensamma intresseområden kan spåras tillbaka till hans avhandling *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv* (2006). Ett av Johans mest betydelsefulla bidrag till både teori och praktik inom miljö- och hållbarhetsutbildning är hans fördjupade arbete med att förstå etik och moral i utbildning.

Vad ryms i en fotnot?

I sin avhandling knyter Johan moralfilosofins utveckling till frågor om miljö- och hållbarhetsutbildning. I en fotnot – som för övrigt upptar en sida i avhandlingen – återger han hur moralfilosofin vuxit fram i tre faser. Först beskrivs frigörelsen från föreställningen om att moralen vilar på en yttre, gudomlig auktoritet. Det är en brytning som banar väg för tanken om människans autonomi och ansvar. Därefter följer en fas präglad av diskussioner om hur vi når insikt om det goda: via rationellt förnuft eller genom känsla och intuition? Johan lyfter här fram Dewey, som betonar att moral formas i sociala och kulturella sammanhang. Det innebär, enligt Dewey, att moraliska principer är praktiska och situerade och att människor tillsammans kan utveckla nya lösningar på moraliska problem, snarare än att hålla fast vid abstrakta normer. Mot slutet av denna andra fas uppstår skepsis mot universella och eviga moraliska principer, och här öppnas dörren för metaetiken. Johan visar hur Wittgensteins idéer om språkets användning blir avgörande eftersom moraliska begrepp inte längre ses som speglingar av metafysiska sanningar, utan som något som får mening i sociala praktiker genom sitt användande i språkspel. Den tredje fasen kännetecknas av en återgång till normativ etik men nu

med ett fokus på kollektiva överenskommelser och ett växande intresse för konkreta frågor som rättvisa, miljö och hållbar utveckling.

Det genomlevandeperspektiv som beskrivs i avhandlingen innebär att etisk mening uppstår i konkreta livssituationer där människor interagerar, handlar och erfar handlingens konsekvenser. Det handlar inte om en teoretisk etik som man lär sig, utan om en levd etik som prövas i handling. Johan uttrycker det som att det hos båda Dewey och Wittgenstein finns en strävan efter att följa genomlevandets princip, där moral förstås som något som erfaras och formas i det levda livet. De motsätter sig båda en syn på språk och tänkande som frikopplade från mänsklig praktik, och flyttar därmed fokus från abstrakta, universella regler till en etik som växer fram ur konkreta situationer och relationer. Kvintessensen i avhandlingen är att etik inte bör förstås utifrån traditionell moralfilosofi, utan som något vi gör snarare än något vi enbart lär oss om. Etik är inte främst en uppsättning regler, utan en mänsklig förmåga att uppmärksamma och pröva vad som är rätt och fel i konkreta situationer. I undervisning innebär detta att elever inte lär sig innebörden av begrepp som "rättvisa" genom definitioner, utan genom att delta i praktiker där orättvisor upplevs, diskuteras och hanteras.

Det kan tyckas oväntat att en text som ska beskriva Johans omfattande arbete tar sin utgångspunkt i en fotnot i den avhandling han försvarade för tjugo år sedan. Men i den fotnoten ryms inte bara moralfilosofins historia i ett koncentrerat format – där finns också kärnan i det engagemang som kommit att präglats hans arbete. Ett engagemang som har bidragit till att forma starka nationella forskningsmiljöer och skapa nordiska och internationella nätverk. Genom detta arbete har vi idag en betydande grupp forskare och doktorander inom forskningsfältet som på olika sätt utvecklar förståelsen av hur etiska begrepp som rättvisa och ansvar får sin betydelse.

Etisk-politiska resonemang

När jag började som doktorand 2009 var mitt första möte med vetenskaplig litteratur inom miljö- och hållbarhetsutbildning Johans avhandling samt Scott och Goughs (2003, 2004) companion books. Dessa texter blev en avgörande ingång till forskningsfältet och

formade de val och intresseområden som kom att prägla min egen forskning. Scott och Goughs kritiska överblick betonade särskilt att hållbarhetsfrågor alltid präglas av komplexitet, osäkerhet, risk och nödvändighet. Detta innebär att utbildning inte kan reduceras till teknisk kunskapsöverföring, utan måste stödja elevers förmåga att orientera sig i osäkerhet och hantera värdekonflikter.

I vår första internationella artikel (Sund & Öhman, 2014) problematiserar vi hur universella värden och etiska ideal hanteras inom miljö- och hållbarhetsutbildning (ESE) och argumenterar för behovet av att repolitiserar utbildning. Med detta menar vi att utbildning bör synliggöra de värdekonflikter, maktrelationer och spänningar som är inbyggda i hållbarhetsfrågor, snarare än att reducera dem till tekniska eller neutrala frågor. Vårt etisk-politiska huvudargument är att etik inte kan förstås som färdiga normer eller universella principer, utan som en pluralistisk, konfliktfylld och politisk process där meningsskapande sker genom dialog och konfrontation av olika värdepositioner. På så sätt kan universella ideal behandlas som politiska påståenden och ingå i öppna, demokratiska processer som stärker utbildningens roll som en plats för kritisk reflektion, debatt och ansvarstagande i frågor om hållbarhet.

I artikeln betonar vi också, med stöd av Todd (2003), vikten av att ge elever ett politiskt språk för att kritiskt granska egna och andras värden och därmed kunna delta i demokratisk meningsbildning. Todd uttrycker en oro för att etik placeras utanför utbildningens praktik. Hon menar i stället att öppenhet och sårbarhet behöver stå i centrum för relationer och att förändring sker i själva mötet med den andre. Denna tanke ligger nära Johans genomlevandeperspektiv, där etik inte ses som en färdig kunskap som ska tillföras undervisningen, utan som något som växer fram i de vardagliga processer där elever och lärare agerar och prövar olika sätt att förstå och handla. Moraliskt växande innebär att vi genom erfarenhet och reflektion omprövar våra värderingar, mål och handlingar i relation till den värld vi lever i.

Tvivel och flytande gränser

I sin avhandling tar Johan utgångspunkt i Wittgensteins senare filosofi, särskilt *Om visshet* (1969/1992), för att analysera hur tvivel kan

förstås i relation till utbildning. Johan framhåller med hjälp av Wittgensteins filosoferande att tvivel alltid är situerat inom en redan etablerad världsbild, det vill säga den väv av antaganden, satser och praktiker som står fasta för oss i vårt vardagliga liv. Ett centralt argument i avhandlingen är att tvivel endast är meningsfullt mot bakgrund av något som inte ifrågasätts. Att ifrågasätta allt vore, i linje med Wittgensteins filosofi, inte ett genuint tvivel utan snarare en form av språkligt sammanbrott. Johan exemplifierar med en passage där Wittgenstein diskuterar hur vi ofta tar vissa saker för givna i vår vardagliga erfarenhet. Han påpekar att det är en självklarhet för en förnuftig människa att tro på det uppenbara, som att ett träd står framför en (§220). Detta är ett exempel på de grundläggande antaganden som vi inte ifrågasätter i vårt dagliga liv. Om vi började ifrågasätta de mest grundläggande och självklara aspekterna av vår erfarenhet, skulle det leda till en upplösning av vår förståelse av världen. Vår förmåga att orientera oss och handla effektivt i världen bygger på att vi inte ifrågasätter dessa grundläggande antaganden.

Mot denna bakgrund tolkar Johan tvivel som en praktisk resurs snarare än som ett radikalt filosofiskt projekt. Vad Johan pekar på är att Wittgenstein vill få oss att sluta fästa intresse vid tomma filosofiska tvivel som aldrig får praktiska konsekvenser, och i stället rikta uppmärksamheten mot den tillit som gör både liv och språk möjligt. I detta perspektiv blir tvivel en praktisk resurs eftersom det hjälper oss att orientera oss i vardagen, hantera osäkerheter och reflektera etiskt.

Tvivel som startpunkt för inquiry

I senare bidrag (Sund & Öhman, 2022; 2023) har vi lyft fram tvivel som en grundläggande drivkraft i moraliskt lärande. I utbildnings-sammanhang kan tvivel uppstå när invanda sätt att tänka och handla stöter på motstånd. I det transaktionella perspektivet, som Johan i flera texter utvecklat utifrån Dewey, ses moraliska handlingar som vanor som förändras och omformas genom våra kontinuerliga erfarenheter och interaktioner med omgivningen.

I artikeln *A transactional model of moral learning – how to challenge unsustainable denials* (Sund & Öhman, 2023) framhåller vi särskilt hur förnekelse av klimatkrisens allvar utgör hinder för moraliskt lärande,

eftersom förnekelsen riskerar att störa det motstånd som annars skulle kunna väcka tvivel och därmed utmana elevernas moraliska vanor.

För att motverka detta föreslår vi att läraren erbjuder elever möjlighet att möta det Biesta (2012) beskriver som "*resistant materials*", det vill säga motsträvt eller utmanande material i undervisningen. Det kan exempelvis handla om att eleverna ställs inför etiska dilemman, möter motstridiga perspektiv eller att de konfronteras med globala ojämlikheter i klimatkrisens konsekvenser. Sådana motstånd kan störa invanda sätt att tänka och handla och därigenom öppna för tvivel som ett didaktiskt värdefullt redskap.

Med detta vill vi understryka att undervisning inte bara handlar om att förmedla innehåll eller utveckla vissa förutbestämda färdigheter, utan att elever behöver möta något som står emot, utmanar och inte omedelbart kan reduceras till deras egna intressen eller preferenser. Undervisningens innehåll och de frågor och problem som lyfts ska inte enbart vara *anpassat* till eleven, utan också innehålla ett motstånd. Detta motstånd är det som kan störa, ifrågasätta och öppna för nya sätt att tänka och handla.

I detta perspektiv blir lärarens roll inte att undanröja tvivel, utan att didaktiskt utforma undervisningssituationer där eleverna uppmuntras att undersöka nya möjligheter och reflektera över alternativens möjligheter. Genom att rikta elevernas uppmärksamhet mot viktiga och ibland obekväma frågor kan invanda tankemönster utmanas, och eleverna får tillfälle att reflektera över och ompröva sina vanor och moraliska övertygelser. Tvivel blir därmed en nödvändig förutsättning för att miljö- och hållbarhetsutbildning ska bidra till moraliskt växande och förbereda eleverna inför klimatkrisens komplexa och konfliktfyllda utmaningar.

Det innebär, menar vi, att utbildningen inte bara syftar till att göra lärande "enkelt" eller "relevant" i en smal mening, utan att skapa situationer där eleven möter det som är annorlunda och krävande. Som Johan framhåller i sin avhandling: "lärandet inbegriper en förändring som i praktiken gör en skillnad" och som visar sig i ett förändrat sätt att handla: "förändrade vanor, ett nytt sätt att använda språket (nya

meningar och nyanser i orden), ett nytt sätt att argumentera, mena, påpeka, gissa, dra slutsatser, etc.” (Öhman, 2006, s. 106).

Nyanserat hopp

I vår senaste artikel (Sund & Öhman, 2025) återvänder vi till de frågor om utbildningens politiska dimension som vi behandlade för drygt ett decennium sedan (Sund & Öhman, 2014), samtidigt som vi introducerar ett för oss i forskningssammanhang nytt begrepp: hopp.

Hopp är inget som explicit nämns i Johans avhandling, men jag menar att hoppet finns där; i tron på utbildningens möjligheter och på elevers växande.

I artikeln gör vi en tydlig distinktion mellan nyanserat hopp och naiv optimism, där vi menar att begrepp som hopp och optimism behöver nyanseras i undervisning om miljö- och hållbarhetsfrågor. Naiv optimism beskriver vi som en hållning som tenderar att överdriva människors kontroll eller tron att problemen kan lösas utan stora förändringar i samhälle och livsstil. Denna optimism grundar sig ofta på tro på tekniska lösningar eller små förbättringar inom befintliga system, med förväntningen att nuvarande institutioner och praxis så småningom kan anpassa sig. Detta synsätt riskerar att leda till passivitet, eftersom det utgår från att förändring sker ”av sig själv” snarare än genom ett aktivt och hållbart engagemang (om det har vi skrivit initierat i Öhman & Sund, 2021). Optimism blir därmed ett sätt att undvika de mer obekväma frågor som rör ansvar, maktstrukturer och de djupare orsakerna till klimatkrisen. Naiv optimism kan också verka depolitiserande genom att inge en föreställning om att problemen till slut löser sig, vilket riskerar att dölja behovet av omfattande samhällsförändringar.

Hopp, däremot, beskriver vi som något radikalt annorlunda. Hopp handlar inte om att blunda för svårigheter eller att förvänta sig enkla lösningar, utan snarare om att erkänna komplexiteten och möjligheten till katastrof, och ändå söka mening och riktning framåt. Hoppet föds i osäkerheten, i det ögonblick när etablerade planer rubbas och framtiden ter sig oviss. Det är just i denna ovisshet som hoppets kraft ligger: möjligheten att tänka annorlunda, att se alternativa vägar och att skapa rum för förnyelse. Hoppet innebär därmed en aktiv

hållning, ett sökande efter nya handlingsmöjligheter i en situation som annars präglas av hot och rädsla.

Hopp är inte passivt eller en naiv tillförsikt. Tvärtom är det ofta förknippat med känslor av oro, sorg eller till och med förtvivlan. Men till skillnad från rädsla, som stänger dörrar och hindrar människor från att se en framtid, öppnar hoppet en horisont. Det ger riktning och mening i en tillvaro som annars riskerar att reduceras till överlevnad och krishantering. På så sätt blir hoppet en existentiell resurs, som kan inspirera till fortsatt engagemang även i mötet med överväldigande problem.

I ett pedagogiskt sammanhang innebär detta att läraren inte ska uppmuntra eleverna till naiv optimism, ensidigt positivt tänkande eller 'quick fixes'. I stället handlar det om att skapa utrymme för att konfrontera osäkerheter, paradoxer och känslomässiga spänningar, och samtidigt visa att det inom dessa svårigheter också finns möjligheter till handling och förändring. Eleverna behöver inte skyddas från känslor av oro eller maktlöshet, utan snarare ges redskap att leva med dessa känslor och omvandla dem till en drivkraft för fortsatt sökande och ansvarstagande. Hopp kan förstås som en hållning som kombinerar erkännandet av klimatkrisens allvar med en öppenhet inför framtidens osäkerhet, medan naiv optimism riskerar att ge falsk trygghet och dölja behovet av verklig förändring. Denna distinktion är central eftersom den pekar på att undervisning om miljö- och hållbarhetsfrågor inte bara handlar om att inge eleverna en känsla av framtidstro, utan om att ge dem möjlighet att utveckla en nyanserad förståelse av hoppets roll i relation till handling, ansvar och möjligheten till samhällsomvandling – eller ett växande utifrån elevers egna erfarenheter, som Johan också skulle beskriva det.

Referenser

- Gough, S., & Scott, W. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. Routledge.
- Gough, S., & Scott, W. (Red.). (2004). *Key Issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review*. Routledge.

- Sund, L., & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Sund, L., & Öhman, J. (2014). Swedish teachers' ethical reflections on a study visit to Central America. *Journal of Moral Education*, 43(3), 316–331.
- Sund, L., & Öhman, J. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Environmental Education Research*, 27(3), 351–364.
- Sund, L., & Öhman, J. (2022). A transactional perspective on ethics and morals. I J. Garrison, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 193–206). Bloomsbury.
- Sund, L., & Öhman, J. (2023). A transactional model of moral learning: How to challenge unsustainable denials. *Environmental Education Research*, 29(5), 721–735.
- Sund, L., & Öhman, J. (2025). Revisiting the political in environmental and sustainability education – a global justice-oriented approach. *Environmental Education Research*.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2567938>.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press.
- Wittgenstein, L. (1969/1992): *Om visshet*. Thales.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling – meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education, 13. Örebro universitet.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13, 3083, 1–22.
<https://doi.org/10.3390/su13063083>

9. Seniorers värdeskapande i utbildning

Magnus Schoultz

Inledning

Detta kapitel utgår från en kritik av motivationsbegreppet och hur det inom forskning har använts för att förklara relationen mellan lärande och hälsa för seniorer. Utifrån detta synsätt så förstås utbildning för seniorer som ett medel för att uppnå förbestämda mål. För att hantera detta föreslår jag ett pragmatiskt perspektiv som kan erbjuda andra sätt att förstå seniorers utbildningspraktik. Genom att kombinera Deweys begrepp *experience* med hans teori om värden så är deltagares erfarenhet av värden något som skapas inom de interaktioner som pågår i en utbildningspraktik. Värden med att delta i utbildning ligger således *inom* lärandeaktiviteten och verksamheten. Kapitlet tar avstamp i det transaktionella angreppssätt som Johan Öhman formulerar i sin avhandling. Öhman utvecklar där ett resonemang om hur värden kan förstås genom människors handlingar och hur det kan undersökas i utbildning.

Motivationsbegreppet för att förstå seniorers lärande och hälsa

Relationen mellan lärande och hälsa för seniorer har fått ökad uppmärksamhet från forskare under de senaste decennierna i takt med en förändrad demografi och ökad medellivslängd. Forskare från olika traditioner har fokuserat på relationen ifråga och olika aspekter har undersökts. Flertalet studier betonar de intrinsikala värdena som viktiga för att förstå lärandets betydelse för seniorers hälsa (Schoultz et al., 2020). Deltagandet i lärandeaktiviteter har betonats som viktigt i sig självt där inte ett specifikt mål är syftet med att delta (se exempelvis Mackowicz & Wnek-Gozdek, 2016; McWilliams & Barrett, 2018; Sloane-Seale & Kops, 2010). Begrepp som motivation har dock använts för att diskutera dessa intrinsikala värden (t.ex. McWilliams & Barrett, 2018). Att begrepp som motivation används för att förstå seniorers deltagande i lärandeaktiviteter är dock inte oproblemiskt.

Forskning som fokuserar på motivation (t.ex. Narushima et al., 2013) har beskrivit det som “the psychological driving force behind our behaviors through which ‘goal- directed activity is initiated and sustained” (p. 571). Att närma sig seniorers lärande utifrån detta synsätt riskerar att ställa vissa aspekter i förgrunden för hur vi förstår seniorers lärandeaktiviteter medan andra riskerar att förbises. Nedan kommer jag att behandla några aspekter som jag anser vara problematiska med att förstå utbildning och lärande utifrån motivationsbegreppet. Det är framför allt tre aspekter jag vill framhålla.

Min första poäng är att det finns en tendens att betona utbildningens instrumentella aspekter, även om forskningen beskriver det som ett intrinsikalt motiv. Baserat på motivationsbegreppet värderas utbildning och lärande som ett medel för att uppnå ett specifikt mål. Även om det beskrivs som ett intrinsikalt motiv där en person gör något för sin egen skull, baseras det på ett instrumentellt värde där man hoppas uppnå ett visst ändamål. Lärande är alltså inte betydelsefullt i sig, utan blir bara meningsfullt om deltagarna uppfyller det motiv de har för att delta. Det finns alltså en risk att motiven behandlas som absoluta mål och att värdet av lärande är något som kommer efter deltagande i utbildning. Som en kontrast utgör seniorer i Sverige en betydande del av deltagarna i svenska folkbildningsaktiviteter. Det lärande som sker inom dessa aktiviteter kan klassificeras som icke-formellt lärande. Det äger rum utanför det formella utbildningssystemet och leder inte till några formella kvalifikationer. Istället är bildning ett grundläggande värde, med fokus på individens personliga och kulturella mognad, samt utvecklingen av deras självkänsla som människa (Bjursell, 2019). Även aspekter som livskvalitet har framhållits som centrala värden för äldres deltagande i lärandeaktiviteter (Leung et al., 2006; Park et al., 2016). En input- och output-förståelse av lärandeaktiviteter för seniorer, likt den jag beskrivit ovan, riskerar att förbise viktiga aspekter av seniorers undervisningspraktik.

Min andra poäng är att en kausal förklaring ställs i förgrunden för hur vi förstår seniorers deltagande i lärandeaktiviteter. Definitionen av motivationsbegreppet illustrerar att människor är passiva och att de agerar när de får en stimulans eller ett motiv. Det har en behavioristisk prägel där det finns ett visst motiv (stimuli) som skapar ett visst

beteende (deltagande i lärandeaktiviteter). Individen agerar således på externa motiv och inte i samordning eller koordination med miljön (se Garrison et al., 2022). Känslor och emotioner förklaras också som psykologiska krafter istället för något som skapas i möten och interaktioner mellan människor och den sociala miljön. Begreppet förbiser det relationella inom seniorers undervisning. Det skapar således inga förklaringar om hur undervisningen tar form och vilka relationer som anses vara värdefulla för seniorers deltagande i utbildning. I kontrast till detta menar Gillian M. Boulton-Lewis och Laurie Buys (2015) att interaktion och kommunikation är betydelsefulla element i seniorers utbildning. Deltagarnas diskussioner och samtal om kursens innehåll har lyfts fram som givande av seniorer, där de får möta olika perspektiv och tankar om ett tema eller ämne (Schoultz, 2022). Mackowicz & Wnek-Gozdek (2016) betonar värdet att vara en del av en större grupp vilket ger socialt stöd och nya vänskapsband.

Min tredje poäng är att psykologiska aspekter står i förgrunden för hur vi förstår seniorers deltagande i lärandeaktiviteter. Utgångspunkten är individens förutbestämda mål och syften med att delta i lärandeaktiviteten. Pedagogiska teorier och begrepp står inte i förgrunden och frågan om vilket innehåll seniorer bör lära sig beaktas inte i någon större utsträckning. Det innehåll som ska läras ut till seniorer ses inte som viktigt i sig, utan snarare som ett medel för att utveckla deras hälsa. Pedagogiska frågor om undervisningens innehåll och dess betydelse för deras deltagande hamnar därmed i skymundan. Att få fördjupa sig i ett intressant innehåll har exempelvis framhållits som en viktig aspekt (Sloane-Seale & Kops, 2010) men även att få möjligheten att utveckla nya intressen är ett grundläggande värde med att delta i lärandeaktiviteter (Hachem & Vuopala, 2016).

Ett begrepp som motivation är inte nödvändigtvis dåligt men det har enligt mig på ett sätt begränsat vår förståelse för vilken betydelse deltagande i lärandeaktiviteter kan ha för seniorer. John Deweys teori om värden och det transaktionella angreppssätt som Johan formulerar i sin avhandling har potentialen att teoretiskt bidra till forskningsfältet seniorers lärande och hälsa. Det transaktionella perspektivet skapar andra sätt att förstå deltagande i lärandeaktiviteter där värden genom handling ställs i förgrunden.

En alternativ teoretisk förståelse

För att inte förbise de aspekter som jag belyst ovan behöver vi använda andra teoretiska begrepp för att förstå seniorers deltagande i lärandeaktiviteter och vilken betydelse det har för deras hälsa. Nedan avser jag att behandla hur Deweys teori om värden och Johans transaktionella angreppssätt kan möjliggöra en alternativ teoretisk förståelse av seniorers lärande och hälsa i kontrast till motivationsbegreppet. Detta är en förståelse som a) undviker att behandla utbildning och lärande i instrumentella termer, b) tar utgångspunkt i lärandets och undervisningens relationella karaktär, och c) betonar undervisningens innehåll. Nedan kommer jag att behandla dessa tre aspekter. Det centrala är att vi kan åstadkomma en förståelse för vilka värden som skapas i praktiken. Värden som inte var bestämda på förhand utan som tog form under lärandeaktiviteten och som har stor betydelse för deltagarna.

Förbise utbildningens instrumentella värden

Deweys teori om värden framhåller teoretiska förklaringar där andra aspekter ställs i förgrunden för hur utbildning kan förstås. Många gånger diskuterar vi utbildning utifrån dess instrumentella värde. Människor deltar till exempel i utbildning för att tillskansa sig vissa kunskaper och förmågor för att kunna delta på arbetsmarknaden. Seniorers deltagande i lärandeaktiviteter präglas dock ofta av andra värden där utbildning och lärande framhålls som betydelsefullt i sig självt. För att förstå den dimensionen behöver vi använda andra teoretiska begrepp än motivation. Nedan kommer jag att redogöra för Deweys teori om värden i vilken han beskriver två olika former av värden: instrumentella och intrinsikala (Dewey, 1916/ 2004).

Instrumentella värden är värden där saker bedöms och jämförs i relation till ett vidare mål. Ibland måste vi göra ett val och rangordna alternativ för hur vi ska kunna gå vidare i förhållande till vad vi vill uppnå. Här bedöms saker som bättre eller sämre, och när saker bedöms på detta sätt kan de förstås som instrumentella värden. Objekt eller saker som inte kan bedömas eller jämföras kan förstås som intrinsikala värden. De är vad de är och har omedelbart vissa intrinsikala egenskaper (Dewey, 1925/1995). Deltagande i lärandeaktiviteter

för seniorer kan alltså betona olika värden. Det kan förstås som ett medel där målet är att minska risken för sjukdomar som Alzheimers, men det kan också värderas som något viktigt i sig, där värdet ligger i lärprocesserna och att fördjupa sig i ett kursinnehåll. I Deweys pragmatiska filosofi är båda formerna av värden viktiga.

En lärandeaktivitet kan ha både ett intrinsikalt värde och ett instrumentellt värde, beroende på vad som aktualiseras i situationen och sammanhanget. Att läsa en bok kan ses som en uppskattad upplevelse och ha ett intrinsikalt värde eftersom det tjänar sitt eget syfte. Det ger livet mening och innehåll och är betydelsefullt i sig självt där det inte kan ersättas av något annat. Men om läsningen av boken börjar bedömas och jämföras med andra aktiviteter, aktualiseras det instrumentella värdet med att läsa en bok (Dewey, 1925/1995). Om du vill lära dig en viss kunskap kan du börja fundera på om det är läsningen av boken som är mest fördelaktig för att uppnå ditt mål eller om det till exempel är diskussionen med någon annan. Således har sammanhanget betydelse för vilka värden som aktualiseras i en lärandeaktivitet.

Dewey (1925/1995) framhåller att intrinsikala värden också är centrala för våra kritiska värderingar. Kvaliteten på de erfarenheter vi gör i praktiken får således betydelse för de kritiska övervägningar vi gör. Det finns en risk att vi börjar värdera saker utifrån förutbestämda egenskaper och värden om vi inte utgår från våra omedelbara erfarenheter i praktiken. Således kan erfaran­de av intrinsikala värden i praktiken ses som en källa till meningsfulla värderingar för vad vi väljer att göra. En viktig poäng med dessa två begrepp (intrinsikalt och instrumentellt) är att de hjälper oss att förstå skillnaden mellan att något är betydelsefullt i sig självt och att något kan värderas som viktigt i relation till att uppnå något. Som jag tidigare nämnt har motivationsbegreppet behandlats på ett sätt där lärandets instrumentella värden ställs i förgrunden trots att forskare beskriver det som ett intrinsikalt motiv. Motivationsbegreppet gör det, med andra ord, svårt att fånga den dimensionen av lärandeaktiviteter där värdet med att delta inte är bestämt på förhand.

Undervisningens relationella karaktär

För att förstå vilka värden som aktualiseras i seniorers lärandeaktiviteter behöver undervisningens relationella karaktär tas i beaktande. Deweys pragmatiska utbildningsfilosofi och Johans transaktionella angreppssätt kan skapa en förståelse för hur värden är något som skapas i processen mellan individen och den sociala miljön. Nedan kommer jag att behandla den kritik som Dewey riktar mot den västerländska filosofin och som Johan vidareutvecklar i sin avhandling. Vidare kommer jag att behandla de teoretiska begreppen *experience* och principerna *interaktion* och *kontinuitet* som ett sätt att förstå seniorers värdeskapande i undervisningspraktiken.

En central utgångspunkt för att kunna förstå hur värden skapas i processen mellan individen och den sociala miljön är att undvika dualismen så som de mellan fakta/värden, yttre/inre och objekt/subjekt. I motsats till detta betonar motivationsbegreppet individen och den sociala miljön som just två separata enheter där individen reagerar på sin omgivning och olika stimuli. Johan förklarar i sin avhandling på ett förtjänstfullt sätt Deweys kritik mot den dualistiska världsbild som skapats och hur det har gjort att värden har separerats från den verklighet som vi lever i. Uppkomsten av den dualistiska världsbilden har gjort att fakta har placerats inom den materiella domänen och värden i den andliga världen (Öhman, 2006). Detta sätt att närma sig fakta och värden kan ses i filosofiska inriktningar som realism och idealism (Hickman, 2007). Genom att inte behandla individen och den sociala miljön som två skilda entiteter, utan utgå från processen mellan individ och miljö så blir det också möjligt att förstå kunskap, värden och mening som något som skapas genom våra handlingar och de möten som vi deltar i. Förändring är det normala vilket också gör att handlandet blir av fundamental betydelse.

Johan formulerar i sin avhandling ett transaktionellt perspektiv där fokus är riktat mot de värdeskapande processerna mellan individen och den sociala miljön. Istället för att enbart utgå från individen så blir fokus här på processen och vilken betydelse det har för de värden som skapas. De interaktioner och relationer som skapas inom undervisning och lärandeaktiviteter blir således centralt för att förstå vad som anses vara värdefullt med att delta i utbildning. Detta är en

kontrast mot den kausala förklaringsmodellen där fokus ligger vid orsak och verkan. Enligt detta synsätt kommer olika faktorer alltid att orsaka bestämda handlingar (Öhman, 2006). Dewey använder begreppet *experience* för att beskriva den filosofi som behandlar människors erfarenheter och handlingar. Men begreppet *experience* ska inte begränsas till att endast behandla våra tidigare erfarenheter utan ska förstås som en helhet där både tidigare, nuvarande och framtida erfarenheter har betydelse.

Genom begreppet *experience* förstås människan som en aktiv varelse som handlar genom interaktion med sin omgivning. Johan framhåller verbet "att erfara" som ett sätt att förstå innebörden i begreppet *experience*. Han menar att det är "viktigt att observera att med Deweys tankesätt innebär 'experience' individens *aktiva* interaktion med sin omvärld. På svenska torde 'experience' därför motsvaras av verbet att erfara..." (Öhman, 2006, s. 96). På så sätt förstås människor som aktiva. Vi är inte passiva och bestämmer oss för att handla när vi får ett motiv som leder oss. Att människor förstås som aktiva gör det också logiskt att vi i våra praktiker genom de sammanhang och interaktioner som vi deltar i skapar mening och värden.

Två principer är centrala i Deweys begrepp *experience*: interaktion och kontinuitet. Båda är centrala för förståelsen av relationer och möten i undervisning och hjälper oss att förstå hur tidigare, nuvarande och framtida erfarenheter är relaterade till varandra (Dewey, 1938/1997). Principen om interaktion illustrerar att lärande kan ses som pågående processer, där både kunskap och värderingar skapas i interaktionerna mellan människor och den sociala miljön. Det är således genom våra handlingar som vi får kunskap om världen och skapar mening (Dewey, 1938/1997). I interaktionen vänder vi oss till våra tidigare erfarenheter för att få stöd för hur vi kan eller bör agera. Vi kan då möta motstånd på olika sätt, där vi behöver reflektera över våra handlingar för att nå kunskap om hur vi ska komma vidare. Våra tidigare erfarenheter har således betydelse för våra framtida erfarenheter.

Principen om kontinuitet tydliggör att de erfarenheter som seniorer skapar inom undervisningen också gör att de hanterar framtida lärandesituationer på nya sätt. Värden är således något som kontinuerligt skapas och återskapas genom erfarenheter i möten och handlingar

som äger rum i seniorers olika lärandemiljöer och aktiviteter. Dessa erfarenheter har potentialen att påverka framtida erfarenheter (se även Sandell & Öhman, 2013). Även undervisningens syfte och mening kan förändras för deltagarna. Principen belyser även att deltagande i undervisning inte bara förändrar deltagarna utan också deras sociala omgivning. Den sociala miljön är inte en fast enhet utan de erfarenheter vi skapar kan förändra vår syn på den sociala miljön runt om oss. Således finns de intrinsikala värdena redan närvarande i den pågående undervisningspraktiken och inte uteslutande i lärandets mål och syften.

Undervisningens innehåll

Inom forskningsfältet som fokuserar på seniorers lärande och hälsa behandlas utbildningsinnehållet vanligen som ett medel för att uppnå ett hälsosamt åldrande. Innehållet ses inte som viktigt i sig självt. I stället för att basera forskningen på ett psykologiskt begrepp som motivation, måste pedagogiska begrepp tas i beaktande som framhåller innehållets betydelse för den undervisning som tar form. Deweys teori om värden och begreppet experience erbjuder teoretiska förklaringar till hur undervisningens innehåll har betydelse för de värden som skapas inom seniorers utbildning.

Det intrinsikala värdebegreppet hjälper oss att förstå vikten av undervisningsinnehållets kvalitet. När vi diskuterar seniorers erfarende inom utbildning behöver vi också diskutera kvaliteten på erfarenandet och hur den möjliggör framtida erfarenheter. Dewey (1934/2005) diskuterar detta och framhåller att vi erfar flera saker under en dag eftersom interaktion är en naturlig del av livet. Men interaktionerna saknar ofta en viss kvalitet som får oss att känna meningsfullhet med att gå vidare med det objekt som för stunden tar upp vår tid. Om vi vill att undervisningens innehåll ska nå sin fulla potential måste också innehållet och materialet uppskattas av deltagarna. Det är viktigt att utgå från vad deltagarna själva uppskattar som meningsfullt, så att innehållet inte behandlas som förbestämda grundkunskaper som deltagarna ska tillskansa sig. Om deltagarnas intressen inte tas i beaktande blir inlärningsprocessen bara en mekanisk repetition.

Dewey diskuterar skillnaden på vanliga erfarenheter och en integrerad erfarenhet eller det som han kallar *an experience* (Dewey, 1934/2005). *Ett* erfarande är emotionellt engagerande (Hansson & Öhman, 2022) och om ett ämne i en utbildning aldrig har uppskattats och setts som betydelsefullt i sig själv, kommer ämnets potential och kapacitet att gå förlorad (Dewey, 1916/2004). De erfarenheter som skapas inom utbildning behöver således ha en viss kvalitet. Annars blir det bara erfarenheter som försvinner och tynar bort. Däremot har *ett* erfarande sitt eget slut och ger oss vägledning för hur vi ska gå vidare. Erfarenheten har en helhet som skiljer sig från andra erfarenheter. Erfarenheten måste innefatta en estetisk kvalitet för att vara *ett* erfarande och känslor av njutning kan hjälpa oss att skilja *ett* erfärande från andra erfarenheter (Hansson & Öhman, 2022).

Ett erfärande bör förstås på ett holistiskt sätt där praktiska, emotionella och intellektuella aspekter ingår inom helheten för ett erfärande (Dewey, 1934/2005). Dewey (1934/2005) betonar att ett erfärande består av en helhet vilket är “neither emotional, practical, nor intellectual, for these terms name distinctions that reflection can make within it” (s. 38). Det innebär att flera aspekter aktualiseras inom ett erfärande (Dewey, 1934/2005). Intellectet har många gånger ställts i förgrunden för hur vi genomlever vår verklighet. Dewey diskuterar detta och framhåller att det finns olika *modes of experiences* där olika aspekter kan ställas i förgrunden för hur vi erfar en situation. Det innebär att etiska, moraliska och känslomässiga aspekter kan aktualiseras för att förstå hur vi erfar en situation, exempelvis när vi möter ett innehåll i en kurs.

Världen upplevs alltså inte bara på ett sätt. Olika erfäranden kan göras. Detta innebär också att de andra dimensionerna av människans liv kan ses som verkliga. Enligt Johan så kan ett transaktionellt perspektiv skapa en förståelse för olika typer av erfärande. Att erfara omfattar inte bara kognitivt reflekterande tänkande utan inbegriper också aspekter som etiska övervägningar, värderingar och känslor, eftersom våra känslomässiga vanor också kan förändras (Öhman, 2006). Intrinsikala värden kan ge erfärandet en viss kvalitet och har potential att möjliggöra *ett* erfärande. Seniorers lärande karaktäriseras många gånger av lärandets intrinsikala värde där deltagare upplever

aktiviteten som meningsfull i sig självt. Det är också en del av förklaringen till att de fortsätter att engagera sig och delta.

Avslutning

Avslutningsvis vill jag framhålla att det pragmatiska perspektiv som jag beskrivit ovan kan vara ett teoretiskt bidrag till forskningsfältet som fokuserar på seniorers lärande och hälsa. Genom att utgå från Deweys pragmatiska utbildningsfilosofi och det transaktionella angreppssätt som Johan skriver fram så erbjuds i stället andra förklaringar till seniorers deltagande i utbildning. Med de teoretiska begreppen *intrinsikala värden* och *experience* tydliggörs att värdet med att delta i utbildning ligger *inom* lärandeaktiviteten och verksamheten. Det pragmatiska perspektivet betonar processen och samspelet som sker mellan individen och den sociala miljön. Det är genom de interaktioner som vi deltar i som vi människor och vår sociala omgivning blir till. Våra värden eller motiv är således inte helt fixerade utan kan ändras utifrån de konsekvenser vi erfar i interaktionerna. En senior deltagare kan således engagera sig i en utbildning utifrån ett motiv men under utbildningens gång så kan detta förändras utifrån de interaktioner och möten som skapas under kursen.

I kontrast till detta betonar motivationsbegreppet seniorers utbildning som ett sätt att uppnå förbestämda motiv där utbildningens innehåll behandlas som ett medel. Att ta ett sådant fokus riskerar att missa betydelsen av undervisningens kvalitet och att lärandeaktiviteten blir meningsfull i sig själv. En utbildning som är meningsfull i sig själv möjliggör också att människor kommer att fortsätta att engagera sig i liknande aktiviteter även om de skulle ha uppnått själva motivet som de hade från början med att delta. Även andra utbildningspraktiker kan lära sig av seniorers utbildning. Inom svensk skola finns exempelvis idag en ökad ohälsa kopplat till betyg och stress (Högberg et al., 2021). När fokus är på att nå uppställda mål får andra värden en mindre framträdande roll. Genom att använda Deweys teori om värden och det transaktionella angreppssätt som Johan formulerar kan vi dock skapa en större förståelse för de värden som idag många gånger förbises i undervisningspraktiken.

Referenser

- Bjursell, C. (2019). Sweden's Senior University: Bildung and fellowship. I M. Formosa (Red.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (s. 131–142). Springer.
- Boulton-Lewis, G. M., & Buys, L. (2015). Learning choices, older Australians and active ageing. *Educational Gerontology*, 41(11), 757–766.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and Education*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1925/1995). *Experience and Nature*. Dover.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. Penguin books.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Free Press.
- Hachem, H., & Vuopala, E. (2016). Older adults, in Lebanon, committed to learning: Contextualizing the challenges and the benefits of their learning experience. *Educational Gerontology*, 42(10), 686–697.
- Hansson, P., & Öhman, J. (2022). The museum as exploration. I J. Garrison, J. Öhman, & L. Östman (Red.), *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action*. (s. 165–178). Bloomsbury.
- Hickman, L. A. (2007). *Pragmatism as Post-postmodernism: Lessons from John Dewey*. University Press.
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106.
- Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). Introduction. I J. Garrison, J. Öhman, & L. Östman (Red.), *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action*. (s. 1–16). Bloomsbury.
- Leung, A., Lui, Y.-H., & Chi, I. (2006). Later life learning experience among Chinese elderly in Hong Kong. *Gerontology & Geriatrics Education*, 26(2), 1–15.

- Mackowicz, J., & Wnek-Gozdek, J. (2016). 'It's never too late to learn'—How does the polish U3A change the quality of life for seniors? *Educational Gerontology*, 42(3), 186–197.
- McWilliams, S. C., & Barrett, A. E. (2018). "I hope I go out of this world still wanting to learn more": Identity work in a lifelong learning institute. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(2), 292–301.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2013). Motivations and perceived benefits of older learners in a public continuing education program: Influence of gender, income, and health. *Educational Gerontology*, 39(8), 569–584.
- Park, J. H., Lee, K., & Dabelko-Schoeny, H. (2016). A comprehensive evaluation of a lifelong learning program: Program 60. *The International Journal of Aging & Human Development*, 84(1), 88–106.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2013). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 36–55.
- Schoultz, M., Öhman, J., & Quennerstedt, M. (2020). A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5–6), 528–544.
- Schoultz, M., Öhman, J., Quennerstedt, M. (2022). Experiences of intrinsic values in education for older adults: insights from a Swedish senior university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(1), 39–57.
- Sloane-Seale, A., & Kops, B. (2010). Older adults' participation in education and successful aging: Implications for university continuing education in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36(1), 1–29.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 13. Örebro universitet.

10. Konsten att undervisa i idrott och hälsa – om didaktikens möjligheter

Mikael Quennerstedt

Johan Öhman, långvarig kollega från det att vi båda var adjunkter i lärarutbildningen på 90-talet, via doktorandtjänster i pedagogik och forskning inom forskningsgruppen SMED (Studies of Meaning making in Educational Discourses), har gjort stora avtryck i didaktisk forskning i Sverige och internationellt, inte minst inom utomhuspedagogik och miljö- och hållbarhetsutbildning (se t.ex. Sandell & Öhman, 2010; Rudsberg & Öhman, 2015; Öhman & Sund, 2021). Lika känt är kanske inte hans stora engagemang inom skolämnet idrott och hälsa. Men det är en tråd jag tänkt ta tag i här i termer av hur Johans insikter inom didaktik kan få konsekvenser för konsten att undervisa i idrott och hälsa.

I sin installationsföreläsning för sin professorstjänst vid Örebro universitet, som publicerades i tidskriften *Utbildning & Demokrati* 2014, utvecklar Johan ett perspektiv på didaktik, didaktisk forskning och vikten av att ställa didaktiska frågor med grund i pragmatismen (se även Garrison et al., 2022; Tryggvason et al., 2022; Östman & Öhman, 2023). I pragmatismen finner han ett perspektiv som ”äger en utbildningspolitisk aktualitet, ger normativ didaktisk vägledning, erbjuder metodologiska alternativ, och visar på så sätt att lösa upp etiska och filosofiska problem” (Öhman, 2014, s. 34). I föreliggande kapitel i denna vänbok bygger jag vidare på Johans tankar om didaktik och kontextualiserar dessa genom att dels diskutera didaktik kopplat till skolämnet idrott och hälsa, dels, som Johan också förordat, lyfta bildningens kroppsliga dimension.

Didaktiken och möjligheter

I installationsföreläsningen framhåller Johan att didaktiken som forskningsfält, men också som grund för läraryrket, kan spela en stor roll i utvecklingen av skola och lärarutbildning. Han menar att

läraryrket sakta men säkert har avprofessionaliserats men att didaktiken och kunskaper utifrån didaktisk forskning kan vara ett redskap för att restaurera läraren som den som är bäst på att göra de didaktiska valen i skola och utbildning generellt. Som Johan uttrycker: det är i didaktiken ”vi hämtar vår vetenskapliga förankring, vårt professionella språk, de senaste kunskaperna och de nya perspektiven” (Öhman, 2014, s. 47).

Generellt intresserar sig didaktiker ofta för hur olika innehåll tar form i relationen mellan lärare, elev och innehåll. Innehåll kan då ses på flera olika nivåer såsom utbildningens innehåll på samhällsnivå, kurs- och läroplanens innehåll, undervisningens innehåll (dvs. vad läraren undervisar), tänkt lärandeinnehåll (dvs. vad läraren tänker sig att en elev ska lära sig), det innehåll som det kommer till uttryck i själva undervisningspraktiken, samt lärandeinnehåll (vad eleven faktiskt lärt sig). Dessa olika nivåer kan visserligen vara relativt lika såsom exempelvis att en elev ska lära sig multiplikationstabellen angivet i kursplaner och att det också sker. Eleven kan multiplikation. Men de kan också stå mot varandra som exempelvis när en elev i skolämnet idrott och hälsa lär sig att hen är klumpig och att ens kropp inte passar in (se Quennerstedt et al., 2008) trots att detta givetvis inte är undervisningsinnehållet eller det tänkta lärandeinnehållet utifrån lärares perspektiv.

Det Johan främst bidrar till inom didaktiken och frågor om utbildningens innehåll i artikeln är, som jag ser det, en teoretisering på pragmatisk grund. Den innebär att utbildning alltid ska ses som syftesrelaterade praktiker där relationen undervisning och det meningskapande, eller lärande, som sker också måste ta hänsyn till utbildningens institutionella och politiska syften och förutsättningar. Den pragmatiska grunden innebär också att lärande, socialisation och subjektsskapande förstås och kan undersökas i handling som något som sker i samtidighet. Det är i mötet, i transaktioner i själva praktiken, som såväl undervisning, lärande och innehåll kan förstås. Som Johan beskriver: ”det handlar då om att hantera relationerna ... så som vi *genomlever* dem i vår vardag: som sammanhängande, samtidiga och ömsesidiga” (Öhman, 2014, s. 38).

Med grund i John Deweys arbeten (1916, 1938) framhåller Johan vidare att pragmatismen dessutom erbjuder en normativ didaktisk vägledning i termer av utbildningens riktning. Dewey (1938) argumenterade för att utbildning inte bör handla om en förberedelse för en idealiserad framtid med en i förhand given standard för barn och unga att uppnå. I stället bör, enligt Dewey, utbildning handla om en kontinuerlig transformation av erfarenheter som skapar möjlighet för fortsatta, mer nyanserade, erfarenheter, det han kallade 'growth of experience'. I Johans framhållande av pragmatismens fokus på handlingar och genomlevande finns dessutom tydliga paralleller till utbildningens bildande funktion. Med referens till Dewey (1938) innebär det att:

... the main objective for education must be a process of physical, moral and intellectual growth through the continual reconstruction of experience, hence supplying the conditions that insure further growth. (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014, s. 125–126)

Det centrala blir då dels vilka erfarenheter eller snarare vilka erfarenanden som leder till fortsatta erfarenanden, dels vikten av utbildningens roll i att forma en vilja att kontinuerligt fortsätta lära (1938). Som Dewey uttryckte det: "there is nothing which education is subordinate save more education" (1916, s. 49).

På pragmatisk grund introducerar Johan därtill en, vad han kallar, utvidgad didaktisk triangel som går bortom att enbart intressera sig för den didaktiska triangelns kärna – relationen lärare, elev, innehåll – till att innefatta även utbildningens, undervisningens och innehållets institutionella kontext, samhällskontext samt globala kontext. Den pragmatiskt grundade didaktiken öppnar därmed upp för att förstå, diskutera och undersöka utbildning och vikten av undervisning i en vidare kontext i relation till en framtid som är såväl öppen som pekar i en eftersträvensvärd riktning.¹ Undervisningen, eller konsten att undervisa, handlar då om att kontinuerligt göra olika val och bedömningar i relation till olika varför, vad och hur i utbildning, val som

¹ För en diskussion om relationen pragmatism, bildning och didaktik se t.ex. Cherryholmes (2000), Vogt och Wahlström (2025) samt Siljander et al. (2012).

också är normativa i relation till en önskvärd förändring. Viktigt att påpeka här i relation till utbildning är att växande inte enbart behöver handla om intellektuellt och moraliskt växande (Öhman & Tryggvason, 2023) eller enbart kognitiva dimensioner av lärande (Quennerstedt et al., 2011). Istället kan insikter från idrott och hälsa (som internationellt benämns *Physical Education*) lyfta en ofta förbisedd aspekt av såväl bildning som utbildning, det vill säga den kroppsliga dimensionen.

Konsten att undervisa

I ett didaktiskt perspektiv som beskrivits ovan så involverar utbildning, förutom innehållsfrågor, alltid undervisning i någon form. Som Gert Biesta (2017) uttryckt det så är undervisning en maktposition där någon undervisar någon annan, något utifrån vissa syften. För att undervisning i dess didaktiska mening ska ta form och därmed förstås behövs således lärare (i någon form), elever (i någon form), ett innehåll (i någon form) samt utbildningssyften. Det är också det som Johan indikerar i den utvidgade didaktiska triangeln (Öhman, 2014), och det innebär att lärare kontinuerligt behöver göra bedömningar och fatta utbildningsrelaterade beslut om *vad* som ska lyftas i undervisningen, *hur* och i vilket syfte – *varför*.

Ett annat viktigt, och nära relaterat, val är vilken utgångspunkt man som lärare antar i synen på barnet eller eleven i utbildningssammanhang. Är barnet någon som ska mogna och utvecklas mot en färdig slutpunkt (fullbordad vuxen), är barnet någon som socialiseras till kompetenta medborgare i samhället, eller ses barnet som kompetent, aktivt handlande och i en ständig process av intellektuell, moralisk och kroppslig utveckling (growth)? Med pragmatismen är det även här möjligt att gå bortom en idé att utbildning och skola ska ses som en förberedelse för att bli vuxen där barnet förstås som icke kunnig, bristfällig, som icke ännu vuxen, och där elever framställs som objektet för undervisningen vars brister ska rättas till. Om vi med pragmatismen i stället tänker på utbildning som erfaren den som leder till fortsätta erfaren den och fortsatt bildning (growth of experience) så öppnar det upp för att se exempelvis skola som en plats där barn och unga växer som människor, där ett icke moget men samtidigt växande

barn ses som att ha full status som rättighetsbärare i utbildning (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014).

Drawing on Dewey, a standpoint that advances immaturity and inter-dependence as desirable human powers can be taken, and education can be approached as a process in which children grow through the reconstruction of experience. (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014, s. 128)

Barnet, och eleven i detta fall, ses då bortom brister som ska åtgärdas (not-yet-ness) eller som behållare som ska fyllas med kunskap som lagras i minnet. I stället ses elever som i en ständig process att bli till, utvecklas, och att denna utveckling inte är uppnådd då man gått ut skolan och är vuxen. Det är således ingen radikal skillnad mellan att vara barn och att vara vuxen.

The fulfillment of growing is taken to mean an accomplished growth: that is to say, an Ungrowth, something which is no longer growing. The futility of the assumption is seen in the fact that every adult resents the imputation of having no further possibilities of growth. (Dewey, 1916, s. 42)

Inom ramen för den pragmatiskt grundade didaktiken som Johan anför handlar således konsten att undervisa om att göra olika välgrundade val om utbildningens syften, innehåll och arbetssätt som bygger på idén om utbildning som en plats för växande och därmed undervisa på sätt som möjliggör förändring i hur vi ser på världen, samhället och oss själva.

Konsten att undervisa i idrott och hälsa

För att övergå mer explicit till skolämnet idrott och hälsa så har jag i tidigare texter argumenterat för att en ökad teoretiseringen och akademiseringen av ämnet ibland lett till att hälsa ses som en teoretisk aspekt av ämnet och att betyg inte sällan tar sin grund främst i elevernas teoretiska kunskaper. Men framför allt har jag uttryckt en oro att kunskaper, lärande, och förmågor sätts i bakgrunden till förmån för aktivering, pågående fysisk aktivitet och elevers pulsnivåer under lektionerna. Utbildningsdimensionen som ett skolämne måste ha sätts

därigenom allt för långt i bakgrunden och då inte minst den kroppsliga utbildningsdimensionen (Quennerstedt, 2019).

Samtidigt har den kroppsliga bildningen i ämnet varit närvarande på olika sätt sedan Linggymnastikens storhetstid (se Ljunggren, 1999). Men för att bättre förstå didaktiska aspekter av skolämnet idrott och hälsa behöver man som jag, Johan och Marie Öhman skrivit om (2011) förstå kroppsliga dimensioner av lärande. Även här tar vi stöd i en pragmatiskt grundad didaktik där vi tar människors handlingar-i-kontext som utgångspunkt. I artikeln pekar vi på ett antal utmaningar man behöver lösa eller lösa upp för att bättre förstå lärande i idrott och hälsa. En utmaning är hur man, förutom som kognitiv fråga, också bör förstå lärande som praktisk och kroppslig så väl som estetisk, emotionell och moralisk. En annan utmaning är hur man som lärare eller forskare kan observera elevers lärande i idrott och hälsas praktik om lärande ses som något som främst är kognitivt.

Båda dessa utmaningar löser pragmatismen upp genom att lärande (eller som vi i metodologisk mening framhåller: meningsskapande) ses som de relationer eller transaktioner som skapas genom våra *handlingar*. Det är i dessa transaktioner såväl vi som omgivningen får mening. Det innebär att om vi vill veta något om vad elever kan eller lär sig i idrott och hälsa så ska vi observera vad de gör, det vill säga hur de handlar i olika situationer. På detta sätt hjälper pragmatismen med tre metodologiska förskjutningar kopplade till handlingar i olika situationer. Som vi uttrycker det:

(1) a shift from learning/meaning making in the mind to learning/meaning making in action; (2) a shift from experiences as fixed to experiences as active and in constant change; and (3) a shift from context as preceding and surrounding action to context as created in action where different dimensions of the meaning-making process are mutual and simultaneous. (Quennerstedt et al., 2011, s. 173)

Men vad innebär det för konsten att undervisa i idrott och hälsa? Som jag tidigare nämnt så fattar lärare kontinuerligt beslut och gör professionella bedömningar i relation till ämnets syften (varför), innehåll (vad) och arbetssätt (hur). Dessa val som lärare gör är ideologiska. Till

exempel: att välja idrotter, multi-aktivitet, pulspass, fitness-tester eller hälsa som teoretiskt innehåll är val som görs i relation till hur man som lärare ser på ämnets syften. Samtidigt är det val som görs dels med grund i synen på barnet i undervisning som jag diskuterat ovan, dels hur man som lärare ser på vilka kunskaper och förmågor en elev bör utveckla i termer av vilket rörelselärande man anser bör ske. Poängen är att i idrott och hälsa är det rörelse och det kroppsliga lärandet som bör vara i förgrunden inte minst för att öppna upp för olika sätt att vara och handla i världen som kroppsliga varelser. I detta scenario kan didaktiken vara till stor hjälp, för det är i den som lärarprofessionen, som Johan uttryckte det, kan hämta sin vetenskapliga förankring, sitt professionella språk och nya perspektiv på kroppens bildning (Öhman, 2014).

Didaktikens möjligheter i idrott och hälsa

Vad är då didaktikens möjligheter i relation till synen på undervisning i idrott och hälsa och den kroppsliga bildningen som skisserats ovan?

Med utgångspunkt i Dewey och den pragmatiskt grundade didaktiken så är ett rimligt, långsiktigt och hållbart mål för idrott och hälsa *mer rörelsebildning*, eller på engelska *'more physical education'*. Det innebär att syftet med ämnet inte handlar om att lära sig idrottsliga tekniker, mer fysisk aktivitet, eller mer eller bättre hälsa. Ämnets syfte handlar i stället om ett växande där de erfarenheter elever gör i ämnet kan leda till nya, mer komplexa, mer nyanserade, mer utvidgade erfarenheter, där olika sätt att vara i världen som kroppslig varelse är möjliga och även uppmuntras. Det handlar om att lära sig saker i ämnet, att bli kunnig i rörelse samt att lära sig lösa olika rörelserelaterade *'problem'* som gör att man fortsätter eller åtminstone får goda förutsättningar att kontinuerligt (ut)bilda sig i rörelse. För att parfrasera Deweys ord: *"the only real sustainable aim for physical education is more physical education"* (Quennerstedt, 2019, s. 618).

Det är också detta sätt att se på utbildning som Dewey (1938) benämner som att vara utbildande – *'educative'*. Det är här en pragmatisk didaktik, som Johan uttrycker det, ger en normativ didaktisk vägledning om utbildningens riktning. Men för att avgöra om

undervisningen är utbildande eller inte måste man, som didaktiken ständigt påminner oss om, börja i syftet. För det är när vi etablerat syftet som frågor om innehåll och form i undervisningen får sin riktning. Syftet visar således på normativa dimensioner av vad som värderas eller inte i undervisningen. Så på vilket sätt kan skolämnet idrott och hälsa vara (ut)bildande och i vad ska ämnet vara bildande i relation till, bortom aktiviteter i sport, fysik aktivitet här och nu, eller prevention av (över)vikt?

För att vara bildande i det didaktiska perspektiv jag med Johans text som grund skisserat så handlar konsten att undervisa om att göra professionella bedömningar om vad *alla* elever ska ges möjlighet att göra och lära sig i idrott och hälsa. Frågan vi med intressen inom idrott och hälsa då behöver ställa oss är vad vi anser att framtidens medborgare behöver kunna i ett demokratiskt samhälle (en annan normativ riktning som Dewey (1916) framhöll). Vilken önskvärd framtid eller önskvärd förändring ser vi framför oss vad gäller rörelse, kropp, idrott, fysisk aktivitet eller friluftsliv? I Johans forskning har det ofta handlat om en hållbar utveckling (t. ex. Sandell & Öhman, 2010; Rudsberg & Öhman, 2015; Öhman & Sund, 2021) men hållbarhet inkluderar också en utbildning med god kvalitet och ett hållbart välbefinnande. Vilken hållbar utbildning och vilket hållbart välbefinnande kan det då handla om? Även här är det viktigt att lyfta den så ofta förbisedda dimensionen av bildning, det vill säga den fysiska och kroppsliga dimensionen.

Didaktikens möjligheter i idrott och hälsa kan då innefatta utbildning som ett växande med ett syfte att vara (ut)bildande i termer av:

1. En didaktik för *växande* dvs. en undervisning som grundas i processen att kontinuerligt bli bildad i rörelse.
2. En didaktik för *utforskande* dvs. en undervisning inkluderandes oklarhet och nyfikenhet där rörelse såväl som rörelsekulturer är något som ska undersökas och upptäckas.
3. En didaktik för *meningsfullhet* dvs. en undervisning som formar meningsfulla erfarenheter i, om och genom rörelse.

4. En didaktik för *social rättvisa* dvs. en undervisning som ger möjligheter att få syn på, diskutera och förändra orättvisa och ohållbara praktiker i skola och samhälle exempelvis avseende hälsa eller kroppsvikt och kroppsform.

Sammantaget innebär det att didaktikens möjligheter avseende konsten att undervisa i idrott och hälsa handlar om att rörelse och rörelsekulturer är något som ska undersökas och upptäckas, där tvekan, dialog och reflektion kan utgöra viktiga didaktiska redskap i undervisning, snarare än att elever ska genomgå beteendemodifikation i relation till ett förutbestämt sätt att leva hälsosamt. Det innebär en undervisning som fokuserar på (i) vad eleverna lär sig, (ii) vad eleverna bör lära sig, samt (iii) hur idrott och hälsa skapar en vilja att kontinuerligt fortsätta lära sig. Frågor som skolämnet idrott och hälsa och därmed också lärarutbildning i idrott och hälsa bör diskutera är således vad framtidens medborgare behöver kunna vad gäller rörelse, rörelsekulturer, hälsofrämjande och friluftsverksamhet. Men inte som en given slutpunkt såsom en specifik version av att vara vuxen där barn har brister i relation till denna 'vuxenhet', utan en undervisning med syftet att bli utbildad i rörelse för att kontinuerligt bli bildad och kunna bilda sig i rörelse, det vill säga en utbildning i, om och genom rörelse, i rörelse mot framtiden.

I ambitionen att restaurera lärare som de som är bäst lämpade att göra de didaktiska valen kan didaktiken, inte minst den Johan förordar, hjälpa till att språkliggöra, generera nya kunskaper samt erbjuda en normativ vägledning om en önskvärd framtid avseende rörelsekunskande. Lärares professionalism, som Johan beskriver har tagits ifrån dem, kan därför stärkas då beslut om utbildning i idrott och hälsa inte bygger på externa intressen från idrottsrörelsen eller hälsosektorn utan på didaktiskt välgrundade beslut som professionella och didaktiskt kompetenta lärare är bäst skickade att göra. Avslutningsvis vill jag i linje med Johans slutord i sin installationsföreläsning (2014) lyfta utbildningens möjligheter att utbilda rörelsekompetenta medborgare i ett demokratiskt samhälle som också kan utgöra en motkraft mot 'destruktiva tendenser' där människor utesluts från olika

rörelsemöjligheter. Med Johans ord: ”Om vi inte tror att utbildning kan åstadkomma detta, vad ska vi då tro på” (s. 49).

Referenser

- Biesta, G. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Cherryholmes, C. (2000). Pragmatismens innebörder och dess konsekvenser. *Utbildning & Demokrati– Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(3), 13–29.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Publishing.
- Garrison, J., Östman, L., & Öhman, J. (Red.) (2022). *Deweyan Transactionalism in Education*. Bloomsbury.
- Ljunggren, J. (1999). *Kroppens bildning: Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*. (Doktorsavhandling). B. Östlings bokförl. Symposion.
- Quennerstedt, A., & Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115–132.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden: A national evaluation. *Education-line*, 1–17.
- Quennerstedt, M., Öhman, J., & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education—a transactional approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159–177.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2015). The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research*, 21(7), 955–974.

- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: Reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113-132.
- Siljander, P., Kivelä, A., & Sutinen, A. (Red.). (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Springer Science & Business Media.
- Tryggvason, Á., Sund, L., & Öhman, J. (2022). Schooling and ESE: Revisiting Stevenson's gap from a pragmatist perspective. *Environmental Education Research*, 28(8), 1237-1250.
- Vogt, B., & Wahlström, N. (2025). A reconceptualization of schooling and teaching: A renewed interest in Bildung-oriented Didaktik and transactional realism. *Educational Theory*, 75(1), 129-152.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(3), 33-52.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083.
- Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifest för en kritisk pluralistisk utbildning. *ESERGO Essays #1*. Örebro universitet.
- Östman, L., & Öhman, J. (2023). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 116-132.

11. Att skärpa sin didaktiska blick

Pernilla Andersson

Inledning

Industrial life had been condemned by Greek exaltation of abstract thought and by Greek contempt for labor as representing the brute struggle of carnal appetite for its own satiety. The industrial movement, offspring of science, restored it to its central position in morals. When Adam Smith made economic activity the moving spring of man's unremitting effort, from the cradle to the grave, to better his own lot, he recorded this change. And when he made sympathy the central spring in man's conscious moral endeavor, he reported the effect which the increasing intercourse of men, due primarily to commerce, had in breaking down suspicion and jealousy and in liberating man's kinder impulses. (Dewey, 1910/1993, s. 68-69, kapitelförfattarens understrykningar)

I ovanstående citat använder Dewey (1910) två olika texter av Adam Smith i ett argument mot en dualistisk föreställning som delar upp människosläktet i frälsta eller fördömda. Dewey visar hur Smith i *The Theory of Moral Sentiments* (1759) gör sympati till en mänsklig drivkraft och att han i *Wealth of Nations* (1776) istället gör ekonomisk egennytta till det som driver människors agerande. Genom användning av verbet "gör" riktar Dewey uppmärksamhet mot hur något som kan ses som ett *varande*, något som *är*, i själva verket handlar om ett resultat av en *handling*, ett *görande*. På ett liknande sätt använde Dewey och Bentley (1949/91, s. 242) "handel" som liknelse i ett argument för ett transaktionellt vetenskapsfilosofiskt perspektiv. Det är i själva *transaktionen* som köpare och säljare blir just köpare och säljare. Det är inget de *är* innan själva transaktionen, utan det är i själva transaktionen som de *blir* köpare och säljare. Människor och dess miljö får mening i transaktioner och "mening" är således något vi *gör*. Detta

vetenskapsfilosofiska perspektiv har inspirerat utvecklingen av en transaktionell¹ forskningsmetodologi. Detta kapitel handlar om denna forskningsmetodologi som utvecklats inom forskargruppen SMED (Studies of Meaning-Making in Educational Discourses) och de didaktiska bidrag till lärarprofessionen som denna forskning har bidragit till.

Kapitlet inleds med en beskrivning av mitt första möte med detta sätt att bedriva undervisningsforskning och vad det var som särskilt väckte mitt intresse. Därefter presenteras vad det innebär att undersöka undervisning och lärande med hjälp av ett transaktionellt angreppssätt. Detta följs av en redogörelse av olika typer av didaktiska forskningsproblem där den transaktionella metodologin visat sig vara en fruktbar metodologi för att ta sig an problemen samt vara ett bidrag till lärarprofessionen. Denna del inkluderar även förslag på hur de didaktiska forskningsbidragen på ett mer praktiskt och konkret sätt kan användas av lärare i syfte att skärpa sin didaktiska blick. Avslutningsvis presenteras ett pågående forskningsprojekt, *Undervisning och lärande om den inbäddade ekonomin*, där den transaktionella metodologin fortsätter att tillämpas och utvecklas.

Kapitlets titel skvallrar om kapitlets ”vi”, lärare och lärarstudenter. Det innebär dock inte att kapitlet endast är skrivet med lärare och lärarstudenter i åtanke. Förhoppningen är att det också ska ge en både övergripande och fördjupande bild av vad didaktisk forskning kan vara och bidra med och som kan vara av mer allmänt intresse. I kapitlet används begreppen, meningsskapande, lärande, didaktisk kompetens, didaktisk reflektion och didaktisk blick. Begreppen *meningskapande* och *lärande* används synonymt och som inkluderande både kvalificerande, socialiserande och subjektifierande eller personformerande aspekter (Biesta, 2011; Van Poeck & Östman, 2019). Med begreppet *didaktisk kompetens* menas lärarens förmåga att ”välja innehåll

¹ Det kan här vara på sin plats att varna för en vardagsförståelse av begreppet. Den som frågar en AI-tjänst om vad ”transaktionell” betyder kan nämligen få följande förklaring: ”ett förhållningssätt där fokus ligger på kortsiktiga avtal, utbyte, och att uppnå mål genom belöningar och bestraffningar, snarare än att bygga djupare relationer eller att motivera genom värderingar”.

och metod, medvetna om att det existerar alternativ” (Englund, 1997, s. 142). För att välja behöver man känna till olika didaktiska alternativ, dvs olika sätt att svara på didaktiska frågor (Vad?, Hur?, Varför?, För vem?, När?), och denna kunskap ingår därför också i lärarens didaktiska kompetens. *Didaktisk reflektion* ses här i relation till begreppet didaktisk kompetens. Det är genom didaktisk reflektion som didaktisk kompetens kan utvecklas. Begreppet *didaktisk blick* syftar på den blick som en lärare använder när denne betraktar det som har skett, sker eller förväntas ske i undervisning samtidigt som didaktiska frågor ställs i relation till detta. Den didaktiska blicken och den didaktiska reflektionen är på så sätt intimt sammanlänkade. Reflektionen föregås av och förutsätter seendet. Det är förstås fler sinnen som är användbara, hörsel till exempel, men för enkelhetens skull används här begreppet blick.

Bakgrund

När jag på allvar hade glädjen att påbörja min forskarutbildning hösten 2011 hade jag med mig erfarenheter i form av: studier i företagsekonomi, drama, u-landskunskap och lärarutbildning; undervisning i samhällskunskap, historia och miljöekonomi; fortbildning om normkritik, forumteater och samtalsmetodik; samt olika uppdrag med inriktning mot undervisning om globala miljö- och utvecklingsfrågor. Med dessa erfarenheter i bagaget grubblade jag just då mycket på de spänningar som uppstår i mötet mellan en persons moraliska kompass och att studera, undervisa och arbeta med ekonomi. Samtal med lärarkollegor om normkritisk pedagogik (Kumashiro, 2002; Martinsson, 2008) och läsning av diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) ledde mig in på tankar som senare skulle visa sig bli centrala i min forskning. Om det var möjligt att studera sociala konstruktioner av kön borde det ju också vara möjligt att studera konstruktioner också av andra sociala roller såsom exempelvis företagarrollen. En kurs i samtalsmetodik som inkluderade närstudier och handfast utveckling av professionella samtal skulle visa sig bli värdefull även för andra typer av samtal i undervisningen. En kurs i forumteater gav inspiration till didaktisk reflektion i form av att se på undervisningssituationer som ett scenario som kan spelas upp, reflekteras över och spelas om (Freire, 1972/2021; Byréus 2001; Andersson, 2019b).

Tillsammans väckte kurserna ett intresse för hur man som lärare kunde gå tillväga för att tillsammans med kollegor och med hjälp av korta transskript från autentiska samtal identifiera nycklar och utveckla strategier till förändring. Detta ville jag göra mer av och jag funderade mycket på hur jag skulle få möjlighet till det. Ungefär här läste jag Johan Öhmans avhandling *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling – Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv* (2006). I en av avhandlingens artiklar beskrivs den etiska tendensen, bestående av olika sätt för hur etik och moral kan komma till uttryck i undervisningspraktiken: moraliska reaktioner, normer för rätt beteende och etiska reflektioner (Öhman & Östman, 2008). I artikeln var det särskilt ett citat som väckte mitt intresse. Det handlade om studenters möte med en sjöborre under en ekogilektion förlagd till en strand där de skulle samla in sjöborrar för att placera i ett akvarium för senare undersökning. Exemplet användes som ett exempel på *en moralisk reaktion*, en form av känslomässig reaktion om att något är fel, en magkänsla.

Karin: Hell, for crying out loud. It feels awful when you pull them loose.

Ellen: So what is it?

Karin: A sea urchin.

Ellen: It's stuck.

Karin: I don't know. It seems weird. We've got to learn to pick them off with our hands.

Ellen: I picked up a stone. Then he settled on it.

Karin: He's so darned stuck.

Ellen: Take him this way. Can you do that? (Karin gives it to Ellen, who puts "him" in the bucket.)

Karin: Yeah

(Öhman & Östman, 2008, s. 62)

I artikeln diskuteras värdet av moraliska reaktioner och hur de kan ges utrymme i en pluralistisk hållbarhetsundervisning. I en sådan

undervisning är det viktigt att eleverna får utrymme att uttrycka och dela erfarenheter av moraliska reaktioner utan inslag av att deras moraliska reaktioner bedöms i termer av rätt eller fel.

Det som fängade mitt intresse när jag begrundade citatet var studentens känslomässiga och moraliska reaktion i relation till uppgiften att plocka upp en sjöborre. Jag visste inte riktigt hur men jag tänkte att här någonstans fanns något värt att nysta lite i. Jag hoppades hitta ett sätt att problematisera relationen mellan att studera och undervisa om ekonomi å ena sidan och å andra sidan utrymmet att vara ett moraliskt subjekt. Någonstans tänkte jag att det fanns en form av likhet mellan att tvingas slita loss en sjöborre från dennes hem och att tvingas till en amoralisk position där personliga känslor för djur, natur och andra människors väl kan behöva skjutas åt sidan när företagsbeslut ska fattas. Med erfarenheten från kurserna i samtalsmetodik och forumteater i bagaget, tänkte jag att det skulle vara väldigt bra om man kunde samla på sig autentiska situationer från undervisning där man känner att det skaver lite. Då skulle man som lärare kunna få hjälp att stanna upp, reflektera och diskutera olika didaktiska vägval. Jag visste det inte då men under de kommande åren skulle jämförelsen med "sjöborren" återkomma i många samtal om olika situationer i undervisning där lärandet eller meningsskapandet skulle kunna ta olika riktning, med olika konsekvenser som kunde vara viktiga för lärare att få reflektera över.

Att studera undervisning i pågående praktik

Som tillämpad på studier av undervisning liknar en transaktionell forskningsmetodologi det perspektiv som en lärare har tillgång till i genomförande av undervisning. Det handlar om att som forskare använda sig av samma blick, men tillsammans med ytterligare redskap i form av teknik för noggrann dokumentation av processen och tid att backa bandet, tänka och analysera situationen. På ett djupare plan visar den transaktionella forskningsmetodologin på teoretiska utgångspunkter som handlar om världsbild, mening, meningsskapande/lärande (Dewey, 1922, s. 182–3; Dewey & Bentley, 1949/1991), språk (Dewey, 1929/1958, 1949/1989a; Wittgenstein, 1953/1997), tidigare erfarenheter (Dewey, 1938), samt relationen mellan individen och det

sociokulturella (Rogoff, 1995). Tillsammans har Öhman och Östman utvecklat, beskrivit och sammanfattat dessa teoretiska utgångspunkter (Öhman & Östman, 2007; Östman & Öhman, 2010, 2023). I detta avsnitt fokuseras de metodologiska konsekvenserna av dessa teoretiska utgångspunkter. Med andra ord, vad gör en forskare när denne använder ett transaktionellt perspektiv för forskning om undervisning och lärande? Mycket kort kan detta sammanfattas i fyra punkter. För det första innebär det att undersöka det som sker i möten mellan människor, artefakter och omgivningen (i kontrast till att undersöka tankar och kunskaper före och efter). För det andra innebär det att undersöka ords mening såsom de skapas genom användning i olika aktiviteter (till skillnad från att undersöka mening såsom den är genom tolkning). För det tredje innebär det att analysera det som händer i en undervisningssituation för att kunna säga något om vilka av elevernas tidigare förvärvade kunskaper som de använder i möten med världen för att göra den begriplig (i kontrast till att göra studier av kunskaper före och efter undervisning). Slutligen innebär det att ha ett analytiskt fokus på relationen mellan individ och miljö/det sociokulturella (till skillnad från ett analytiskt fokus på individen eller på miljön/det sociokulturella).

I mitt möte med denna transaktionella forskarblick var det som väckte mitt intresse framför allt att den liknade den blick som en lärare, i alla fall på ett teoretiskt plan, har tillgång till i sitt vardagliga arbete. Teoretiskt, med tanke på att det kräver en övermänsklig kapacitet för en lärare att vara uppmärksam på allt det som händer i en undervisningssituation. Men, om vi för en stund föreställer oss en sådan lärare så är det möjligt att i pågående praktik: (1) observera det som sker mellan elev-elev, elev-lärare, olika hjälpmedel och undervisningsinnehåll, (2) undersöka den mening som ord får när de används i undervisningen, (3) analysera det som händer i undervisningen för att kunna säga något om elevers tidigare erfarenheter och lärandeprocess, samt att (4) analysera relationen mellan individ och miljö (det sociokulturella). Om vi sedan tänker oss att forskare kan bidra genom att identifiera och belysa situationer som man sedan kan gå tillbaka till och spela fram och tillbaka (som när man skriver och bearbetar ett manus), kan det bli görbart även för en lärare med mänsklig kapacitet. Här började jag se en möjlighet att ta mig an det

forskningsproblem som handlade om ”den sociala konstruktionen av företagarrollen” som jag grubblade på. Jag återkommer till ett resultat av dessa grubblerier i slutet av nästa avsnitt (under rubriken *Kritiska och avgörande situationer – exemplet hållbart företagande*).

Transaktionella forskningsbidrag och att skärpa sin didaktiska blick

En analys av den forskning som har använt sig av en transaktionell forskarblick har visat att den varit behjälplig för forskningsproblem som handlat om att: (a) fånga komplexiteten i lärandeprocesser involverande olika lärandemål och kunskapsformer som förekommer simultant, (b) undersöka lärares och andras handlingar och dess betydelse för individers lärandeprocesser, (c) identifiera och belysa olika selektiva traditioner såsom de framträder i praktiken, samt (d) identifiera, undersöka och belysa avgörande situationer/ögonblick i lärandeprocesser där meningsskapandet eller lärandet kan ta olika riktning (Andersson, 2019a; Andersson & Öhman, 2022). I detta avsnitt använder jag exempel från vetenskapliga artiklar som får representera dessa fyra olika typer av forskningsproblem. Samtliga publikationer inkluderar undervisningsexempel hämtade från autentiska undervisningssituationer. Utifrån ett vetenskapligt perspektiv har exemplen en funktion som har med forskningens kvalitet att göra. De ska möjliggöra en kritisk granskning av den analys som genomförts. Utifrån ett didaktiskt perspektiv finns det dock ett annat viktigt syfte med dessa exempel och det är att de ska kunna användas av lärare för didaktisk reflektion, i syfte att skärpa sin didaktiska blick för att vidga eller fördjupa sin didaktiska kompetens. De är därför också valda med en strävan att lärarna ska känna sig bekanta med liknande situationer, de ska så att säga kunna *se* det framför sig.

Komplexiteten i lärandeprocesser – exemplet ”klassrumsdiskussioner om klimatförändringar”

Klassrumsdiskussioner är en vanligt förekommande undervisningsmetod men det finns många frågor om hur och vad de bidrar till avseende elevernas lärande. En farhåga är att de tar för mycket tid från inläringen av vetenskaplig kunskap. En annan farhåga handlar om att

elever sällan inkluderar vetenskaplig kunskap i diskussioner och när de gör det används den inte på ett kritiskt och reflekterande sätt. I syfte att undersöka dessa farhågor och samtidigt bidra till hur klassrumsdiskussioner kan genomföras på ett didaktiskt genomtänkt sätt har Rudsberg och Öhman undersökt om, hur och vilken typ av kunskap eleverna använder i diskussioner (Rudsberg & Öhman, 2015). Med hjälp av exemplen från autentiska klassrumsdiskussioner kan lärare utveckla en förmåga att identifiera styrkor och svagheter med klassrumsdiskussioner, lägga märke till om och hur elever använder olika former av kunskap när de bygger argument, stödja elever att använda kunskap på ett kritiskt och reflekterande sätt, samt fatta väl underbyggda didaktiska beslut om när det är ett klokt val att använda värdefull undervisningstid till diskussioner. Mer specifikt, för att skärpa den didaktiska blicken kan man använda exemplen som hjälp för att stanna upp en stund. Man behöver ju stå still tills man ser klart för att få skärpa. Jämför det som sägs i exemplen med dina egna erfarenheter. Vad känner du igen dig i? Du kanske blir påmind om bra följdfrågor att ställa i ledandet av en diskussion. Kanske får du syn på något nytt, det kan vara en ny form av kvalitet som gör dig glad, eller något som ”skaver” och som du inte har tänkt på förut. Reflektionen sker i jämförelsen av de egna erfarenheterna och exemplen. Vad är viktigt för mig att vara uppmärksam på för att lägga märke till när elever använder kunskaper på ett produktivt sätt när de bygger argument? Vilka följdfrågor är bra att ha i bakfickan för att leda diskussioner på ett bra sätt? Nya eller preciserade svar på dessa frågor innebär en utveckling av den didaktiska kompetensen.

Elevers lärandeprocess i undervisningspraktik – exemplet laborationer i NO-ämnena

Forskningsproblem som handlar om att undersöka lärares och andra elevers inflytande på enskilda elevers lärandeprocesser är metodologiskt utmanande. Ett vanligt sätt att undersöka detta har varit att studera elevernas begreppsutveckling – från en vardaglig till en vetenskapligt korrekt förståelse. Denna metod har dock begränsningar när det gäller att förstå själva lärandeprocessen i relation till undervisningen. I syfte att ta sig an denna utmaning använde Lidar, Lundqvist och Östman (2006) en transaktionell metod för att studera elevers

process i att lära sig att genomföra en laboration i NO-ämnena. I en av lektionerna som studerades stötte en grupp elever på svårigheter när uppgiften innehöll en fråga om "vad händer?" och de tyckte att "ingenting händer". Med andra ord uppstod en för eleverna problematisk situation när deras tidigare erfarenheter av vad som kunde räknas som något som "händer" (förändrad färg, ett starkt ljud) inte var till någon hjälp för att beskriva något som *löses upp* (salpeter i vatten). Eleverna tolkade det som att "inget händer". Studien analyserade vilka lärarhandlingar som var mer eller mindre framgångsrika för eleverna att förstå ordet "händer" på ett nytt sätt och därmed lära sig vad som var värt att uppmärksamma när man arbetar vetenskapligt. Metoden gjorde det möjligt att i detalj visa vilka typer av "åtgärder" som ledde enskilda elever vidare och vilka åtgärder som var mindre lyckade i den specifika situationen. Den här typen av studier kan stödja lärare genom att de visar vilka typer av lärarhandlingar som verkar mer eller mindre framgångsrika för elevernas lärandeprocesser. Själva benämningen av olika lärarhandlingar handlar också om att bidra till ett professionellt språk som hjälper lärare att tala om undervisning på ett mer nyanserat sätt. Ett sätt att skärpa den didaktiska blicken med hjälp av denna forskning är att träna sig på att använda mer preciserade begrepp för olika lärarhandlingar och att kunna använda dessa för att sätta ord på egna lärarhandlingar. Vilka lärarhandlingar skulle vara bra att testa/använda oftare eller mer medvetet? Att svara på denna fråga kräver didaktisk reflektion. Att utöka sitt ordförråd för att sedan kunna använda dessa begrepp i samtal med kollegor är ett sätt att utöka den didaktiska kompetensen.

Selektiva traditioner och elevers lärandeprocesser – exemplet NO-undervisning

Inom institutionaliserade utbildningspraktiker skapas med tiden mönster för specifika sätt att välja utbildningsinnehåll (Vad? och Varför?), och undervisningsmetoder (Hur?). Dessa mönster kan benämnas som selektiva traditioner. Olika selektiva traditioner har tidigare identifierats genom analys av texter, såsom läroböcker och policydokument. Med hjälp av ett transaktionellt perspektiv är det även möjligt att undersöka selektiva traditioner i pågående undervisningspraktik. På så sätt kan man också utforska traditionernas funktion i elevers

lärandeprocesser. Ett exempel på en sådan studie handlar om selektiva traditioner inom NO-undervisning (Lundqvist, Almqvist & Östman, 2012). Inom NO har två olika selektiva traditioner tidigare identifierats genom analys av texter, den akademiska och den romantiska (Östman, 1996). Det huvudsakliga syftet med den akademiska traditionen är att eleverna ska lära sig vetenskapliga begrepp och metoder. När det gäller den romantiska traditionen är det huvudsakliga syftet att få eleverna att lära sig av vetenskapen. Den romantiska traditionen innebär ett fokus på människans relation till naturen och möjligheten att inkludera moraliska och politiska dimensioner i NO-undervisningen. I syfte att identifiera dessa selektiva traditioner i undervisningspraktiken analyserades elevernas tidigare erfarenheter av att vad som förväntas av en elev i naturvetenskap, såsom de kom till uttryck i undervisningspraktiken. Ett exempel på ett uttryck för en akademisk tradition fångades i ett uttalande av två elever som jobbade med en uppgift om "olika materials egenskaper". Det material som eleverna höll i handen var tenn och de pratade om att de hade gjort tennsoldater. De kunde alltså redan svaret på frågan om vilket material det var. "Ska vi låtsas att vi inte vet vad det är för metall?" frågade eleverna. Med andra ord hade eleverna lärt sig att ett vetenskapligt arbetssätt innebär att undersöka innan man vet. Genom att, som i denna studie, tillhandahålla kunskap om hur särskilda selektiva traditioner framträder i praktiken och jämföra dem med alternativ får lärare ett verktyg för kritisk reflektion över sin egen undervisningspraktik och en grund för en professionell utveckling av sin undervisning. I den studie som presenterades ovan innebär detta att i detalj belysa hur eleverna socialiserades i en akademisk selektiv tradition i jämförelse med vad en romantisk selektiv tradition skulle kunna innebära. Arbetet med att skärpa den didaktiska blicken kan här innebära att studera exempel på hur olika selektiva traditioner kan framträda i undervisningspraktik, stanna upp en stund, och sedan jämföra med egna erfarenheter. Vilken selektiv tradition kommer till uttryck i mitt klassrum? Vilka konsekvenser kan detta få för elevernas lärande? Är det något jag vill ändra på? Om ja, i så fall hur? Svar på dessa frågor kräver didaktisk reflektion. Att utöka sin medvetenhet om de selektiva traditioner som finns och att göra didaktiska val medveten om de alternativ som finns innebär en stärkt didaktisk kompetens.

Kritiska och avgörande situationer – exemplet hållbart företagande

Undervisningspraktiken innehåller många situationer där elevers meningsskapande kan ta olika riktning och för lärare är det viktigt att både skapa förutsättningar för situationer som är kritiska för elevers meningsskapande och ta vara på dessa situationer när de inträffar. Som exempel på forskningsproblem som handlar om detta använder jag här en studie som undersökt undervisning när elever jobbar med att utveckla ett hållbart företagande (Andersson, 2018). Inom miljö- och hållbarhetsundervisning har det funnits en debatt som beskrivits som en ”spänning mellan instrumentella och emanciperande utbildningsmål” (Wals, 2010). För att säkerställa att miljö- och hållbarhetsutbildning undviker ”business as usual” har det hävdats att mer instrumentalistiska tillvägagångssätt behövs, medan andra har hävdats att sådana tillvägagångssätt är oförenliga med emancipation och kritiskt tänkande som utbildningsmål. I syfte att bidra till denna undervisningsutmaning identifierade och analyserade studien ögonblick i utbildningspraktiken som kan möjliggöra ”business as *un-usual*” utan att kompromissa med emancipatoriska utbildningsideal. Med hjälp av exemplen från autentisk undervisning som presenteras i artikeln kan lärare öva sig på att identifiera såväl det som skulle kunna beskrivas som ”business as *un-usual*” såsom emancipatoriska aspekter i den egna undervisningen. Det är också i dessa situationer som det finns utrymme för eleven att vara ett moraliskt subjekt. Förhoppningen är även att lärare genom detta reflektionsarbete även ska kunna skapa förutsättningar för och ta vara på dessa situationer när de uppstår. Att skärpa sin didaktiska blick med hjälp av denna forskning innebär att använda exemplen för att stanna upp och urskilja ”business as *un-usual*” från ”business as usual”, samt att lära sig känna igen emancipatoriska aspekter i den egna undervisningen. Jämförelsen med de egna erfarenheterna innebär didaktisk reflektion vilket kan leda till vidgad och fördjupad didaktisk kompetens i form av att bättre kunna skapa förutsättningar för och ta vara på dessa situationer när de uppkommer.

Fortsatt tillämpning och utveckling av den transaktionella forskningsmetodologin

Våren 2024 fortsatte tillämpningen och utvecklingen av den transaktionella forskningsmetodologin tillsammans med Johan Öhman och Leif Östman. Denna gång i samarbete med de ekologiska ekonomerna Lina Isacs, Lise Janssens och Tom Kuppens och med siktet inställt på undervisning i samhällsekonomi på gymnasiet och hur sociala och ekologiska aspekter kan integreras i denna undervisning (VR 2023-05334).

En vanlig visuell modell som används för att förklara hur samhällsekonomi fungerar är det samhällsekonomiska kretsloppet. Modellens visuella konstruktion är inspirerad av en ångmaskin och utvecklades i kölvattnet av 1930-talets ekonomiska depression för att belysa möjliga åtgärder för att bryta och undvika ekonomiska depressioner. Den visuella modellen har sedan dess fått en självklar plats i alla samhällskunskapsläromedel från grundskolan och uppåt. Som alla visuella modeller så bygger den på förenklingar och tillsammans med modellen följer en särskild uppsättning av värden. En modell inspirerad av en maskinmetafor lär oss till exempel att sträva efter en ekonomi där "hjulen ska snurra" (eftersom det är det som leder till ekonomisk tillväxt), och den lär oss vad vi bör undvika eller akta oss för, såsom "grus i maskineriet" (exempelvis "marknadshinder" i olika former av statliga regleringar). Undervisning som bygger på denna modell gör det också svårt att inkludera tillväxtkritiska perspektiv eftersom en väloljad maskin med snurrande hjul följer med som ett önskvärt men outtalat mål från maskinmetaforen (Andersson & Isacs, 2023).

Med denna bakgrund utforskar vi hur en så kallad *inbäddad* ekonomisk modell kan användas för att skapa förutsättningar för en undervisning i samhällsekonomi som förutom människor också inkluderar djur och natur och som öppnar upp för andra drömmar om vad en god ekonomi kan vara. I samarbete med lärare och Doughnut Economics Action Lab utvecklar och genomför vi en lektionsserie där den inbäddade ekonomiska modellen presenteras och används i samtal om ekonomi i relation till social och ekologisk hållbarhet. Att mitt i undervisningens vardag "se" de värderingar som följer tillsammans med användningen av en specifik visuell modell är minst sagt en

utmaning. Därför spelas lektionerna in för att sedan transkriberas. Närstudier av dessa transskript med hjälp av den transaktionella metodologin gör det sedan möjligt att ”se” de kunskaper och värden som kommer till uttryck. Det handlar exempelvis om kunskaper om planetära gränser, sociala hållbarhetsmål, hur ekonomin/ekonomierna kan förhålla sig till dessa gränser, och vad som är värt att sträva efter. I likhet med exemplet ovan, där studenterna uppvisade moraliska reaktioner när de hade i uppdrag att förflytta en sjöborre från sitt hem, består forskningens bidrag här av ”autentiska situationer från undervisning, som kan hjälpa lärare att stanna upp, reflektera och diskutera olika didaktiska vägval”. För att återknyta till Deweys citat i inledningen av detta kapitel handlar det om att rikta uppmärksamheten mot *görandet* av skolämnet samhällsekonomi och föra en kritisk diskussion om vilket görande som är önskvärt. Tillsammans med en analys av vad modellen och undervisningsupplägget bidrar med i termer av kunskaper och värden är vår ambition att göra undervisning i samhällsekonomi där sympati, empati och moraliska reaktioner har en självklar plats.

Referenser

- Andersson, P. (2018). Business as un-usual through dislocatory moments – change for sustainability and scope for subjectivity in classroom practice. *Environmental Education Research*, 24(5), 648–662.
- Andersson, P. (2019a). Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMEDstudier 2006–2018. *Rapporter i pedagogik* 22, Örebro universitet.
- Andersson, P. (2019b). Embodied experiences of decision-making in face of uncertain and complex sustainability issues. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching - Ethical and Political Challenges* (s. 222–233). Routledge.
- Andersson, P., & Öhman J. (2022). Applications of transactional methodologies for analysis of teaching and learning processes. I J. Garrison, J. Öhman, & L. Östman (Red.) *Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action* (s. 87–98). Bloomsbury Publishing.

- Andersson, P. & Isacs, L. (2023). Inbäddad ekonomi: Donutekonomi med fokus på människors sociala trygghet och planeten för en framtidsekonomi. *SO-didaktik* (13), 28–34.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Byréus, K. (2001). *Du har huvudrollen i ditt liv: om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Liber.
- Dewey, J. (1910/1993). Intelligence and morals. I D. Morris & I. Shapiro (Red.) *John Dewey. The political writings*. Hackett.
- Dewey, J. (1922/1988). Human Nature and Conduct. I J. A. Boydston (Red.), *The Middle Works, 1899–1924* (Vol. 14). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929/1958). *Experience and Nature*. Dover.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949/1991). Knowing and the known. I J. A. Boydston (Red.), *The Later Works, 1925–1953*, (Vol. 16). Southern University Press.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Freire, P. (1972/2021). *De förtrycktas pedagogik*. Trinambai.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-oppressive Pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Lidar, M., Lundquist, E., & Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148–163.
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2012). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 111–127.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (Red.) (2008). *Skola i normer*. Gleerup.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I

- J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge University Press.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2015). The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research*, 21(7), 955–974.
- Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 59–69). Routledge.
- VR 2023–05334. *Undervisning och lärande om den inbäddade ekonomin 2024–2027*. Finansierat av Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wittgenstein, L. (1953/1997). *Philosophical Investigations*. Blackwell.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling – Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 13. Örebro universitet.
- Öhman, J., & Östman, L. (2007). Continuity and change in moral meaning-making—a transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.
- Öhman, J., & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A Wittgenstein-inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57–72.
- Östman, L. (1996). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education 61. Uppsala universitet.
- Östman, L., & Öhman, J. (2010). A transactional approach to learning. Konferenspresentation vid AERA Annual Meeting i Denver, Colorado.
- Östman, L., & Öhman, J. (2023). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 116–132.

12. Nycklar till framtiden – didaktisk känslighet som ett svar på elevers motstånd mot miljö- och hållbarhetsutbildning

Linnea Urberg

Inledning

I min avhandling behandlade jag elevers motstånd mot undervisning i miljö- och hållbarhetsfrågor. Det offentliga samtalet präglas i allt högre grad av politisk polarisering, något som också påverkar synen på kunskap och utbildning (Aasen, 2017; Öhman & Tryggvason, 2023). Polariseringen rör inte enbart normativa frågor, som vilka åtgärder som bör vidtas mot klimatförändringarna, utan omfattar även frågor av faktamässig karaktär. Detta innebär att vetenskapligt välgrundade slutsatser i allt större utsträckning blir föremål för politisk konflikt (Van Poeck, 2019; Öhman & Tryggvason, 2023). I en sådan kontext måste utbildning förhålla sig till den mångfald och pluralism som både kännetecknar och ofrånkomligen präglar det demokratiska samhället (Nussbaum, 1998). Avhandlingsarbetet inleddes med att jag använde mig av sociologiska förståelser och kritiska teorier som teoretisk grund. Jag menade då att en didaktisk praktik knappast kan analyseras eller förstås utan hänsyn till de strukturer som formar dess villkor. Under arbetets gång försköts emellertid perspektivet och det blev allt tydligare att lärares erfarenheter rymmer betydelsefulla ledtrådar för att förstå motståndets potential och relation (Urberg, 2025).

Denna insikt (och till viss del en nyfunnen pedagogisk optimism) ligger nära Johan Öhmans långvariga intresse för hur didaktiken kan förstås som en nyckel till framtiden. Eller som han själv formulerat det: Om vi inte tror på att utbildning och lärarens professionella didaktiska omdöme kan främja ”kulturell samexistens, kritiska perspektiv och meningsskapande – vad ska vi då tro på?” (Öhman, 2014, s. 49).

Läraren måste balansera mellan att upprätthålla en tillit och ett förtroende gentemot den vetenskapliga grunden, men också skapa ett utrymme där elevernas egna erfarenheter och värderingar speglas och erkänns. Det är en ömtålig process, och den kräver tillit, respekt och en ständig reflekterande praktik. I de intervjuer med lärare som jag genomfört under mitt avhandlingsarbete beskrivs didaktiken som en viktig motkraft. En av lärarna är orolig för att didaktiken marginaliseras och blir bortglömd. Som ett exempel menar han att man inte kan: *"slänga fram en färgglad affisch om de globala målen framför eleverna och konstatera att senast år 2030 ska all form av fattigdom utrotas överallt!!"*. Utan didaktik uppstår tomhet utan mål, innebörd och mening, menar läraren. I denna tomhet kommer både elever och lärare att ställa sig den existentiella frågan: *"vad fan håller vi på med för någonting?"*¹ Läroplanens förutbestämda mål ska spegla våra demokratiska prioriteringar och överenskommelser men de har också formats av och formulerats utifrån standardiserade, marknadsorienterade och mätbara effektivitetslogiker. Den intervjuade läraren menar att didaktiken handlar om att tolka, men också omformulera syfte och mål så att de får en mening. Lärares didaktiska motstånd kan (och utövas redan) utifrån de klassiska frågorna "vad?", "hur?" och "varför?". Det gör lärare genom att implementera och ställa dessa frågor med en realistisk och kritisk blick. De didaktiska frågorna ställs alltså till de förutbestämda målen men mot bakgrund av deras uppkomst. Jag insåg alltså didaktikens potential, som jag kanske hade placerat i bakgrunden.

Lärares didaktiska känslighet

Med en tilltro till didaktik och till lärares autonoma professionalitet följer också ett erkännande av att denna tillit medför ett tungt ansvar. Lärarna verkar i en samtid präglad av polarisering, social ojämlikhet, utbredd förnekelse och globala kriser. Trots detta så verkar lärare dagligen för att med ett kritiskt reflekterande förhållningssätt erbjuda mening och ge innehållet en riktning (Urberg et al., kommande).

¹ Intervju från Urberg (2025) den 5/2–2024.

Efter att ha arbetat nära Johan, så vet jag att det har varit viktigt att lyssna noga på handledningen, för ibland säger Johan saker som genom endast ett enda begrepp kan skapa förståelser av ett helt material och sammanfatta en hel doktorandtid. En av dessa saker han uttryckte nästan i förbifarten är att det krävs en *didaktisk känslighet*. Det innebär och innefattar ömsesidig respekt, tillit och ett meningsfullt innehåll. Till skillnad från begreppet pedagogisk takt som till stor del berör skolans sociala liv och hur lärare skapar relationer till sina elever, relaterar didaktisk känslighet till undervisningens innehåll och form. Den didaktiska känsligheten är alltså innehållscentrerad och rör undervisningen specifikt. Den didaktiska känsligheten rymmer också en förmåga att professionellt bedöma när en fråga antar en kontroversiell karaktär och när elever överskrider pluralismens gränser på ett oacceptabelt sätt (Urberg et al., kommande; jfr Sætra, 2019; Öhman & Tryggvason, 2023). Den didaktiska känsligheten, som blev helt avgörande för förståelsen i mitt projekt speglar också Johan som vetenskaplig ledare och handledare. Det genom att ständigt göra autonoma och professionella val, med en relationell känslighet utifrån ett meningsfullt innehåll.

För att förstå på vilka sätt den didaktiska känsligheten kan ta sig uttryck undersökte jag, tillsammans med Johan och Ásgeir, lärares strategier och erfarenheter av elevers motstånd. Genom lärarens praktik kan det tidigare outtalade eller erfarenhetsbaserade handlandet i klassrummet synliggöras. Det var också syftet med studien, att skapa kunskap om lärares erfarenheter, handlande och val i mötet med motstånd. Resultaten av avhandlingens didaktiska bidrag antyder att det finns flera didaktiska möjligheter. Flera lärare menar att de genom motstånd kan få tillgång till de mekanismer som kan innefatta materiella och värdeorienterade positioner. I stället för att bemöta motstånd med dominans eller fördömande betonades dialog, lyhördhet och ömsesidig respekt. De menar också att värdeorienterade konflikter uppstod när hållbarhetsfrågor inkluderade frågor som upplevdes som förödmjukande av elevernas identitet och livsstil. Lärarna såg då sin roll som en vägledare i svåra samtal, snarare än auktoriteter som avgör vad som är rätt och fel. I händelse av vetenskapsförnekelse betonar lärare vikten av att kunskap betraktas som någonting som kollektivet formar och äger gemensamt. De försöker synliggöra kunskapens

prövbarhet och inte som sanningar som påtvingas ovanifrån. En av lärarna i vår studie beskriver sin syn på elevers motstånd och menar att "... skulle jag bli arg... då får jag ju inte tillgång till den åsikten... får jag en liten nyckel till någonting, så måste jag vårda det väldigt... väldigt ömt".² Lärarens reflektion visar hur tillgången till elevens perspektiv är något skört som måste hanteras med didaktisk känslighet vilket avgör möjligheten att förstå motståndets intentioner. Indirekt knyter lärarens uttalande an till idén om pluralism, att utbildning inte bör handla om att undanröja eller förbjuda oliktankande. Det handlar snarare om att få tillgång till elevernas erfarenheter och positioner för att sedan öppna för gemensam reflektion och kritisk granskning. Johan Öhman och Leif Östman identifierade redan 2001 tre selektiva undervisningstraditioner i samband med en nationell utvärdering av miljöundervisningen i svensk skola, genomförd på uppdrag av Skolverket (Skolverket, 2001; Öhman & Östman, 2019). Genom analys av insamlad empiri kunde tre skilda undervisningstraditioner urskiljas vilka visade sig vara både teoretiskt sammanhängande och praktiskt igenkännbara. Sedan dess har dessa traditioner fortsatt att vara centrala inom forskningsfältet och har vidareutvecklats och nyanserats i ett flertal studier (se t.ex. Öhman & Östman, 2019). Utifrån de selektiva undervisningstraditionerna som Öhman och Östman identifierade har stora delar av ESE-forskning förespråkats en pluralistisk miljö- och hållbarhetsutbildning som utbildningsfilosofiskt ideal (jfr Tryggvason et al., 2023)

Vi menar också i den sista delstudien i min avhandling, att det är i ömtåliga ögonblick när motstånd, ett meningsfullt innehåll och tillit sammanfaller som pluralismens gränser och dess potentiella överskridanden ibland blir synliga och kan utmanas. Lärarens bild av motstånd som en "nyckel till någonting" kan förstås som en didaktisk öppning där elevens perspektiv görs tillgängligt, vilket stundtals bör behandlas som någonting skört och ömtåligt. Att vårda dessa nycklar med lyhördhet och respekt innebär att motstånd inte betraktas som ett hinder utan som en potentiell resurs för gemensam reflektion och meningsskapande. I detta framträder en syn på undervisning som inte

² Intervju från Urberg (2025) den 5/2–2024.

söker undanröja motsättningar, utan snarare använder dem för att möjliggöra samtal om de värden och praktiker som formar elevers livsvärldar. På så vis kan motståndet bli en del av och inkluderas i undervisning som syftar till att främja elevernas intellektuella och moraliska växande (jfr Sund & Öhman, 2023; Urberg et al., kommande).

Didaktisk känslighet i en levande demokrati

Om motstånd förstås utifrån dess potential, kan det skapa utrymme för att utforska problem tillsammans genom en kritiskt granskande och demokratisk utbildning. Denna förståelse knyter nära an till Johans (2009) beskrivning av pluralistisk undervisning som en arena där olika värdeomdömen om vår gemensamma framtid får mötas och prövas. Utbildning blir då inte en förberedelse för ett framtida demokratiskt liv, utan en praktik där elever med sina erfarenheter och perspektiv kan delta i meningsskapande processer och få tillgång till nya meningserbjudanden. I detta ligger också en central didaktisk utmaning: att balansera mellan pluralismens möjligheter och dess gränser, mellan behovet av gemensam kunskapsgrund och en vilja att delta i demokratiska samtal utifrån denna grund (Urberg, 2025). När jag hösten 2025 läste Johans C-uppsats: *Miljöfostran i naturen* (1999) insåg jag att Johan, redan för snart 30 år sedan, förstått den spänning som jag definierade i min avhandling. Han skriver:

Det är av stor vikt att det finns ett levande och kritiskt samtal av dessa frågor. Inte minst att man i skolan lär sig att kritiskt värdera och ifrågasätta olika alternativ. Ska ett ekologiskt uthålligt samhälle skapas på demokratisk väg är en förutsättning att alla människor känner att de har en möjlighet att delta i och kan påverka processen. (Öhman, 1998, s. 82)

Redan 1998 diskuterade Johan alltså vikten av att alla människor behöver känna att de har möjlighet att delta, påverka och verka i en levande och kritisk demokrati, men också sambandet med det ekologiskt uthålliga samhället.

När lärare beskriver motstånd som en nyckel till att förstå elevernas erfarenheter och när denna nyckel hanteras med didaktisk känslighet så uppstår möjligheter för att kritiskt granska och reflektera över elevernas kritik. I intervjuer med lärare framträdde tre typer av didaktiska strategier i mötet med motstånd mot miljö- och hållbarhetsundervisning: relations-orienterade, kunskapsorienterade och värdeorienterade angreppssätt. Det viktiga är inte att kategorisera elever eller instrumentalisera lärares val, snarare att betrakta strategierna som reflektionsverktyg utifrån lyhördhet och kritiskt omdöme. En elev som utmanar vetenskapliga fakta kan öppna för möjligheten att tillsammans ompröva och visa hur kunskap formas kollektivt och systematiskt. Kunskapen ägs av ingen och alla. En diskussion om värde- och intressekonflikter kan öppna för ett gemensamt kritiskt granskande och leda till respekt och tillit även i sin oenighet. Genom att förstå motstånd som en ingång till reflektion och erfarenhet kan undervisningens mening erbjudas på ett sätt som inte hade varit möjligt utan didaktisk känslighet. Precis som en didaktisk känslighet inte hade varit möjlig utan en tillit till lärares profession och till didaktik. Motståndet kan därmed förstås utifrån en didaktisk spänning till undervisningens ramar, där lärare behöver använda och språksätta sin professionella didaktiska känslighet. Skolan står inför utmaningar med globala miljö- och hållbarhetsproblem – men också en ökad instrumentalisering och tilltagande samhällelig polarisering (Tryggvason et al., 2023). Johan menade tidigt i sin akademiska gärning att det är i mötet mellan olika erfarenheter, värden och kunskaper som utbildningen kan forma en pluralistisk miljö- och hållbarhetsutbildning (Öhman, 2009; Sund & Öhman, 2023). Framtiden ska inte betraktas vara en fastslagen sanning utan som en ständigt pågående demokratisk process. För det finns möjliga framtider eftersom det inte endast finns en, utan många (Lysgaard & Jørgensen, 2020), eller som Olof Palme uttryckte det på FN:s första miljökonferens 1972 i Stockholm:

När det gäller människans livsmiljö finns det ingen individuell framtid, varken för människor eller nationer. **Framtiden** är gemensam. I gemenskap måste vi dela den. Tillsammans måste vi skapa den. (Palme, 1972)

Jag ska i den avslutande delen kortfattat beskriva hur Johan genomlever didaktisk känslighet i sitt handledarskap, med levande och kritiska samtal och med en uthållighet i sin övertygelse: för om vi inte tror på demokrati, utbildning och samexistens, vad ska vi då tro på?

Om vikten av didaktisk känslighet i forskarutbildning

Jag har under hela mitt akademiska liv varit en del av forskningsmiljön ESERGO: Environmental and Sustainability Education Research Group Örebro. Johan har levt som han lär och byggt upp miljön med en didaktisk känslighet. Miljön speglar inte bara en mångfald med olika perspektiv, även kritiska, den bygger också på kontinuitet, eftersom den vuxit fram ur, och bygger vidare på, den tidigare forskningsgruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses) som etablerades 2003 i samarbete mellan forskare från Örebro universitet och Uppsala universitet.

Med utgångspunkt i frågor om meningsskapande i utbildning har forskningsmiljön utvecklat en forskningsinriktning som förenar kritiska och politiska perspektiv med exempelvis postkoloniala, feministiska, agonistiska och posthumana teorier men med en öppen pluralistisk hållning. Detta innebär att miljön både i sin forskning och som forskarkollektiv framträder som en arena där olika perspektiv kan mötas, prövas och utvecklas i dialog. Forskningsmiljöns arbete präglas av ett fokus på relationen mellan sociala och ekologiska system, utbildningens etiska och politiska dimensioner samt en didaktisk tradition där utbildning förstås som en dynamisk process av meningsskapande. Allt detta känns igen från Johans forskargärning, men också i hur han format sina doktorander. Inom miljön, liksom i Johans vetenskapliga gärning och didaktiska känslighet, så rymmer en pragmatisk förståelse där vi gemensamt tror på samexistens, kritiska perspektiv och meningsskapande. Vi ses någonstans i skärningspunkten mellan drömen och slitet, i mötet till provande samtal och gemenskap.³

³ Omskrivet tal av Olof Palme (1975). Källa: Haste, H., Olsson, L. E., & Strandberg, L. (Red.). (1986). *Boken om Olof Palme: Hans liv, hans gärning, hans död*. Tidens förlag.

Referenser

- Aasen, M. (2017). The polarization of public concern about climate change in Norway. *Climate Policy*, 17(2), 213–230.
<https://doi.org/10.1080/14693062.2015.1094727>
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). Bæredygtighed og viden i krise [Sustainability and knowledge in crisis]. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (Red.), *Bæredygtighetsens pædagogik: Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 90–106). Frydenlund Academic.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Palme, O. (1972). *Statsminister Olof Palmes anförande i plenarmötet, 6 juni 1972* [översättning, manuskript]. Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, Svenska delegationen vid FN:s miljökonferens.
- Skolverket, (2001). *Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Rapport, drn 00:3041.
- Sund, L., & Öhman, J. (2023). A transactional model of moral learning: How to challenge unsustainable denials. *Environmental Education Research*, 29(10), 1402–1416.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2198174>
- Tryggvason, Á., Öhman, J., & Van Poeck, K. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. *Environmental Education Research*, 29(10), 1460–1485.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>
- Urberg, L. (2025). *Om elevers motstånd i miljö- och hållbarhetsutbildning*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 70. Örebro universitet.
- Urberg L., Tryggvason, Á., & Öhman, J. (kommande). Teachers' didactic strategies when students express resistance towards environmental and sustainability education.
- Van Poeck, K. (2019). Environmental and sustainability education in a post-truth era: An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism. *Environmental Education Research*

Research, 25(4), 472–491.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1496404>

Öhman, J. (1999). *Miljöfostran i naturen – en analys av den obligatoriska skolans friluftsverksamhet*. C-uppsats vid pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Öhman, J. (2009). Att utbilda för hållbar utveckling: Ett pluralistiskt perspektiv. *Nycklar till framtiden*, 9–19. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:309995/FULLTEXT02.pdf>

Öhman, J., & Tryggvason, Á. (2023). Manifest för en kritisk pluralistisk utbildning. *ESERGO Essays #1*. Örebro universitet.

Öhman, J., & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 65–76). Routledge.

Epilog: Om faderskap och fostran

Carl Öhman & Lisa Öhman

Inledning

Hittills har läsaren kunnat bekanta sig med forskaren, handledaren, vännen och kanske till och med inspiratören Johan Öhman. Men i det här kapitlet möter vi honom i en annan, för många av er obekant skepnad—nämligen som *pappa*.

Vem är han då, pappa Johan? Liksom forskaren, inbegriper också faderskapet en rad olika roller: försörjaren, tröstaren, auktoriteten, retstickan och kombattanten, för att nämna några. Här kommer vi dock att fokusera på de tre som vi tycker varit viktigast i vår uppväxt: pappa som pedagog, naturälskare, och förebild. Vi uppmanades av redaktörerna att knyta an dessa teman till pappas akademiska gärning, vilket visade sig vara ganska svårt då vi inte har så bra koll som vi kanske borde, eller åtminstone önskar att vi hade. Visserligen kan vi båda fortfarande rabbla *Den etiska tendensen inom utbildning för hållbar utveckling: Meningsskapande i ett genomlevande perspektiv*, men det tog oss inte så långt. Liksom med artbestämning av fåglar och blommor lovar vi bättring på den punkten, pappa—vi ska läsa *Den kritiska pluralismens manifest*!

Eftersom vi är två som skriver (Carl och Lisa) kommer vi att presentera vårt bidrag i dialogform.

Pedagogen

Lisa: Det känns som en passande övergång från tidigare kapitel att börja med att prata om pappa som pedagog. Eftersom han länge hintat om att skriva en bok om barnuppfostran känns det också relevant att ge vårt perspektiv på pappa som ”uppfostrare”.

Carl: Precis. Att teoretisera och föreläsa är en sak, men vad har vi att säga om vår pappa som *praktisk* pedagog (didaktiker?) under vår uppväxt?

Lisa: Jag tror att vi båda har formats mycket av att få vara med i diskussioner kring matbordet i ung ålder. Det var en strid ström av forskare från när och fjärran som passerade där, och vi förväntades alltid vara en del av det sociala—även som barn. Pappa var, eller verkade i alla fall, genuint intresserad av vad vi hade att säga. Han var samtidigt inte rädd att skjuta ner idéer och komma med dräpande motargument.

Carl: Haha, ja jäklar vad han spelat djävulens advokat med mig när jag var ung och naiv och hade förenklade idéer om världen. Om folk visste med vilken nit han försvarat allt från kristendomen till Nya Moderaterna!

Lisa: Att vi har tagits på allvar och respekterats har också visat sig i en viss brist på regler under uppväxten. Vårt egna omdöme har fått gälla, och vi har nog båda växt mycket av att själva få avgöra hur vi hanterat allt från stökiga fester till solo-resor runt om i världen. Sedan ska det väl också sägas att vi nog båda var ganska skötsamma barn och tonåringar, så man kanske inte ska "try this at home" rakt av.

Carl: Den där attityden gällde också i högsta grad synen på prestationer i skolan. Jag tror inte pappa frågade en enda gång om vi gjort läxorna eller brydde sig om vad vi fått i betyg. Eller jo, förresten, jag minns sommaren mellan åttan och nian då han och jag körde upp till Jämtland för att vandra. Då frågade han mig "Fick du några betyg i julas?". "Ja" svarade jag, "det var första betygen". "Kul ... var de bra?" frågade han då, varpå jag svarade "ja". Och så var det med den saken. Här låter det kanske som att han inte brydde sig om hur det gick för oss. Men det gjorde han verkligen. Han ville att vi skulle lära oss saker, tänka, ifrågasätta. Vad det stod för bokstäver på pappret i slutet av året var mindre viktigt. Faktum är att det nästan kändes syndigt att plugga för betygens skull. Det vore att falla offer för en Björklundsk instrumentalism—ett svek mot det genuina kunskapsökandet.

Lisa: Ja, den enda gången jag minns att pappa brydde sig om mina betyg var när han hjälpte mig (mycket) med min filosofiuppgift om Platon och jag fick ett ... C.

Carl: Haha, jag vet att jag just sa att man inte ska bry sig om betyg. Men måste erkänna att jag till och med blir upprörd av att höra det nu 12 år senare—C!? Jag vet att han var (och kanske är) väldigt uppmuntrande till att du skulle söka en doktorandtjänst, men utöver det måste det väl sägas att det aldrig funnits någon uttalad förväntan om att vi skulle bli akademiker eller ens plugga vidare. Jag påbörjade mina studier först tre år efter gymnasiet, och innan dess kände jag aldrig någon press att börja. Samma med att disputerar. Enda gången han nämnt det var när jag läste upp ett utdrag ur en text jag skrev på gymnasiet för honom och han svarade “Hm, jag tror kanske du kommer skriva din avhandling om svenska språket”. Men nu glider vi ifrån ämnet lite. Hur skulle du säga att han varit som pedagog, eller didaktiker mer specifikt? Liksom, vilka metoder använde han för att lära oss saker?

Lisa: Bra fråga. Jag skulle nog sammanfatta hans didaktik med orden *repetition*, *tydlighet* och *lugn*. Han har ett stort tålamod och var bra på att upprepa saker utan att få en att känna sig dum för att man inte kunde eller förstod första gången. Han är också bra på att demonstrera tydligt hur något ska göras. Med pappa får man känna sig duktig och kunnig, även om man gör något för första gången. Det finns ett lugn i hans sätt att lära ut som säger en “Det här fixar du”, som får en att tro på sig själv.

Carl: Ja, helt sant! Jag skulle också vilja tillägga hans egen kunnighet som en del av hans pedagogiska meriter. Självklart måste man kunna någonting för att lära ut det, men pappa var och är särskilt duktig på att omsätta kunnandet i pedagogiskt kapital. När jag bytte från sam till natur på gymnasiet var jag tvungen att läsa ikapp sex missade månader av fysik, kemi och biologi på egen hand. Pappa tog mig igenom det där utan att blinka. Vi satt i köket och ritade kraftpilar, puttade mjölkpaket i konstant hastighet, och räknade på kemiska formler. Jag tror inte det hade gått om jag inte fullt ut litat på att han visste vad han pratade om, vilket var ganska otroligt eftersom det var 30 år sedan han själv pluggade det där!

Lisa: Jag har också, då jag har ett större idrottsintresse än dig, fått en bättre bild av pappa som idrottslärare. Han har bland annat lärt mig att spela fotboll, tennis och badminton. Han är väldigt bra på att

förklara speltänk och rörelser måste jag säga, och ger såklart mycket beröm och morötter, som när vi spelade tennis och jag fick en godis för varje smash jag satte!

Carl: Kul att höra om! Det kanske bor en behaviorist i honom trots allt? Annars är det där med sport en sida av pappa jag inte har så mycket erfarenhet av. Däremot har han lärt mig mycket om hur akademien funkar. Fortfarande idag kan jag ringa honom och be om råd om huruvida jag ska tacka ja till att vara sakkunnig eller om det är värt att åka på den och den konferensen—akademins speltänk typ!

Naturälskaren

Lisa: En stor del av pappa, och en del jag tror han gärna själv identifierar sig med, är hans kärlek till naturen. Friluftslivet har han brunnit för permanent, aldrig för stunden, naturligt bunden. Och vi har ofta fått följa med, vare sig det gäller kanadensare på någon älv, havskajak i skärgården, skidåkning, skridskor eller vandring.

Carl: Verkligen. Det är någonting jag är väldigt glad över att ha fått ta del av. Det känns liksom som en viktig del av att vara människa, att kunna läsa en karta och kompass, sätta upp ett tält, laga mat på stormkök eller uträtta sina behov i skogen. Det bygger karaktär, vill jag intala mig—särskilt när det finns ett inslag av fysisk uthållighet inblandat!

Lisa: Friluftslivet med pappa har ju också haft en tydlig koppling till hans akademiska intresse för hållbarhet tycker jag. Vi har från en tidig ålder fått lära oss av honom om hur man ska ta hand om naturen och vad som kan hända om vi inte gör det.

Carl: Haha, låter som att man får stryk om man skräpar ned! Men ja, absolut, en stor del av friluftslivet med pappa handlar om att lämna skogen som den såg ut när du kom dit. Att vara varsam och respektfull mot djur hörde också dit. Han pratade ofta om djuren och växterna i antropomorfa termer. Myror skulle ”hem till sin mamma,” svampar ”försökte lura till sig flugor” och så vidare. Sakerna blev levande, hade en historia och en riktning. Till och med stenar, eller ett blankt vatten förtjänade respekt. Det var inte som att allt det där var

heligt och inte fick störas. Men det var tydligt att vi var en av flera var-
relser i skogen och inte några tyranner som kunde domdera hur vi
ville. Sedan fanns såklart engagemanget för klimatet där. Jag minns
fortfarande när pappa förklarade hur växthuseffekten fungerar, eller
vad ozonlagret är!

Lisa: Ja jag håller med. Sen finns det också en fin symbios mellan
pappa som friluftsmän och pappa som "vän av ordning" som han
ibland kallar sig. Jag vet ingen som har så bra koll på sina friluftsgre-
jer som honom. Det tryggaste som finns är att vara ute och paddla
med pappa och inför kvällens middag ta upp de färgglada påsarna
som var och en innehåller resans olika måltider. Tryggast av allt är
såklart "viktig-väskan" med radion, ficklampan, nödproviant, värk-
tabletter m.m.

Carl: Jo, men på senare tid har det där urartat något. Att paddla med
pappa idag är lite som att paddla med James Bond efter ett besök hos
Q. Det är alltid nya fiffiga gadgets och nya lösningar på luftmadrasser,
utvikbara stolar, lyktor till tältet etcetera. Men det unnar jag honom
efter alla år på klipphällar och fjälltoppar.

Lisa: Sant, de utvikbara stolarna är definitivt min senaste favorit. Sen
skulle jag också vilja flagga för biologiintresset som en viktig del av
pappas kärlek till friluftsliv. Om intresset har lyckats föras vidare till
oss barn kan dock diskuteras. Jag tror ingen av oss kommer ihåg hur
lövsångaren eller tofsmesen låter, trots alla fyndiga "kom-ihåg-ram-
sor" pappa har försökt inpränta i våra huvuden. Otaliga förhör på
blommorna som växer längst med vägen upp från sjön på vårt som-
marställe Svensnäs har också skett, men där kommer jag åtminstone
ihåg några (teveronika, johannesört, käringtand, humleblomster
osv).

Carl: Jag måste säga att jag är imponerad av att du ändå kan de där ar-
terna! Själv är jag nog under snittet på att identifiera fåglar och blom-
mor. Ibland tänker jag att om pappa visste hur usel jag är på fåglar
skulle han göra mig arvlös. Exempelvis kan jag *inga* småfåglar. I som-
ras fotade jag en fågel och skickade till pappa för artbestämning, men
jag tog Linas (min frus) telefon för att han inte skulle fatta att det var
jag. (Det var tur, för det var en talgoxe). Det är dock inte hans fel att

jag är så dålig. Jag har bara inte fallenhet för det där. Men nu har jag i alla fall lyckats producera två barnbarn som han kan göra ett nytt försök med, vilket åtminstone initialt verkar rätt lovande.

Lisa: Jag brukar gissa på talgoxe, det har en ganska hög success rate måste jag säga. När vi pratar friluftsliv får vi inte glömma pappas stora kärlek i livet—skidåkningen. Jag vet ingen som blir så ledsen när vintern är över och som så sorgset konstaterar att det är flera månader kvar tills nästa säsong.

Carl: Absolut, och även om vi inte delar *riktigt* samma passion för skidåkningen får vi ändå ge honom att han gjort oss till de—ändå ganska duktiga, om vi får säga det själva—skidåkarna vi är idag.

Lisa: Här har det där inslaget av fysisk uthållighet du pratade om tidigare spelat en viss roll. Några bevingade fraser är exempelvis “Blod är lyx” och “Det ska göra ont”. Jag kan idag titta avundsjukt på när mina brorsbarn får en kexchoklad i fickan inför backen, eller en bulle och saft på förmiddagen. Det ska dock sägas att pappa samtidigt är mycket generös när det kommer till skidåkningen då vi blivit bjudna på både boende, liftkort och skidutrustning. Och på senare år kan man faktiskt få en bulle också!

Förebild(ning)

Carl: Det är kanske svårt att tänka sig idag, men pappa var faktiskt, åtminstone i relation till andra pappor, ganska cool när det begav sig. När jag använde (snodde) hans kläder fick jag komplimanger i skolan, och det hände inte sällan att folk trodde att han var min storebror. Han berättade en gång att han i tonåren bestämde sig för att han aldrig skulle bli en ”töntig” vuxen. Och det lyckades han faktiskt hålla ganska bra.

Lisa: Jag håller med, förutom de få gånger han dansade har jag faktiskt aldrig skämts över pappa. Men jag tror kanske du har ett annat perspektiv på den här frågan, liksom, som *man*. Hur har du sett på pappa som manlig förebild?

Carl: För mig har pappa varit en viktig förebild när det handlar om att navigera innebörden av att vara man. Många känner honom kanske idag som en slags patriark, eller åtminstone auktoritet. Och visst finns den sidan också. Men, till skillnad från många andra fäder i min omgivning var pappa alltid engagerad i saker som matlagning, stil och inredning—områden som förknippas med en traditionell kvinnoroll. Det handlade inte om någon slags feminisering, eller att han böjt sig för någon slags “vänsternorm”. Han är ingen ”mjuk man”. Tvärt om, som tonåring kom jag att uppfatta det som *manligt* att laga mat, bry sig om stil och inredning. Män som inte behärskade dessa områden hade misslyckats med någonting.

Lisa: Vad intressant! För mig som tjej har pappa varit viktig i att bejaka mina mer klassiskt manliga sidor och intressen, som att vi har sportat mycket ihop (och fortfarande gör), och att han lärt mig saker som att rensa fisk, tälja en pilbåge och handskas med kniv.

Carl: En annan aspekt av pappa som måste nämnas är vurmen för bildning—och försöken (här ofta lyckade) att föra det vidare till oss. Jag har aldrig känt press från pappa att bli framgångsrik, men tror jag var typ 15 när han stack Sartres *Existentialismen är en humanism* i händerna på mig.

Lisa: Jag håller med. Pappa har alltid gett en bild av att utbildning och att lära sig har en betydelse i sig och inte pratat om det som ett instrument för att nå någonsanstans. Att kunna saker och kunna reflektera om livet och världen är istället något som är en viktig del av att vara människa.

Carl: Till skillnad från många andra bildningsvurmare, inklusive mig själv, så lyckas han också göra det helt opretentiöst. Bildning i pappas tappning handlar liksom inte så mycket om romerska kejsare eller perfekt franskt uttal, utan mer om att uppleva kultur, om det så handlade om ryska författare eller klassiska rockband. Nästan allt jag lyssnade på under tonåren—oavsett om det var hårdrock, indie-pop eller alternativ country—kom från pappa. Det började ofta med att han hade läst någon artikel eller recession och köpt en skiva till mig. På den tiden delade vi Spotifykonto, och varje gång någon annan såg “mina” listor fick jag beröm för “min” goda smak. Jag kunde inte

med att säga att det egentligen var min pappas. Han har dock aldrig lyckats få mig att falla helt för hans stora musikaliska kärlek—Frank Zappa.

Lisa: Ja, pappa och jag har fortfarande en delad Spotifylista där vi lägger in nya låttips. En annan sak kopplat till musik är ju hans kärlek till konserter. Vi har ju båda gått på många konserter och spelningar med pappa. Och det har ju berättats en del om Rockmagasinet i Örebro under vår uppväxt.

Carl: Ja, herregud vad man hört om det där Rockmagasinet!

Carl: På det här temat måste vi också säga någonting om film. Oj, vad filmer vi sett med pappa genom åren. Jag får ibland upp minnesbilder i huvudet av scener jag sett som barn men som jag då var *alldeles* för liten för att förstå, som den serbiske regissören Emir Kusturicas *Svart katt Vit katt*, Bernardo Bertoluccis mega-epos *1900* eller Bergmans *Gycklarnas afton*. De här filmerna var ju skitkonstiga förstås, och jag fattade kanske inte alltid vad som pågick, men de berättade ändå om en annan verklighet, om någonting som fanns utanför Sverige och 2000-talet. Det var fantasieggande och mystiskt och bjöd in till att se film som någonting mer än bara underhållning—det blev som ett fönster in till andra världar där det fanns andra naturlagar.

Lisa: Vi får heller inte glömma litteraturen! Att läsa, speciellt klassiker, var något han introducerade i tonåren för mig så fort jag tröttnade på att läsa hästböcker. Jag ser den här dialogen som en hommage till boken *Sofies värld* som pappa introducerade mig för när jag var runt tretton. Det var nog den första boken jag läste som fick mig att bli intresserad av litteratur, och jag minns så väl när pappa och jag satt i soffan och diskuterade de olika filosoferna och det existentiella slutet.

Carl: Vad fint! Jag hoppas det inte är nu som vi upptäcker att vi är fiktiva personer skrivna av någon norrman ... För min del började det med att pappa gav mig Jack Kerouacs *Dharmagänget* (The dharma bums) och *På drift* (On the road) vilka gjorde ett outplånligt intryck på mig. De visade att det gick att vara cool (dvs, supa, knarka, festa) och intellektuell samtidigt. Sedan kom såklart alla Dostojevskijs

böcker som blev en stor del av min identitet och som jag vet att även du haft stor skattning för.

Lisa: Ja, och inte att förglömma Gogol och Tolstoj!

Lisa: Men avslutningsvis borde vi kanske säga någonting om pappa som akademisk förebild—det här är ju trots allt en bok om hans forskargärning. Själv har jag ju hittills valt en annan väg. Men ditt äpple föll inte långt ifrån trädet! Tror du att du gick in i akademien på grund av pappa? Skulle du säga att han är en akademisk förebild för dig?

Carl: Jag vet inte. Det ligger såklart något i det där. Samtidigt är vi väldigt olika som forskare och tänkare. Han är lugn, metodisk och nyanserad och har ju tillbringat nästan hela karriären i Örebro. Jag är vild, pretentiös och ville ingenting hellre än att komma ut i *världen*. Jag skriver om Gud, döden, AI och porr. Ganska långt ifrån utbildning för hållbar utveckling. Samtidigt, som jag nämnde, så ringer jag honom ofta när jag behöver vägledning. Finns ingen som ger så bra råd. Så, ja, på något sätt är han fortfarande en förebild, eller åtminstone en guide, vilket jag är oändligt tacksam för.

Lisa: Kul att vara 34 år och ringa sin pappa för att få hjälp med jobbet.

Carl: Haha ja, men sen är det inte vilken pappa som helst heller!

Carl och Lisa: Sammanfattningsvis kan man säga att flera av de begrepp som genomsyrar Johan Öhmans forskargärning—pluralism, naturmöten, meningsskapande—också *genomlevts* i rollen som pappa. Matbordet på Blombergsvägen blev ett klassrum där forskare från när och fjärran blandades med oss barn och våra kompisar. Det delades nyheter och berättades anekdoter, argument stöttes och blöttes. Visst var det ibland en ganska homogen grupp som samlades där. Men om något perspektiv saknades var det inte sällan pappa tog det bara för att göra diskussionen mer intressant, eller ja—*pluralistisk*. Naturmöten har också funnits där hela tiden, både i det lilla och det stora; en intressant skalbagge i trädgården, en ovanlig blomma på vägen till sjön, otaliga fjällsemestrar, ibland en vecka till havs med kajak och tält.

Även om de mötena var spännande var de inte bara ett nöje. De handlade också om att lära sig vara i, eller *med* världen. Kanske är detta vad pappa menar med *meningsskapande*—att friluftslivet inte bara har ett instrumentellt värde som njutningsmedel (naturen som avkopplingsstation) eller undervisningslokal (som källa till information), utan att man faktiskt lär sig någonting om sig själv och världen när den gör motstånd; att saker får mening först när vi verkligen *möter* dem. När man möter naturen med pappa är man en av många viljor, livsbanor och perspektiv—lite som att stiga in i ett pluralistiskt klassrum där klasskamraterna är sniglar, vågor, stenar eller träd. Kanske är det också själva kärnan i *bildning*—att forma sig själv genom att aktivt utveckla en relation till resten av världen och de varelser som bebor den; deras historia, biologi, perspektiv och viljor. Även om vi inte läst alla hans texter, är vi oerhört tacksamma över att vår pappa tagit oss med in i det rummet.