

Didaktiken efter idealismen: Undervisningsobjektets återkomst i antropocen

Stefan Bengtsson

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala
Universitet

ABSTRACT

Artikeln syftar till att skapa medvetenhet om den tyska idealismens påverkan på didaktiskt tänkande, både när det gäller undervisningsinnehåll och specifikt när undervisningsinnehåll förstås i relation till antropocen. Artikeln är strukturerad så att den belyser de två aspekter som ingår i artikeln titel: kopplingen mellan didaktik och idealism, samt undervisningsobjektets status och antropocen. Den första aspekten rör kopplingen mellan didaktiken och idealismen. Här kommer artikeln påvisa idealismens påverkan på didaktiskt tänkande. Jag argumenterar för att idealismens arv lett till att undervisningsobjektet reduceras till ett undervisningsinnehåll i didaktiskt tänkande. Den andra aspekten rör vikten av att återupptäcka undervisningsinnehållet i antropocen. Det är i relation till antropocen som jag argumenterar för vikten av att göra en åtskillnad mellan undervisningsinnehållet och undervisningsobjektet.

INLEDNING

Denna artikel syftar till att skapa medvetenhet om den tyska idealismens fortsatta påverkan på didaktiskt tänkande. Som jag argumenterar nedan har tyska idealismen påverkat svenskt didaktiskt tänkande i form av en dominerande syn på korrelationen mellan objekt och undervisningsinnehåll. Det vill

säga att didaktiskt tänkande inte gör någon åtskillnad mellan undervisningsinnehållet och ett möjligt objekt som är kopplat till innehållet. Vidare argumenterar jag för behovet att lämna bakom oss detta arv från idealismen eftersom det leder till att didaktiken ser innehåll som något som låser upp verkligheten för oss. En läsning i didaktiskt tänkande uppstår när didaktiken ser undervisningsinnehållet som något som alltid befinner sig i en relation till människan. Läsningen består i att objektet alltid uppstår som innehåll; den håller något inne för människan och befinner sig därmed alltid i en process av mänsklig uppläsning. På så sätt finns det inget objekt i didaktiskt tänkande utan endast ett innehåll. Didaktikens centrala ”Vad?”-fråga definieras alltid i termer av ”innehåll” (t.ex. Jank & Meyer, 1997; Lundgren, 1979; Molin, 2006).

Som jag kommer argumentera i denna artikel blir skillnaden mellan objektet och undervisningsinnehållet omöjlig att föreställa sig i en didaktik som går i idealismens fotspår. Jag kommer fram till detta argument nedan genom att analysera tyska didaktikens ontologiska grund (Klafki, 1985; Menck, 1986) som har som utgångspunkt antagandet att innehållet är något (ett Vad) som håller inne något för människan. Som jag kommer att visa är idealismens kärna i didaktiken den utgångspunkt (ontologisk relation) i vilken objektet kan reduceras till en korrelation mellan tanken om objektet och objektet. Objektets objektiva essens bör enligt denna korrelation inte sökas i objektet-i-sig-själv utan i idén om objektet-för-oss. Det är just denna idé om ett ”inne-håll” som jag ser som ett uttryck för idealismens reduktion av undervisningsobjektet till ett innehåll, det vill säga att objektet reduceras till en bildningsprocess där objektet håller inne något för subjektet.

Utflykten till tyska didaktikens ontologiska grund som påverkar förståelsen av undervisningsinnehållet syftar här till att visa på generella historiska mönster i didaktiskt tänkande som inte bör begränsas endast till den tyska bildningsorienterade didaktiken. Jag för här argumentet att didaktiken alltid börjar redan efter reduktionen av objektet till ett innehåll, och att didaktisk intervention som resultat fokuserar på att låsa upp vad den håller inne för den lärande människan. Med utgångspunkt i idén om ett innehåll är det svårt att synliggöra alternativa uppfattningar av objektet i tidigare didaktisk forskning, då idén om innehållet som utgångspunkt är just förgivettagen och därmed inte längre omdiskuterad i didaktisk forskning. Ett resultat av denna utgångspunkt är att tanken om undervisningsobjektet har varit tabu, då tanken om ett objekt vars bildningssubstans inte kan reduceras till en historisk verklighet underminerar centrala utgångspunkter och ambitioner för upplysningsprojektet och moderniteten.

Utrymmet i denna artikel tillåter mig inte att påvisa detta generaliseringsanspråk på idealismens arv i didaktiskt tänkande, men många läsare kommer att känna igen tanken om att didaktiken alltid börjar med idén om ett innehåll. Jag argumenterar vidare att idealismens reduktion av undervisningsobjektet till ett innehåll får konsekvenser för dess möjlighet att förstå bildning som en

process av förändring. Reduktionen av objektet till dess historiska verklighet kan här anses leda till problemet med historisk determinism, där utgångspunkten gör det svårt att förstå bildning som dynamisk. Ytterligare ett argument för betydelsen av att undersöka möjligheten att lämna idealismens arv i didaktiken bakom oss genom att (re)introducera idén om ett undervisningsobjekt, lyfter jag fram mot bakgrund av den nya epok, antropocen, som människan kan anses befinna sig i. Antropocen tydliggör hur undervisningsinnehållet inte längre låter sig stabiliseras som ett naturligt och passivt objekt.

Artikeln argumentation är uppbyggd på följande sätt: I det följande kommer jag att diskutera några generella iakttagelser som utbildningsvetenskaplig forskning hittills har gjort i relation till antropocen och dess utmaning för förståelsen av det naturliga i utbildning. I den andra huvuddelen av denna artikel kommer jag att gå djupare in på hur didaktikens förståelse av undervisningsinnehåll bygger på en problematisk förståelse av det naturliga. Här kommer jag att argumentera för hur idealismen som ontologisk utgångspunkt låser förståelsen av undervisningsinnehållet, och hur idén om ett undervisningsobjekt utanför dess relation till människan blir omöjlig att erkänna i didaktiskt tänkande. Mot bakgrund av denna redogörelse och i relation till generella iakttagelser i tidigare utbildningsvetenskaplig forskning, för jag i den avslutande delen av artikeln fram argumentet att antropocen kan anses möjliggöra och kräva återupptäckten av ett undervisningsobjekt som inte låter sig reduceras till ett innehåll.

Antropocen och dess utmaning för förståelsen av det naturliga

I det följande redogör jag för hur tidigare utbildningsvetenskaplig forskning har förhållit sig till antropocen. Antropocen, definierad som geologisk epok där människans agerande har lett till övergången från holocen och dess relativt stabila klimat till en påskyndad ekologisk förändringsprocess (jfr Steffen m.fl., 2015), har inom utbildningsvetenskaplig forskning setts som ett incitament att tänka om beträffande hur utbildning relaterar till produktionen av framtiden och förståelsen av ”vår” planetära ekologi (Wallin, 2017). Wallin (2017) ser här behovet av att ompröva vårt sätt att tänka oss utbildning i antropocen, då antropocen visar på begränsningar i vårt tänkande och vår förståelse. Med hänvisning till Mullarkey (2013) understryker Wallin (2017, s. 1108) att tänkandet i utbildning behöver muteras för att vissa saker överhuvudtaget ska kunna tänkas, då grundantagandena har uteslutit möjligheten att tänka dessa saker. Min artikel knyter an till denna identifierade utmaning och avser att (re)introducera tanken om undervisningsobjektet som något som inte kan likställas med undervisningsinnehållet. Jag anser att behovet att introducera detta undervisningsobjekt finns för att antropocen underminerar idén om ”naturen” och ”det naturliga” och i utbildning. I sådan forskning flyttas fokuset till det ”mer-än-mänskliga” i utbildning (Duhn m.fl., 2017) i vilken konstitutionen av det naturliga undermineras av föränderligheten och accele-

rationen av förändring av det som en gång ansågs vara en stabil bakgrund för mänskligt handlande (Bengtsson, 2018). Detta ”mer-än-mänskliga” relaterar här just till statusen av allt som inte kan reduceras till vad det är för oss som människor (jfr de Oliveira & Lopes, 2016; Snaza & Weaver, 2013). Kritiken riktar sig här särskilt på den mänskliga exceptionalismen och hur denna tillskrivna upphöjda status av människan kommer till uttryck i utbildning som teori och praxis (Malone & Truong, 2017; A. Taylor, 2017). Grundläggande ansatser som att kritisera och tänka om mänsklig exceptionalism i utbildning inspireras huvudsakligen av en filosofisk utveckling inom nymaterialismen (Barad, 2007; Braidotti, 2013; van der Tuin, 2016) med kopplingar till äldre former av materialism, huvudsakligen i form av Deleuze och Guattaris senare arbeten (Deleuze & Guattari, 1972, 1987). Ett kännetecken för sådan nymaterialistisk och posthumanistisk utbildningsvetenskaplig forskning inom till exempel svensk kontext är dess fokus på blivande, processer och det relationella i utbildning och lärande (Ceder, 2016; Hofverberg, 2019; Sjögren, 2020). En alternativ ingång med fäste i de nordiska länderna som översätter filosofiska ansatser till bemötandet av antropocen i utbildningsvetenskaplig forskning, bygger på utveckling av spekulativ realism och fokuserar i stället på varandet, kontinuitet av autonoma objekt och hur dessa objekt inte låter sig reduceras till fenomen (Bengtsson, 2018; Lysgaard & Bengtsson, 2020; Saari & Mullen, 2020, 2022). Denna artikel knyter an till senare perspektiv genom att i linje med Wallin (2017) argumentera för införandet av idén om ett undervisningsobjekt i didaktiskt tänkande. Denna ambition knyter här an till en befintlig posthumanistisk ambition att tolka om bildningsbegreppet i antropocen (C. A. Taylor, 2017, 2020) men hämtar i stället inspiration från den spekulativa realismens fokus på kontinuitet av ett autonomt objekt som inte låter sig reduceras till dess relation till andra objekt/subjekt. Objektens betydelse för en sådan förståelse och problematisering av naturbegreppet har jag och andra forskare beskrivit tidigare (Bengtsson, 2018; Duhn m.fl., 2017) men i denna artikel fokuserar jag på vad underminering av det naturliga och mänsklig exceptionalism i antropocen betyder för bildningsorienterad didaktisk förståelse av undervisningsinnehållet.

Antropocen och dess utmaning att tänka om didaktiken

Antropocen och dess underminering av det naturliga och mänsklig exceptionalism anser jag ha betydande inverkan på didaktiskt tänkande. I det följande kommer jag att gå närmare in på vad antropocen konkret innebär för den didaktiska förståelsen av bildning, och återgår då till Wolfgang Klafki (2013) centrala arbete för utvecklingen av bildningsorienterad didaktik. Syftet med granskningen av Klafki är att kritiskt granska hans förståelse av undervisningsinnehållet mot bakgrund av antropocen. Granskningen av Klafkis ontologiska utgångspunkter bör här inte tolkas som ett isolerat fenomen i didaktiskt tänkande utan bör snarare, som jag argumenterar längre ned, ses som en konse-

kvens av idealismens arv som kan anses hemsöka ett didaktiskt tänkande som delar Klafkis dualistiska syn på innehållet och den stabiliserande rollen av det naturliga.

Som Wallin (2017) påpekar anser jag att idealismens arv i Klafkis tänkande omöjliggör tänkandet av ett undervisningsinnehåll som inte redan befinner sig i relation till människan. Att innehållet är problematiskt i ett didaktiskt tänkande som följer idealismens arv erkänns redan i Peter Mencks (1986) arbete kring statusen av innehållet i didaktiskt tänkande. Mencks kommentarer används för att synliggöra det kusliga djupet hos undervisningsinnehållet. Med det kusliga djupet hos undervisningsinnehållet hänvisar jag till vad Saari och Mullen (2020) har beskrivit som den kusliga (*uncanny/unheimlich*) aspekten av antropocen och dess utmaningar. Det kusliga refererar i Saari och Mullens arbete till en upplevelse av alienering (*Entfremdung*) när det som har tagits för givet upplevs som påfrestande annorlunda och störande. Med djupet refererar jag till hur undervisningsinnehållet och dess egenskaper inte låter sig uttömmas i upplevelsen av det. Vi blir därmed medvetna om innehållets djup när det visar sig annorlunda. I detta fall blir vi medvetna om hur det inte helt har visat sig. Djupet refererar här till hur egenskaper hos ett innehåll inte verkar ”visa” sig helt för den mänskliga iakttagaren som betraktar eller studerar ett innehåll ”nu” och ”här” (jfr Harman, 2002; Morton, 2013). Argumentet som jag vill framföra mot bakgrund av detta temanummer är att mänskligheten blir i antropocen alltmer medveten om objektens kusliga djup och hur detta kusliga djup problematiserar den didaktiska reduktionen av objektet till ett innehållets ”yta”. För att knyta an till Klafkis terminologi, så problematiserar antropocen förstäelsen av innehållets ”uppläsning” där den lärande på ett uttömmande sätt kan ta till sig eller införliva innehållet.

UPPLÄSNING OCH REPRESENTATION AV VERKLIGHETEN I UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET

Min ambition att påvisa idealismens arv i didaktiken går tillbaka till två verk som skrevs för cirka 35 år sedan. Det första är Peter Mencks (1986) skrift ”Undervisningsinnehåll eller ett försök till konstruktionen av verkligheten i undervisning”. Menck försöker i sitt bidrag ta sig an en central didaktisk fråga: Vad är egentligen ett undervisningshåll? Som titeln antyder påpekar Menck problemet med att definiera och fånga ett centralt didaktiskt begrepp. Titeln och boken i sin helhet antyder att det didaktiska begreppet *innehåll* refererar till eller aktivt konstruerar något som är svårt att fånga – verkligheten.

Mencks försök att definiera undervisningsinnehåll

Mencks arbete syftar till att definiera undervisningsinnehållet. Hans förtjänst är inte hans definition av innehållet utan hans observation att undervisnings-

innehållet kämpar emot (*sich sperren*) att låta sig definieras (Menck, 1986, s. 15). Menck går tyvärr inte närmare in på formuleringen om vad som bidrar till detta motstånd eller agensen som han identifierar hos undervisningsinnehållet. Med agens refererar jag till Mencks formulering på tyska som syftar på ett aktivt motstånd av undervisningsinnehållet (*sich sperren*) som står i kontrast till hans tillskrivning av innehållets saklighet och stabilitet. Jag påstår att svårigheten att definiera innehållet relaterar till Mencks ontologiska uppdelning av världen i två sidor, det vill säga livsvärlden (*Lebenswelt*) och natur- och andevärlden (*Natur- und Geisteswelt*). Menck (1986, s. 127, egen översättning) konstaterar i sitt försök till en definition av undervisningsinnehållet ur ett didaktiskt perspektiv:

Den didaktiska traditionen utgår ifrån specifika människor. Den förnekar inte att det *andliga* (*Geistiges*) står för levande, unga människor, så att didaktiken knyter an till deras livsvärld (*Lebenswelt*), umgänge, och vardag. På andra sidan står verkligheten, en natur- och andevärld (*Natur- und Geisteswelt*), vetenskaplig, objektiv och allmän. I undervisningen i skolan blir båda sidorna sammankopplade (*verknüpft*) av läraren. Den objektiva sidan tillskrivs [i didaktiska handlingen] saklighet (*Sachanspruch*), ett anspråk att vara giltig (*Geltungsanspruch*); den subjektiva sidan tillskrivs det spontana i tillägnandet (*Aneignung*) av verkligheten. Det är dessa två sidor som möjliggör för läraren en sammanflätande praktik (*Tätigkeit*).

Vad som blir tydligt i Mencks redogörelse är att innehållet är fångat i två världar, å ena sidan relaterar det till natur-/andevärlden och å andra sidan är det en del av den mänskliga livsvärlden.

Vad jag vill lyfta fram i citatet från Menck är att det uppstår en paradox i begreppsliggörandet av undervisningsinnehållet. Paradoxen uppstår i hans förståelse av den saklighet och giltighet som han tillskriver verkligheten. Jag använder mig här av Mencks verk för att illustrera hur denna paradox inte endast hemsöker Mencks försök till begreppsliggörandet av undervisningsinnehållet, utan även ett didaktiskt tänkande som bygger på samma grundläggande idé. Paradoxen består i sin kärna av hur ett ”inne-håll” kan ge uttryck för verkligheten i sin helhet. Vidare återkommer paradoxen i språkbruket av ”inne-” i ”innehåll” som verkar återspegla allt som inte är ”inne”, det vill säga verkligheten i sin helhet. För att förtydliga vad jag menar med att paradoxen, tillskrivs till exempel innehållet i dess position i natur- och andevärlden en saklighet (*Sachanspruch*) som relaterar både till det partikulära objektet (till exempel detta äpple) men också till det allmänna (till exempel äpplet som ett objekt i allmänhet uttryckt i det partikulära äpplet). Paradoxen i Mencks resonemang består i hur sakligheten i termer av det specifika objektet står i relation till ett anspråk att vara allmängiltig (*Geltungsanspruch*). Tillskrivningen av saklighet i det allmänna som det partikulära innehållet håller inne (det vill säga det spatialt åtskilda objektet) pekar paradoxalt på det den ”håller ute”

(det vill säga det som spatialt inte är objektet). Verkligheten i sin helhet (det yttre) relateras till sakens inre, som objektivt representerar det allmänna i det inre av objektet. Vad jag försöker lyfta fram är hur idén om ett innehåll bygger på en problematisk förståelse av naturen och det naturliga (jfr Bengtsson, 2018). Som diskuterades i inledningen av artikeln kan denna förståelse av rollen av det naturliga i konceptionen av undervisningsinnehållet inte bara problematiseras i ljuset av logiska paradoxer, men också mot bakgrund av antropocen där det naturliga som tidigare ansågs vara stabilt visar sig alltmer ostadigt (Duhn m.fl., 2017). Denna förståelse av det naturliga bygger, som exemplifierades ovan i relation till Menck, vidare på en dikotomi mellan två världar, den naturliga å ena sidan och den av människan å andra sidan. För att illustrera hur didaktiken har hanterat människans relation till dessa världar i undervisning kommer jag i det följande att diskutera ett centralt avsnitt i Klafkis arbete. Som jag kommer att visa spökar idealismens arv i Klafkis oförmåga att hantera det möjliga ”djupet” i den naturliga eller materiella världen.

Klafkis förståelse av bildning som upplåsning

För att visa på idealismens arv hos Klafki behöver jag i det följande närmare granska Klafkis ontologiska grund. Den ontologiska grunden för Klafkis tidiga och senare didaktik bygger på de ontologiska antagandena kring kategoriell bildning (*Kategorielle Bildung*) i hans tidigare arbete. Konkret innebär detta att kategoriell bildning bygger på Klafkis fenomenologiska ontologiska antagande att bildning består av två aspekter – en materiell bildning och en formell bildning. Det materiella relaterar till undervisningsinnehållets materiella moment som kommer till uttryck i den ”objektiva” världen. Innehållets stabilitet beror enligt Klafki på dess materiella moment, där innehållet relateras till och förankras i ett visst ”stoff” (*Stoff*) som materia (Klafki, 2013, s. 62). Precis som hos Menck representerar stoffet en materiell aspekt av bildningsprocessen. Det är denna materiella grund för stabiliteten som Klafki associerar med den objektiva aspekten av bildning (jfr Klafki, 2013, s. 66). Denna objektiva aspekt av bildning, som grunder sig i *materia*, stabiliserar innehållets betydelse för alla bildningsprocesser. I stoffet anses finnas den objektiva betydelsen och signifikansen av ett innehåll (*Bildungsgehalt*).

Men som i Mencks förståelse av den subjektiva livsvärlden (*Lebenswelt*), är innehållet för Klafki också en del av den subjektiva världen. Den subjektiva livsvärlden kopplar Klafki till innehållets formella aspekt. Den formella aspekten av innehållet refererar till det subjektiva momentet av bildning där det objektiva momentet *införlivas* i den subjektiva (eller mänskliga) själen (*Seele*). Detta införlivande av det objektiva momentet är inte en passiv form av spegling utan sker i form av en aktiv strukturering som den lärande gör. Denna strukturering sker genom en assimilation av innehållets bildnings-substans (*Gebalt*) (Klafki, 2013, s. 66). Bildning som aktiv formering och strukturering av innehållets materiella aspekt sker genom människan (subjektet)

som aktivt formar innehållets bildningssubstans. Människans agens som subjekt och förmåga att forma innehållet beror enligt Klafki på själens kraft. Bildning sker i form av en syntes (*Einswerdung*) av själ och bildningssubstans. Denna idé om syntes kommer också till uttryck i Klafkis senare arbete och utveckling av en kritiskt-konstruktiv didaktik, och kännetecknar tillsammans med hans åtskillnad mellan det formella och det materiella hans ontologiska utgångspunkt.

Klafki (1985, s. 96 – egen översättning från tyskan och egen kursivering) skriver på ett något svårtillgängligt sätt:

Den i bildningsbegreppet inneboende uppfattningen om den dynamiska relationen mellan den utvecklande människan och den historiska verkligheten utvecklar jag fortfarande utifrån förståelsen av teorin kring den kategoriella bildningen. Det vill säga [bildningsbegreppet bygger på] den främre hållna och alltid öppna förmedlingsrelationen mellan subjekt och objekt [Förmedlingsrelationen uppstår] som ett aktivt förvärvande i vilket historisk verklighet *läser upp sig* för den bildande människan (dvs. blir tillgänglig, förståbar, kritiserbar, föränderlig) och samtidigt *läser upp* subjektet för historisk verklighet (dvs. möjlighet till förståelse, handling och ansvar utvecklar sig). Båda aspekterna är *moment av en enhetlig process*.

Vad jag vill lyfta fram i citatet är Klafkis förståelse av bildning. Klafki förstår bildning som uppläsning av verkligheten där denna uppläsning är en *enhetlig process*. Med enhetlig process menas att objektet läser upp sig för människan och människan för objektet. För att utveckla detta och använda Klafkis tidigare terminologi: stoffets bildningssubstans struktureras som en del av en syntes och själen läser upp sig för verkligheten som en historisk verklighet som människan kan förstå, förändra och interagera med. För att återanvända till exemplet med äpplet: Bildning läser upp äpplets bildningssubstans, till exempel dess näringsvärde och roll i ekonomin, samtidigt som den lärande blir del av dess historiska verklighet som konsument eller producent av äpplen. Vad Klafki menar i citatet ovan med den ”främre hållna” öppenheten av denna relation kan han anses utveckla i citatet nedan:

På grund av den oändliga mångfalden av det konkreta, det enskilda, är den ömsesidiga uppläsningen av subjekt och verklighet bara möjlig när [uppläsningen] lyckas relatera tillbaka denna oändliga mångfald av det konkreta till grundformer, grundstrukturer, grundtyper, grundrelationer, kort sagt: [när den lyckas] relatera tillbaka det enskilda och konkreta till ett ramverk av kategorier och möjliggör deras aktiva förvärv i bildningsprocessen genom pedagogisk hjälp. (Klafki 1985, s.96, egen översättning från tyskan)

Öppenheten eller dynamiken som Klafki talar om här beror på den oändliga mångfalden av det konkreta och enskilda. Det konkreta och enskilda i dess

mångfald kan därmed anses kräva öppenheten av bildningsprocessen eftersom den kräver att en förmedlingsrelation skapas av den lärande och detta genom didaktisk intervention. Klafki kan här anses adressera Mencks paradox ovan kring hur saken eller objektet i det konkreta och enskilda kan representera sakligheten och verkligheten i det generella och allmänna. Klafki adresserar paradoxen genom att tillskriva ett objektivet moment i det materiella men samtidigt också i det subjektiva momentet där bildningssubstansen struktureras upp med hjälp av själslig kraft och ett ramverk av kategorier.

Idealismens arv i Klafki och Menck

Efter genomlysningen ovan av Klafkis ontologiska grund och hur den påverkar hans förståelse av undervisningsinnehållet och bildning, kommer jag i det följande att argumentera för hur idealismens arv kan anses påverka Klafkis förståelse av didaktik.

Idealismens arv i Klafkis och det paradoxala i Mencks resonemang kan dock anses hemsöka Klafkis konception av undervisningsinnehållet, och särskilt när vi ser närmare på hur den lärande förhåller sig till uppdelningen av de två världar som innehållet existerar i. Den lärandes tillgång till det objektiva momentet ”i” innehållet kan problematiseras i relation till denna ontologiska relation som skapas i relation till innehållet. Klafki talar här som citatet ovan påvisar om en process av uppläsning. Idealismens arv spökar i Klafkis förståelse av uppläsningssprocessen som enhetlig, där verkligheten är uppläst i termer av ”historisk verklighet”. Exemplet med äpplet som stoff visar hur objektet reduceras till bildningssubstansen *för* människan. Klafkis formulering av ”historisk verklighet” intygar här att objektet uppträder som stoff eller materia endast i termer av en *historisk* verklighet där denna verklighet reduceras till människans historiska uppläsning och bildning. Äpplets verklighet kräver på så sätt människan som konsument och producent och det finns endast ett *historiskt* äpple. Äpplets verklighet reduceras till dess historik i relationen till människan. Klafki kan på grund av sin ontologiska utgångspunkt ses *förminska* undervisningsinnehållet genom att reducera undervisningsinnehållets verklighet till dess historiska verklighet. En större verklighet av äpplet, till exempel innan det fanns människor eller utanför en relation till mänsklig handlande, tänkande och uppläsning, utesluts. Förminskningen anser jag ha en central funktion för konceptionen av bildningssubstansen, eftersom reduktionen av innehållets verklighet till historisk verklighet är en förutsättning för den påstådda objektiviteten och sakligheten i representationen av undervisningsinnehållet. Det blir till exempel omöjligt att förstå äpplets bildningssubstans utan att tänka på vad det är och har varit för människan. För att illustrera denna reduktion behöver läsaren ha i åtanke att undervisningsinnehållet i dess historiska verklighet inte är det konkreta och enskilda objektet, utan objektet som redan har inordnats och inramats i en historisk verklighet som kräver mänsklig uppläsning a priori. Äpplets verk-

lighet kräver på så sätt människan, och idén om äpplets verklighet utanför dess relation till människan blir konstig eller svår att föreställa sig. Idealismens arv kommer på så sätt till uttryck genom att den omöjliggör tanken om ett undervisningsinnehåll som inte redan befinner sig i en relation till människan.

I denna reduktion av verklighet till historisk verklighet uppstår dock en paradox i Klafkis resonemang, eftersom jag frågar mig hur processen av uppläsning av historisk verklighet kan vara öppen och dynamisk? För att använda Mencks terminologi frågar jag mig hur approprieringen av undervisningsinnehållet i livsvärlden skulle kunna präglas av spontanitet? För att fånga samma paradox i Klafki undrar jag hur förståelsen av förankringen av bildningssubstansen i stoffet som materia kan ge upphov till något annat än den historiska verkligheten så som den redan är? Vad jag försöker komma åt är hur uppdelningen av innehållet i dess objektiva och subjektiva moment, och dess status av att vara fångat i båda världarna, problematiserar förståelsen av bildning som en förändring. Hur kan strukturering med hjälp av kategorier ge uttryck för något annat än vad stoffet redan har haft för bildningssubstans?

Idealismen i Klafkis förståelse av *uppläsning*, det vill säga reduktionen av verklighet till historisk verklighet, försvårar i min tolkning möjligheten att förstå förändring, utveckling och öppenhet. Detta blir särskilt synligt i relation till uppfattningen om att undervisningsobjektet som stoff har en stabiliserande funktion genom dess association med det naturliga. Men det finns dock också konsekvenser för förståelsen av bildning som förändring på den subjektiva sidan, då bildning som uppläsning bygger på idén om en stabil och generell bildningssubstans som den objektiva sidan står för. Vad som måste förtydligas är att idealismen inte är ett direkt resultat av Klafkis förståelse av uppläsningen av objektet utan ett resultat av att han ser det som *en enbetydig och ömsesidig process*. Vad som utelämnas är hur processen skulle kunna förbli begränsad eller i vilken utsträckning den är begränsad av en *läsning (Verschliessung)*. I relation till Menck frågar jag mig om undervisning som en sammanflätande praktik kan fånga både livsvärlden och verkligheten i dess ”helhet”.

OM HUR IDEALISMENS ARV SPÖKAR I DIDAKTIKEN

I den följande argumentationen ämnar jag visa på hur Klafki och Mencks resonemang är uttryck för hegemoniska antaganden som jag spårar till tyska idealismen och särskilt till Hegel. Med det hegemoniska menar jag sådana ideologiska och diskursiva utgångspunkter som är så pass etablerade (sederterade) att de inte längre är synliga och därmed fungerar som gemensamma sociala antaganden (Bengtsson, 2014). Ambitionen med argumentationen nedan är att påvisa möjliga likvärdiga problem i annat didaktiskt tänkande som delar idealismens korrelationism. Dessa problem anser jag att antropocen gör oss alltmer uppmärksamma på. Innan jag går närmare in på

hur idealismen spökar i didaktiskt tänkande kommer jag att i det följande först påvisa bredare utgångspunkter i idealismen, så som de har påverkats av Hegels absoluta idealism.

Både Klafki och Menck kan här anses följa idealismens arv i och med att de följer Hegels radering av tinget-i-sig-själv. Medan det inte är möjligt att gå närmare in på Hegels absoluta idealism vill jag påpeka hur utgångspunkten om innehållet i didaktiskt tänkande går hand i hand med Hegels centrala utgångspunkt om att det i kontrast till Kant inte längre finns ett ting-i-sig-själv utan endast tinget-för-oss (Hegel, 1807). Det är här vi också kan se spåret av Hegel i förståelsen av hur universaliteten och det generella relaterar till undervisningsinnehållet, eftersom objektet för Hegel överstiger (transcenderar) sin singularitet som sin sanna essens, där objektets objektiva essens ligger i dess gemenskap (jfr Hegel, 1807, s. 70f). Klafki kan anses följa Hegels resonemang i och med att bildningssubstanten av stoffet inte tillskrivs ett singularärt och inåtvänt objekt. I stället ser Klafki stoffet som ett undervisningsinnehåll för oss.

I enlighet med Hegels fokus på hur objektet överstiger sin singularitet och hur dess objektiva essens uppstår i dess relation till oss finns det för Klafki inte en bildningssubstans som skulle vara låst för den lärande och bortom den ömsesidiga uppläsningssprocessen som bildning representerar. Kort sagt, för Klafki och en didaktik som följer idealismens fokus på undervisningsinnehållets bildningssubstans finns det inget objekt eller verklighet som inte redan är i en process av uppläsning. Även Klafkis stoff som materia är alltid ett stoff för människan och införlivad i historisk verklighet.

Idealismen kan sammanfattas med utgångspunkt i en fenomenologi där inget existerar bakom eller göms från hur saker syns/verkar (Harman, 2018, s. 74f). För att konkretisera detta vill jag lyfta fram att idealismen hos Klafki och Menck anses ge uttryck för vad Meillasoux (2009, s. 5) har kallat för *korrelationism*, det vill säga idén att subjektet alltid endast har tillgång till korrelationen mellan tänkandet och varandet, och aldrig tänkandet och varandet separat. För att formulera om detta i kontexten kring diskussionen om undervisningsinnehållet: För Klafki och Menck existerar innehållet alltid och endast i relationen till oss (människor). Undervisningsinnehållet, för att använda Mencks begrepp, blir således en artefakt i rekonstruktionen av den historiska verkligheten i undervisning. Verkligheten eller natur- och andevärlden som Menck talar om är just en *en-het* av en natur- och andevärld där undervisningsinnehållet håller inne helheten av anden (*Geist*) (jfr Hegel, 1807). Vad den håller inne är objektens essens i dess gemenskap, som jag lyfte i diskussionen om Hegel ovan. Förståelsen av denna gemenskap är här centrerat kring människan och dess tänkande. På så sätt är äpplet som stoff hela tiden tanken om äpplet och äpplet för oss.

Idealismens arv av reduktionen av undervisningsobjektet till ett innehåll i didaktiken

Baserat på argumentationen ovan gör jag en allmän observation av vilka konsekvenser idealismens korrelationism innebär för didaktiskt tänkande. Konsekvensen är att undervisningsobjektet uppstår som artefakt i den mån det återspeglar historiciteten av verkligheten för oss så som verkligheten har låsts upp för människan.

Vad jag menar med historiciteten av verkligheten relaterar till Klafkis förståelse av historisk verklighet. Det vill säga historicitet är kontinuiteten av mänskligt tänkande och handlande där kontinuitet relaterar till det förflutna. Historiciteten av verkligheten återspeglar på så sätt människans andliga utveckling eller bildning så som den upplevs i nutida tänkande och upplevelse av världen. Undervisningsobjektet och dess innehåll kan på så sätt inte åtskiljas då de representerar en korrelation mellan mänskligt tänkande/handlande och dess verklighet. Det är denna korrelation som raderar det kusliga djupet av innehållet eftersom den reducerar innehållet till dess familjaritet, det vill säga konstruktionen av historiciteten som den anses ha visat sig för oss. Didaktiskt tänkande i termer av bildningssubstans försöker här just radera djupet av innehållet. Didaktiskt tänkande och praxis avser att radera djupet i den lärandes fokus på egenskaper som bryter med dess inordning i historisk verklighet. Det didaktiska anspråket är här att dessa egenskaper inte relaterar till innehållets bildningssubstans. Samtidigt kan sådana egenskaper anses vara just kusliga eftersom de underminerar idén om objektens essens i dess gemenskap så som diskuterades i relation till Hegel ovan.

Poängen med denna artikel är att argumentera för att korrelationism i didaktiskt tänkande, det vill säga reduktionen av objektet till historicitet i processen av uppläsning, inte bara är idealismens kärna hos Klafki. Utrymmet i denna artikel ger mig inte möjlighet att påpeka idealismens arv i andra didaktiska ansatser, men mitt grundläggande argument är att just idealism och korrelationism kommer till uttryck i många andra didaktiska utgångspunkter som börjar och utgår ifrån idén om undervisningsinnehållet.

OBJEKTET ÄR TABU

Med utgångspunkt i Menck och Klafki har jag ovan framfört hur didaktiken kan anses gå i idealismens fotspår genom att reducera verkligheten till mänsklig uppläsning av verkligheten. Jag argumenterade här för hur korrelationism reducerar undervisningsobjektet till ett undervisningsinnehåll. I denna del av artikeln vill jag knyta an till en viktig observation, nämligen att tanken om undervisningsobjektet är tabu i ett didaktiskt tänkande som bygger på idealismens arv.

Reduktionen av en verklighet utanför processen av upplåsning sker genom att exkludera en icke-historisk verklighet. Svårigheten är här att tänka sig och förstå denna icke-historiska verklighet, särskilt hur en sådan icke-historisk verklighet kan samexistera med mänsklig historicitet i tänkande och handling. Som jag kommer att argumentera för i nästa stycke är det just antropocen som signalerar att denna icke-historiska verklighet är ”verklig” genom att den påverkar vårt tänkande och handlande. Svårigheten att relatera till denna icke-historiska verklighet i didaktiskt tänkande beror också på idealismens utgångspunkt i ett undervisningsinnehåll där dess objektiva essens ligger i dess gemenskap och därmed har den alltid och endast en bildningssubstans för oss. Undervisningsobjektet befinner sig alltid i en process av upplåsning genom tänkandet, och samtida didaktiskt tänkande är följaktligen obenäget och inkapabelt att tänka sig undervisningsobjektets varande och möjliga bildningssubstans bortom dess historiska verklighet.

Tanken om undervisningsobjektet har varit tabu, då tanken om ett objekt utanför processen av upplåsning underminerar centrala utgångspunkter och ambitioner för upplysningsprojektet och moderniteten. Jag använder mig här av begreppet tabu för att illustrera hur en viss föreställning implicit förbjuder eller begränsar sociala praktiker, och i vårt fall genom att ett grundläggande förgivettagande stänger alternativa praktiker och förhållningsätt. Undervisningsobjektet är tabu då det är oförenligt med idén om att det finns något kvar eller låst i upplåsningprocessen, det vill säga att det skulle finnas en möjlig bildningssubstans som inte kan reduceras till historisk verklighet. Idén om undervisningsobjektet är här märkbart *kuslig* då den pekar på något som subjektet inte har tillgång till och som subjektet inte kan hålla inne eller ute i processen av upplåsning. Undervisningsobjektet bakom eller utanför processen av upplåsning ger den historiska verkligheten som Klafki talar om ett kuslig djup som underminerar reduktionen av verkligheten till den historiska verkligheten. Didaktiskt tänkande i linje med Klafki har alltid sett innehållet som en del av en ömsesidig process av upplåsning. Erkännandet av ett sådant kusligt djup skulle kunna öppna upp för erkännandet av en avsaknad av möjlighet till införlivande och appropriering av innehållets bildningssubstans. Det kusliga i detta erkännande skulle kanske inte vara erkännandet av ett misslyckande, utan vad detta tabu försöker förtränga är möjligheten av en mer-än-mänsklig gemenskap som kanske inte låter sig reduceras till ”anden” eller till tänkandets upplåsning. Känslan av det kusliga i innehållets djup är här upplevelsen av en alienering från eller misslyckandet av upplevd gemenskap och familjaritet som idén om upplåsning och införlivandet påbjuder. Tabu att tänka sig och uppleva objektets kusliga djup kan därmed anses försöka upprätthålla idealismens förhoppningar och ambitioner med bildning.

Mot bakgrund av temanumrets fokus på antropocen anser jag att det är av yttersta vikt att bryta med detta tabu och återinföra, eller rättare sagt rehabilitera, konceptet av ett undervisningsobjekt. Med syfte att i nästa stycke av

denna artikel framföra ett alternativ till detta tänkande som bryter med idealismens tabu som begränsar signifikansen av idén om undervisningsobjektet i didaktiken, tänker jag kort påpeka konsekvenserna av att reducera undervisningsobjektet till ett undervisningsinnehåll. Som jag redan lyft fram i diskussionen av Klafkis förståelse av uppläsning och stoff, är denna utgångspunkt problematisk för möjligheten att förstå bildning som något dynamiskt och inte determinerade. I diskussionen om idén av stoffets bildningssubstans uppstår en epistemologisk paradox när jag frågar Klafki: Hur kan bildningssubstansen i stoffet som materia ge upphov till något annat än den historiska verkligheten så som den redan är?

Jag vill här föra fram att människan och därmed också utbildning och didaktik står inför en utmaning. Utmaningen är att inse att mänskligheten är både en planetär aktör och att naturen undflyr processen av uppläsning. Vad jag syftar på här har fångats genom begreppet antropocen. Begreppet pekar på det kusliga djupet av objekt och hur det inte låter sig reduceras till historisk verklighet.

I det följande sista stycket av artikeln kommer jag att återigen knyta an till tidigare forskning inom utbildningsvetenskap för att visa hur en omskrivning och särställning av undervisningsobjektet i den ontologiska utgångspunkten för didaktiskt tänkande kan vara ett sätt att bemöta antropocen och dess utmaningar.

ANTROPOCEN OCH OBJEKTETS ÅTERKOMST

Som jag nämnde i inledningen anser viss utbildningsvetenskaplig forskning att antropocen kräver att vi omprövar vårt sätt att tänka oss utbildning (Wallin, 2017) och särskilt hur utbildningsvetenskapligt tänkande kan anses bygga på ett naturbergrepp som är allt svårare att hålla fast vid (Bengtsson, 2018). I kontexten av diskussionen om de ontologiska utgångspunkterna i Klafki och Menck problematiseras särskilt två aspekter av mänsklig exceptionalism i utbildningsvetenskapligt tänkande (jfr Malone & Truong, 2017; A. Taylor, 2017).

Den första aspekten av mänsklig exceptionalism är tillskrivningen av agens till den subjektiva sidan, det vill säga när innehållet införlivas i mänskliga livsvärlden. Som vi såg i diskussionen kring Mencks och Klafkis förståelse av uppdelningen av innehållet i två moment som relaterar till två världar, så är det när innehållet införlivas och approprieras (*Aneignen*) som det stabila innehållet får mening som del av en aktiv process av strukturering. Den lärande gör något med innehållet. Innehållets objektiva moment är passivt och kräver att människan gör något med det i processen av dess uppläsning.

Den andra aspekten av mänsklig exceptionalism utgörs av ett ontologiskt antagande att innehållet måste ha ett subjektivt moment. Det vill säga att

didaktiskt tänkande utgår ifrån att innehållet alltid måste finnas där för att ha en bildningssubstans för människan.

Antropocen och behovet att erkänna objektens agens

För att få en ingång till att förstå och lösa upp problemet med den första aspekten anser sociologen Bruno Latour att den centrala politiska uppgiften i antropocen är ett medvetandegörande av objektens status som subjekt. Vi kan här använda oss av Latours kommentar för att få en ingång till hur vi kan bryta med den första aspekten av mänsklig exceptionalism. Objekt är för Latour i antropocen inte längre den statiska och passiva bakgrunden för mänskligt handlande i förgrunden. Latour (2014, s. 7) påpekar hur antropocen utmanar oss till att tänka om hur upplysningens människa förstår sig som subjekt:

To be a subject is not *to act autonomously in front of an objective background*, but to share agency with other subjects that have also lost their autonomy. It is because we are now confronted with those subjects — or rather quasi-subjects — that we have to *shift away from dreams of mastery* as well as from the threat of being fully naturalized.

För att koppla Latours kommentar till min diskussion om bildningsprocessen som uppläsning, kan Latours identifierade uppmaning att utvidga subjektbegreppet relateras till frågan om vad som är undervisningsobjektets roll i konstruktionen av verkligheten inom undervisning. För att bryta med den första aspekten av mänsklig exceptionalism i didaktiskt tänkande krävs det därmed att innehållets status som subjekt erkänns, det vill säga att det har en agens. Detta har som resultat att vi behöver erkänna att det inte är en passiv artefakt i uppläsningen av historisk verklighet. För att tydliggöra att innehållet inte kan reduceras till en stabil bakgrund och har ”agens” är det viktigt att tänka sig denna skillnad mellan innehållet så som det uppfattas av den lärande i dess uppläsning av historisk verklighet, och den mer-än-mänskliga verkligheten som innehållet är en del av och som just diskussionen kring betydelsen av antropocen för utbildning i forskning har lyft fram (jfr de Oliveira & Lopes, 2016; Snaza & Weaver, 2013).

Om vikten av att införa åtskillnaden mellan undervisningsinnehåll och undervisningsobjekt

Mot bakgrund av att vi blir medvetande om hur antropocen visar hur objekt inte låter sig stabiliseras och approprieras, föreslår jag att teoretiskt göra en åtskillnad mellan undervisningsobjekt och undervisningsinnehåll i didaktiskt tänkande. Undervisningsobjektet underminerar undervisningsinnehållet på så sätt att objektet inte låter sig reduceras till något som den håller inne. Mänskligheten blir, för att återkomma till förra sektionen, medveten om undervisningsobjektets kusliga djup och objektets verklighet som inte låter sig läsas

upp. Vad jag syftar på är själva begreppet: *inne-håll*. Tänk här kort på termer som innehåll, *content*, *Inhalt*; dessa begrepp antyder något som är inramat, begränsat och har gränser. Didaktiska interventioner må försöka rama in, begränsa och bemästra ett innehåll, men det är just kollapsen av objektens positionering till en stabil bakgrund som blir synlig i antropocen.

Latours problematisering av idén om subjektet som handlar autonomt framför en objektiv bakgrund kan här anses problematisera förståelsen av föränderlighet så som den till exempel kommer till uttryck i Mencks tudelning i två världar. Menck (1986, s. 127) tillskriver den objektiva sidan saklighet (*Sachanspruch*) och giltighetanspråk (*Geltungsanspruch*) medan han associerar den subjektiva sidan till det spontana i appropriering av verkligheten. För att kunna hävda saklighet och giltighet krävs i Mencks resonemang en distansering och konstruktion av objektet som oföränderlighet medan spontanitet och förändring initieras genom subjektets appropriering. Antropocen underminerar här denna konstruktion av det stabila och giltiga på den objektiva sidan. Ett betydande exempel som visar hur det naturliga inte längre är den stabila "naturen" (jfr Duhn m.fl., 2017) är fenomenet klimatförändring. Det förgivettagna stabila klimatet visar sig inte vara just stabilt mot en oföränderlig bakgrund för mänskligt handlande. Mänskligheten börjar bli medveten om att den påverkar klimatet som planetär aktör och klimatet påverkar spontant vad människan gör. Just klimatet är intressant när jag diskuterar åtskillnaden mellan undervisningsobjekt och undervisningsinnehåll. Vad klimatet illustrerar är hur det kan finnas en verklighet som inte kan läsas upp av människan.

Var är detta objekt "klimat"? Hur kan undervisning bidra till ett aktivt förvärvande i vilket historisk verklighet "läser upp klimatet" för att använda Klafkis ord?

Poängen här är att jag som människa inte kan se eller ha tillgång till klimatet, utan endast fenomen eller kvaliteter associerade med detta gömda undervisningsobjekt. Jag ser och känner regn, värme och stormar som fenomen associerade med klimat men jag ser och upplever inte själva klimatet. Antropocen påpekar här att det finns objekt som existerar genom storskaliga datagenereringar och aggregering av stora mängder av empiriska data (klimatet och global uppvärmning) men att subjektet inte kan läsa upp eller appropriera detta objekt genom en korrelation mellan tanken och dess verklighet.

Att tänka sig antropocen genom erkännandet av undervisningsobjektet

Att tänka sig antropocen innebär enligt mig att fundera över frågorna: Hur kan den lärande läsa upp ett objekt vilket är så spatalt och temporalt att det spränger mänsklig förståelse i termer av "historisk verklighet? Vad menas egentligen med möjligheten att reducera ett undervisningsobjekt till dess uppläsning genom historisk verklighet? Att ställa sig dessa frågor ser jag som en ingång till att bryta med den andra aspekten av mänsklig exceptionalism i

didaktiskt tänkande och att börja förstå hur innehållet relaterar till det mer-än-mänskliga.

Antropocen synliggör enligt mig hur historisk verklighet som ska upplåsas i bildningsprocessen endast är en extremt begränsad version av mänsklig tillgång till verklighet som inte står för innehållets verklighet i sin helhet. Quentin Meillassoux (2009, s. 10) introducerar här begreppet *arch-fossil* för att indikera ”the existence of an ancestral reality or event; one that is anterior to terrestrial life”. För att använda ett närliggande exempel: Ett dinosauriefossil pekar på en realitet i vilken ingen mänsklig tanke existerade och därmed inte heller någon mänsklig tanke om dinosaurien. När dinosaurierna levde fanns det ingen människa. Konceptet *arch-fossil* sätter här fingret på problemet att erkänna och förstå skillnaden mellan historisk verklighet och andra (mer-än-mänskliga) verkligheter. Ett *arch-fossil* som möjligt undervisningsinnehåll problematiserar här just idealismens arv i didaktiskt tänkande genom att peka på en verklighet som inte är historisk i den betydelsen av mänsklig historia. Eugene Thacker (2011, s. 5) gör ett liknande konceptuellt försök att lyfta innebörden av denna icke-historiska verklighet genom att introducera ett tredje perspektiv mellan idén om världen-för-oss och världen-i-sig-själv. Hans idé om att tänka sig *världen-utan-oss* provocerar här erkännandet av en verklighet som inte är reducerbar till världen-för-oss, som kan samexistera med verkligheten av världen-för-oss.

Vad jag försöker komma åt är hur denna begränsning av världen-för-oss återspeglar det kusliga djupet hos undervisningsobjektet. Jag argumenterar här för att utmaningen för didaktiken inte är att tänka sig det infinita som det oändliga utan att tänka sig och läsa upp mycket stora finita skalor som gömmer sig i djupet hos ett undervisningsobjekt. Jag tänker här till exempel på halveringstiden av plutonium 239 som används som bränsle i kärnkraftverk. Dess halveringstid, det vill säga den tiden det tar för plutoniumets radioaktiva verkan att halveras, är cirka 24 000 år. Vad jag vill komma åt här är att idén om upplåsningen av undervisningsobjektet ”plutonium 239” och dess verklighet visar sig vara en problematisk utgångspunkt när didaktiken fokuserar på djupet av objektet. Är till exempel halveringen av plutonium 239 och vad som händer under 24 000 år ”tillgänglig” och förståelig för en människa i upplåsningensprocessen? Halveringstiden på 24 000 år kan till exempel anses överstiga förmågan att tänka sig historisk verklighet, givet att den mänskliga skrift som historiskt skulle kunna dokumentera vad som händer under 24 000 år endast är 5 000–6 000 år gammal. Bildning handlar därmed om att försöka relatera till undervisningsobjekt som spränger möjligheten att förstå det i termer av mänsklig och historisk verklighet. Idén om *arch-fossil*, visar här på att objektets verklighet är större än historisk verklighet, till exempel genom att den existerade innan människan fanns. För didaktiken betyder detta enligt mig att erkänna att a) upplåsningensprocessen är begränsad eller kännetecknas samtidigt av en läsning och b) att bildningssubstansen av ett undervisnings-

objekt alltid är större än dess tillskrivna bildningssubstans som ett innehåll som representerar historiskt verklighet.

SLUTSATSER

Diskussionen om hur arvet av idealism hemsöker didaktiskt tänkande syftade till att ge en ingång till frågan om vad som står på spel när undervisningsobjektet ska definieras och begripliggöras. Antropocen utmanar här det didaktiska tänkandets antagande om det stabila och naturliga innehållet som alltid befinner sig i en process av uppläsning och där dess ”verklighet” kan förstås i en relation till människan. Artikelns övergripande argument för att (re)introducera idén om ett undervisningsobjekt som inte låter sig reduceras till ett undervisningsinnehåll är kusligt. Det är ett kusligt argument på så sätt att det som Saari och Mullen (2020) argumenterar för innebär en alienering från undervisningsinnehållet. Innehållet är just inte referenspunkten för förståelsen av dess och vår plats i världen. Erkännandet av dess djup i termer av egenskaper som inte ”visar” sig helt för den mänskliga iakttagaren, till exempel hur dinosaurierna som *arv-fossil* såg ut, leder till att vi blir medvetna om att världen vi lever i inte är ”hemmet” som vi antog att den var. Antropocen och den alienering den innebär underminerar därmed didaktikens uppfattning av den objektiva världen som bakgrund för bildning, vilket samtidigt öppnar upp frågan om saklighet och giltighet som historiskt har tillskrivits ett undervisningsinnehåll.

Som jag nämnde i introduktionen knyter artikeln an till posthumanistiska ambitioner att tolka om bildningsbegreppet i antropocen (C. A. Taylor, 2017, 2020) och därmed även till andra posthumanistiska bidrag i detta specialnummer. Artikeln och argumentet för återinförande av en åtskillnad mellan undervisningsinnehåll och undervisningsobjekt upplöser dock inte idén om en referent av innehållet och kontinuitet av ett autonomt objekt som inte låter sig reduceras till dess relation till andra objekt/subjekt. Att bryta med idén om mänsklig exceptionalism som andra forskare (Malone & Truong, 2017; A. Taylor, 2017) hävdar krävs, innebär enligt mig just erkännandet av kontinuitet av partikulära objekt, såsom klimatet vars varande och blivande inte kan reduceras till dess relation till andra objekt. Valet av exemplet plutonium och klimatet i denna artikel har här gjorts utifrån ambitionen att just påvisa kontinuiteten av objektet även före och efter att det inträder i en relation till den lärande människan. Att tänka sig och erkänna denna kontinuitet av objektet innebär således enligt mig att vi behöver koppla loss objektets bildningssubstans från den lärande människan som initial eller slutgiltig referent. Klimatet har funnits och kommer troligen finnas kvar även efter människans existerande. Detta innebär att vi behöver erkänna att objektet inte ingår i en oupplöslig gemenskap eller relation till människan.

Vår relation till objektet eller den gemenskap i vilken vi ingår i termer av historisk verklighet är endast ett ögonblick mätt i de temporala skalor som klimatet kan anses existera i. Den stora accelerationen som människan har bidragit till i antropocen bör här inte förstås som en form av planetär agens i termer av kontroll och manipulation. Accelerationen som vi som mänsklig enhet har åstadkommit är just inte ett uttryck av en gemensam ande (*Geist*) så som den kommer till uttryck i våra intentioner och syftesrelaterade handlingar. Detta bör ha i åtanke när vi talar om hur individuella bildningsprocesser relaterar till uppläsningen av verkligheten som didaktiskt tänkande och praktik anser sig åstadkomma. Att återinföra tanken om ett undervisningsobjekt som inte låter sig reduceras till ett innehåll innebär att vi behöver bryta med tanken om att objektets objektiva essens ligger i dess gemenskap (jfr Hegel, 1807, s. 70f). Objektets objektiva essens ligger just utanför någon relation eller gemenskap. Till skillnad från befintliga posthumanistiska ambitioner att tolka om bildningsbegreppet i antropocen (C. A. Taylor, 2017, 2020), argumenterar jag i denna artikel för att återinförandet av undervisningsobjektet i antropocen behövs just för att utvidga den produktiva spänningen mellan individens och mänsklighetens bildning (Westbury m.fl., 2012) som bildningsbegreppet ger uttryck för. Jag anser att antropocen innebär just nödvändigheten att bryta med idén om holism och syntes i didaktiskt tänkande, där varken individen eller undervisningsobjektet kan förstås i relation till en bildning som helhet. Att erkänna objektet innebär enligt mig att bryta loss innehållet ur naturen som helhet, så som den bildningsorienterade didaktiken gör det möjligt att bryta loss förståelsen av individuell bildning ur idén om mänsklig och historisk utveckling. Erkännandet av värdet av att tänka sig undervisningsobjektet och dess kusliga djup öppnar enligt mig också upp för nya ingångar till en rekonstruktion av didaktiskt tänkande, som omöjliggjordes då tanken om objektet var tabu.

REFERENSER

- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Bengtsson, Stefan L. (2014) *Beyond Education and Society: On the political life of Education for Sustainable Development*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bengtsson, Stefan L. (2018). Outlining an education without nature and object-oriented learning. I Amy Cutter-Mackenzie, Karen Malone, och Elisabeth Barratt Hacking (red.), *Research Handbook on Childhood Nature: Assemblages of Childhood and*

- Nature Research* (s.129-150). Springer International Handbooks of Education.
- Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Ceder, Simon (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- de Oliveira, Thiago R. M., & Lopes, Danielle B. (2016). On the limits of the human in the curriculum field. *Curriculum Inquiry*, 46(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1113512>
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Felix (1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Viking Penguin.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Felix (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Duhn, Iris, Malone, Karen, & Tesar, Marek (2017). Troubling the intersections of urban/nature/childhood in environmental education. *Environmental Education Research*, 23(10), 1357–1368. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1390884>
- Harman, Graham (2002). *Tool-Being: Heidegger and the Metaphysics of Objects*. Open Court.
- Harman, Graham (2018). *Speculative Realism: An introduction*. Polity Press.
- Hegel, Georg W. F. (1807). *Phenomenology of Spirit*. Clarendon Press.
- Hofverberg, Hanna (2019). Crafting Sustainable Development: Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis. I *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* (Vol. 1–15).
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17–34). Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2013). *Kategoriale Bildung: Konzeptionen und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Latour, Bruno (2014). Agency at the Time of the Anthropocene. *New Literary History*, 45(1). <https://doi.org/10.1353/nlh.2014.0003>
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Liber.
- Lysgaard, Jonas A., & Bengtsson, S. (2020). Dark pedagogy – speculative realism and environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 26(9-10), 1453–1465. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1739230>
- Malone, Karen, & Truong, Son (2017). Sustainability, Education, and Anthropocentric Precarity. I Karen Malone, Son Truong, & Tonia Gray (Red.),

- Reimagining Sustainability in Precarious Times* (s. 3–16). Springer Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-2550-1_1
- Meillassoux, Quentin (2009). *After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency*. Bloomsbury Publishing.
- Menck, Peter (1986). *Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Peter Lang.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral*. Uppsala Universitet.
- Morton, Timothy (2013). Realist Magic: Objects, Ontology, Causality. I *Open Humanities Press*. <https://doi.org/10.3998/ohp.13106496.0001.001>
- Mullarkey, John (2013). How to Behave Like a Non-Philosopher: Or, Speculative Versus Revisionary Metaphysics. *Speculations*, 108–113.
- Saari, Antti, & Mullen, John (2020). Dark places: Environmental education research in a world of hyperobjects. *Environmental Education Research*, 26(9–10), 1466–1478. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1522618>
- Saari, Antti, & Mullen, John (2022). Strange loops, oedipal logic, and an apophatic ecology: Reimagining critique in environmental education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 228–237. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1829466>
- Sjögren, Hanna (2020). A review of research on the Anthropocene in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 146394912098178. <https://doi.org/10.1177/1463949120981787>
- Snaza, Nathan & Weaver, John (Red.). (2013). *Posthumanism and Educational Research*. Routledge.
- Steffen, Will, Broadgate, Wendy, Deutsch, Lisa, Gaffney, Owen, & Ludwig, Cornelia (2015). The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81–98. <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>
- Taylor, Affrica (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, Carol A. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74(3), 419–435. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y>
- Taylor, Carol A. (2020). *Reconceptualising the Subject-Citizen of Bildung in a Posthuman World: Rethinking the Promise of Higher Education*. 2013, 209–222. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49524-4_14
- Thacker, Eugene (2011). *In the Dust of this Planet*. Zero Books.
- van der Tuin, Iris (2016). Reading Diffractive Reading: Where and When Does Diffraction Happen? *Disrupting the Humanities: Towards Posthumanities*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.3998/3336451.0019.205>
- Wallin, Jason J. (2017). Pedagogy at the brink of the post-anthropocene. *Educational*

Philosophy and Theory, 49(11), 1099–1111.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1163246>

Westbury, Ian, Hopmann, Stefan, & Riquarts, Kurt (2012). *Teaching As A Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Routledge.