

Våga veta!

Om bildningens möjligheter i
massutbildningens tidevarv

Redaktör: Anders Burman

Våga veta!

Om bildningens möjligheter i
massutbildningens tidevarv

Redaktör: Anders Burman

Södertörns högskola 2011

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom

Tryckt hos E-print, Stockholm 2011

Södertörn Studies in Higher Education 2

ISBN 978-91-86069-33-9

Innehåll

Förord	5
<i>Anders Burman</i>	
Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?	9
<i>Anna Petronella Fredlund</i>	
Det rannsakade livet	33
<i>Lisa Öberg</i>	
Det bildande seminariet	51
<i>Henrik Bohlin</i>	
Bildning i massutbildningens tid	75
<i>Jonna Hjertström Lappalainen & Eva Schwarz</i>	
Tänkandets gryning	97
<i>Ingela Josefson</i>	
Omdömet skolning	117
<i>Merete Mazzarella</i>	
Att leva essäistiskt	127
Om författarna.....	135

Förord

”För att kunna tala om pedagogik behöver vi ord som ’bildning’, ’erfarenhet’, ’konst’, ’kunskap’, ord som inte får förlora kontakten med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, bli bekant med. De får inte reduceras till att beteckna resultat i stället för verksamhet.” Så skrev utbildningssociologen Donald Broady redan 1984 i sin uppsats ”Om bildning och konsten att ärva” (Broady 2010, s. 375). Att orden är minst lika aktuella idag som då antyds redan av det faktum att bildning på senare tid – från nittioalet och framåt – åter blivit ett vanligt förekommande begrepp i den svenska pedagogiska och utbildningspolitiska diskussionen. I hög grad kan detta säkert förstås som en reaktion mot utvecklingen av hela skol- och universitetsväsendet. Återaktualiseringen av det mångtydiga och på många sätt svårhanterliga begreppet har skett i vad som kan beskrivas som den instrumentella massutbildningens tidevarv, då fler människor än någonsin studerar vidare på eftergymnasial nivå samtidigt som utbildningen som sådan allt oftare förstås i ekonomiska termer, som ett medel för individuella karriärer och nationell ekonomisk tillväxt.

Med tongivande företrädare som Johann Gottfried Herder och Wilhelm von Humboldt uppstod det moderna bildningsbegreppet i Tyskland för drygt 200 år sedan, i ett samhälle som i flera avseenden ter sig avlägset från det som vi lever i på 2010-talet. Men vad betyder då bildning för oss idag? Är det fortfarande ett meningsfullt och användbart begrepp? Och hur ser förutsättningarna och möjligheterna ut vid våra högskolor och universitet för att kunna utforma utbildningar som också öppnar upp för och uppmuntrar studenternas egna bildningsprocesser? Det är

frågor som dessa som står i fokus i föreliggande antologi. Den innehåller sju bidrag skrivna av forskare och lärare vilka med något undantag är eller har varit verksamma vid Södertörns högskola.

Alltifrån inrättandet för femton år sedan har det vid Södertörns högskola funnits ett stort engagemang för vad som skulle kunna kallas kvalitetslärande i bildningens tecken. Medborgerlig bildning är ett uttalat mål för all akademisk verksamhet vid högskolan, lärarutbildningen har fri bildning som ett övergripande profilområde, och den högskolepedagogiska utvecklingsenheten heter talande nog Centrum för lärande och bildning. Dessutom har flera av högskolans lärare forskat och skrivit om bildningsbegreppet och olika bildningstraditioner, vilket bland annat resulterat i den av Jonna Bornemark redigerade antologin *Det främmande i det egna: Filosofiska essäer om bildning och person* (2007), Anders Burmans och Per Sundgrens källtextsamling *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (2010) samt två rapporter utgivna av Högskoleverket, Björn Skogars *Bildning och religion – en lärarutbildares perspektiv* (2005) och Marcia Sá Cavalcante Schubacks och Hans Ruins gemensamt skrivna *Bildning och filosofi – en brevväxling* (2006). I den senare framhåller Ruin i ett av sina brev till Schuback: ”Det handlar om att medvetandegöra begreppets mening i nuet, för att undvika att vi i våra historiska utforskningar bara omedvetet reproducerar en dold och oreflekterad uppfattning, en *doxa*” (Schuback & Ruin 2006, s. 14). Vad föreliggande volym först och främst syftar till är just att på olika sätt försöka medvetandegöra bildningsbegreppets mening i nuet.

Det första bidraget handlar om frågan om hur den medborgerliga bildningen kan förstås. Förutom att ett antal möjliga tolkningar av begreppet urskiljs utifrån olika traditioner görs också vissa reflektioner kring dess innebörd idag och hur den medborgerliga bildningen skiljer sig från bildning i allmänhet. Därefter följer två bidrag som kretsar kring samtalets och seminariets betydelse i bildningsprocessen. Anna Petronella Fredlund

skriver om Sokrates och hans dialogiska undervisningsmetod, medan Lisa Öberg behandlar seminariet. Vad är egentligen ett seminarium och vad utmärker det goda, genuint bildande seminariet? I det därpå följande bidraget tar Henrik Bohlin sig an frågan om bildning i massutbildningens tid och resonerar kring vilka möjligheter den akademiska läraren idag har att undervisa på ett bildande sätt. Jonna Hjertström Lappalainen och Eva Schwarz diskuterar bildningsbegreppet utifrån John Deweys teorier om tänkandet, särskilt i relation till ämnet praktisk kunskap. Även Ingela Josefson utgår i sitt bidrag från sina erfarenheter från utbildningen i praktisk kunskap, inte bara vid Södertörns högskola utan också vid Universitetet i Nordland i Bodö, Norge, två verksamheter som hon själv varit med om att bygga upp. Hon understryker särskilt omdömet och det egna skrivandets betydelse i bildningsprocessen. Boken avslutas med en personligt hållen essä signerad Merete Mazzarella – om konsten att leva essäistiskt.

Huddinge, 29 augusti 2011

Anders Burman

Referenser

- Bornemark, Jonna (red.) 2007: *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*. Södertörn Philosophical Studies 4. Huddinge: Södertörns högskola.
- Broady, Donald 2010: "Om bildning och konsten att ärvä" (1984), i Burman & Sundgren (red.), s. 359-378.
- Burman, Anders & Per Sundgren (red.) 2010: *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.
- Schuback, Marcia Sá Cavalcante & Hans Ruin 2006: *Bildning och filosofi – en brevväxling*. Högskoleverkets rapportserie 2006:27 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Skogar, Björn 2005: *Bildning och religion – en lärarutbildares perspektiv*. Högskoleverkets rapportserie 2005:29 R. Stockholm: Högskoleverket.

Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?

Anders Burman

Medborgerlig bildning är ett av Södertörns högskolas profilområden, ett av de så kallade tre M:en, tillsammans med mångkultur och mångvetenskap. I en avsiktsförklaring antagen av högskolans styrelse 2004 heter det: ”Vår utbildning och forskning är mångvetenskaplig och mångkulturell och syftar till medborgerlig bildning. Våra studenter skolas i kritisk reflektion och förmåga att binda samman insikter från olika kunskapsfält. De tränas till aktiva samhällsmedborgare” (Södertörns högskola 2004). Intressant nog återfinns en liknande skrivelse i 2007 års så kallade Londonkommuniké som är en del av den Bolognaprocess som först och främst strävar efter att enhetliggöra all högre utbildning inom Europiska Unionen och som – inte utan skäl – brukar utmålas som ett allvarligt hot mot alla former av meningsfulla bildningssträvanden. I kommunikén slås det fast att den högre utbildningen ska syfta till ”att förbereda studenterna för ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle” (London Communiqué 2007, s. 1) – och vad är väl det om inte en form av medborgerlig bildning?

Frågan om hur man närmare bestämt ska förstå den medborgerliga bildningen – den fråga kring vilken detta inledande kapitel kommer att kretsa – kan föra tankarna till Immanuel Kants klassiska uppsats ”Svar på frågan: Vad är upplysning?” från 1784. Kant definierade upplysning som människans utträde ur sin självförvällade omyndighet som visar sig i oförmågan att tänka

utan ledning av någon annan. Den upplysta människan är myndig och använder sitt förnuft på ett kritiskt, självständigt sätt. *Sapere aude!*, det vill säga ”Våga veta!”, är således upplysningens motto enligt Kant (1989, s. 27). Det är ett perspektiv som det onekligen ligger en hel del i, men det är samtidigt tydligt att upplysningen också kan vara mycket annat. Man skulle kunna säga att det idag är nödvändigt att pluralisera Kants fråga – eller snarare hans svar – till att gälla en mängd olika upplysningstraditioner (Tully 2003, s. 501; Mouffe 2008, s. 121). På samma vis framstår det som viktigt att vara öppen för olika synsätt på vad medborgerlig bildning kan tänkas vara. I stället för att försöka nagla fast blott en innebörd bör olika uppfattningar ställas mot varandra. De måste tillåtas att utmana, ifrågasätta, parasitera och korsbefrukta varandra.

I något avseende skulle man rent av kunna säga att själva frågan, ”Vad är medborgerlig bildning?”, eller åtminstone den diskussion som frågan ger upphov till, är viktigare än svaret. Även om vi inte kan komma fram till något entydigt svar på frågan så är det av största vikt att reflektera över inte bara just den utan också andra frågeställningar som den för med sig, om utbildningens övergripande syfte och mening, om akademins förändrade funktioner i vår tids samhälle och vad det innebär att vara en medborgare, ja, även människa, och i förlängningen till och med vilket slags samhälle vi vill leva i (jfr Eidsvåg 2009). Som detta visar bär diskussionen om den medborgerliga bildningen på en öppning mot alternativa sätt att bedriva undervisning och skapa kunskap på men också alternativa sätt att leva tillsammans och att organisera samhället. Med andra ord finns det här en utopisk dimension och därmed också en polemisk udd riktad mot alla föreställningar om den enda vägens politik och den enda vägens pedagogik. ”Allt kan vara tusenannorlunda”, som den finlandssvenske poeten Gunnar Björling så vackert uttryckte det (Björling 1995, s. 494).

De fem svar på frågan om vad medborgerlig bildning är som i det följande kommer att skisseras utgår från olika traditioner och

skiljer sig mer eller mindre från varandra i avseende på vad för slags undervisning vi ska bedriva och vilka mål vi bör sträva mot i våra akademiska utbildningar. Gemensamt är dock att samtliga svar i grunden är politiska till sin karaktär, vilket i sig innebär en avgränsning mot den ekonomiska för att inte säga ekonomistiska tolkning av begreppet som man allt oftare stöter på, inte minst i Bolognasammanhang. Det som i Londonkommunikén omtalas som en förberedelse ”för ett liv som aktiva medborgare” visar sig i praktiken ofta innebära en utbildning med primärt fokus på anställningsbarhet och med yttersta syfte att främja den ekonomiska tillväxten.

Det är angeläget att inte reducera bildning och medborgerlighet till enbart en fråga om anställningsbarhet i snäv mening. Det är knappast något fel med att vara en upplyst kund eller en flexibel resurs på arbetsmarknaden, men sådant har inte särskilt mycket att göra med medborgerlig bildning. I stället för att försöka omtolka begreppet så att det blir förenligt med kortsiktigt nyttotänkande och olika former av ekonomiska intressen, finns det mycket som talar för att den medborgerliga bildningen tvärtom skulle kunna mobiliseras mot sådana instrumentella betraktelsesätt. Tolkad på så vis kan den sägas gå på tvärs emot vissa framträdande nyliberala och ekonomistiska tendenser i det samtida samhället och universitetsväsendet. Om nyliberalismen understödjer ett lönsamhetsperspektiv och satsa på dig själv-tänkande så tar den medborgerliga bildningen sin utgångspunkt i just medborgerligheten, det offentliga, det som vi har gemensamt. Det är i lika hög grad ett politiskt som ett pedagogiskt begrepp.

Samtidigt är det viktigt att här inte falla tillbaka på något ensidigt antingen-eller-tänkande. Snarare är det nödvändigt att begripliggöra och motivera den medborgerliga bildningen utifrån ett både-och-perspektiv. Det faktum att den medborgerliga bildningen inte uteslutande kan förstås i termer av nytta och anställningsbarhet betyder inte att den skulle vara helt nyttolös. Det stämmer säkert också, som det ibland påstås, att vissa – och kanske allt fler – arbetsgivare idag föredrar att anställa männi-

skor med breda allmänorienterade kunskaper framför snäva specialister, vilket utgör ett argument för fler och mer framträdande bildningsinslag i våra yrkesutbildningar (se t.ex. Lärarförbundet, SFS & TCO 2007, s. 9). Men huvudpoängen här är ändå att för individen kan det ofta vara mer än tillräckligt om den medborgerliga bildningen upplevs som meningsfull och leder till ett rikare liv liksom – möjligen – till större politisk medvetenhet och en vilja att aktivt delta i den kulturella och politiska offentligheten. Ekonomin och anställningsbarheten är i det perspektivet av underordnat intresse. Den springande punkten är att medborgerlig bildning har betydligt mer att göra med mening än med nytta. I ett utpräglat nyttofixerat, svåröverblickbart och till synes fragmenterat samhälle står den medborgerliga bildningen för sammanhang, överblick och en djupare meningsdimension. Att det förhåller sig på det sättet är något som förenar samtliga fem versioner som här kommer att diskuteras.

Nyhumanismen

Den första konceptionen är att se den medborgerliga bildningen som en utvidgad variant av det traditionella bildningsbegreppet, det vill säga att förstå den mot bakgrund av de nyhumanistiska bildningsidéer som utvecklades i Tyskland decennierna kring sekelskiftet 1800. Det centrala namnet här är Wilhelm von Humboldt vars idéer i hög grad kom att präglade det år 1810 startade universitetet i Berlin, vilket med rätta brukar lyftas fram som det första moderna bildningsuniversitetet där professorerna inte bara skulle undervisa – vilket tidigare hade betraktats som deras huvuduppgift – utan också var ålagda att bedriva egen forskning.

I en berömd programtext tillkommen vid tiden för universitetsgrundandet, ”Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin”, understryker Humboldt att själva poängen med universitetet består i att ”förbinda den objektiva vetenskapen med den subjektiva bildningen” (Humboldt 2009, s. 89). Bildning uppfattas då som en process i vilken den enskilda människan förverkligar sina positiva

anlag och inre förmågor. Som universitetets båda grundprinciper lyfter Humboldt fram ensamhet och frihet, *Einsamkeit und Freiheit*. Trots att kunskapen till sin natur är kollektiv måste forskaren vara fri att forska om vad han själv vill utan tanke på eventuella tillämpningar.

Förutom att bidra till vetenskapens kollektiva utveckling skulle professorerna oförtrutet vidarebilda sig själva men också ge så goda förutsättningar som möjligt för studenternas bildning. Även om Humboldts huvudfokus helt klart låg på den enskilde forskaren tänkte han sig att professorerna och studenterna ingick i en gemensam bildningsprocess. Ett konkret uttryck för den idén utgjordes av seminariet, som Lisa Öberg skriver om längre fram i den här antologin. När seminariet infördes vid Berlinuniversitetet gjordes det uttryckligen som en parallell till naturvetarnas laboratorium. Precis som där skulle man i seminariet tillsammans skapa ny kunskap, men inte genom experiment och laborationer utan genom kritisk granskning av och diskussioner om texter. I avseende på det kreativa meningsutbytet och den gemensamma kunskapsproduktionen vet alla humanistiska lärare att ett välfungerande seminarium utmärks av en oförutsägbar dynamik som kan sägas vara kongenial med den ständigt pågående bildningsprocessen.

Det är också talande att Humboldt och andra tyska nyhumanister förde fram ett nytt sätt att se på universitetsfakulteternas förhållande till varandra. Men här följde de egentligen bara Kant och hans argumentation i den sena skriften *Striden mellan fakulteterna* från 1798. Tidigare hade såväl den teologiska som den medicinska och den juridiska fakulteten ansetts stå över den filosofiska fakulteten. Den senare betraktades allmänt som den lägsta, mest elementära fakulteten där alla studenter var tvungna att inleda sina högre studier innan de kunde fortsätta på någon av de andra mer yrkesförberedande fakulteterna. Nu vändes hierarkin upp och ned och den filosofiska fakulteten kom att uppfattas som den förnämsta och mest högtstående fakulteten just i kraft av att den stod fri från de andra fakulteternas starkare bindning

till staten och inriktning på nytta, användbarhet och professionsförberedelse. Den filosofiska fakulteten lyder endast under förnuftet och kan därför, slog Kant fast, ”ta alla läror i anspråk för att underkasta dem prövning med avseende på deras sanningsinnehåll” (Kant 2009, s. 64).

Således stod humanistiska ämnen som filosofi, historia och klassiska språk som latin och grekiska högst i kurs vid Berlinuniversitetet. Över huvud taget fanns det här en stark idealisering av den grekiska antiken. Det hör till saken att nyhumanismen var nära besläktad med den estetiska nyklassicism som Johann Joachim Winckelmann hade lagt grunden för vid mitten av 1700-talet och som sedan fick ett enormt genomslag i både Tyskland och stora delar av övriga Europa. Typiskt nog blev *Altertumswissenschaft* eller antikvetenskap en central disciplin vid det nya universitetet. Inom detta utpräglade bildningsämne försökte man med kunskaper och perspektiv från en mängd olika discipliner nå fram till en så fullständig förståelse som möjligt av antiken (Karlsruhn 1999; se även Karlsruhn 2009). Också i bildningshänseende betraktades de gamla grekerna, i synnerhet Sokrates, Platon och Aristoteles, som föredömliga – ja, bokstavligt talat som förebildliga.

Även om bildning förstods som en process utan något bestämt slutmål menade nyhumanisterna att man genom att bilda sig övar upp förmågan att bortse från egna egoistiska intressen för att i stället se till det universella och allmänmänskliga, eller åtminstone det allmänna bästa. Det som universitetet skulle bilda var, med Humboldts egna ord som också lyfts fram av Henrik Bohlin i hans bidrag nedan, ”sedliga människor och goda medborgare” (Humboldt 1903, s. 205). En i det avseendet bildad person, som genom studier i humaniora och klassiska språk på ett harmoniskt sätt utvecklat sina själsförmögenheter, tänktes helt enkelt besitta grundläggande kunskaper och vara både klok och ansvars-kännande. I enlighet med detta betraktades det humanistiska bildningsprogrammet länge som den ideala ämbetsmannabildningen. Det var också i praktiken den dominerande

utbildningen för blivande statstjänstemän inte bara i Tyskland utan också i Sverige (Liedman 1991).

Idag skulle en uppdaterad version av den nyhumanistiska bildningen av liknande skäl kunna lyftas fram som ett medborgerligt bildningsideal. Man skulle i sådana fall kunna hävda att den medborgerliga bildningen kan fungera som en garant mot de värsta formerna av intressepolitik samtidigt som den kan leda till att studenten inte bara erhåller en bred grundläggande kompetens utan också ges goda förutsättningar att intellektuellt, etiskt och estetiskt förverkliga sig själv, kort sagt bli en reflekterande medborgare.

Den nyhumanistiska bildningskonceptionen har alltsedan tidigt 1800-tal varit viktig också i Sverige, och genom en reform vid mitten av samma sekel kom bildningsidéerna att institutionaliseras i det svenska universitetsväsendet. Något förenklat kan man säga att det var då som vi fick ett forskningsuniversitet av tysk, humboldtsk modell. Sedan dess har den humboldtska bildningsuppfattningen blivit något av en överideologi inom universitetsväsendet, åtminstone bland humanister. Inte minst brukar Humboldt flitigt åberopas i högtidliga akademiska sammanhang, som vid rektors- och professorsinstallationer, låt vara att detta ofta görs på ett överslätat och idealiserat sätt.

I verkligheten tycks den humboldtska universitetsmodellen dock befinna sig i djup kris. I massutbildningens tidevarv, när universitet och högskola också öppnats upp för allehanda praktiska ämnen på samma gång som forskningen i hög grad lämnat akademin, har det klassiska bildningsidealet allt svårare att hävda sig. Successivt har det urholkats och marginaliserats. Eller rättare sagt finns idealet kanske kvar, men ofta ser de faktiska förhållandena annorlunda ut. Dagens universitet har i själva verket inte särskilt mycket att göra med Humboldts och andra nyhumanisters idéer om vad ett universitet borde vara. Som Jacques Derrida noterade redan 1980:

Det västerländska universitetet är en mycket färsk *constructum* eller artefakt, och redan förnimmer vi dess *slutpunkt*; märkt av ändlighet, trots att man vid inrättandet av dess nuvarande modell – mellan *Striden mellan fakulteterna* (1798) och grundandet av universitetet i Berlin (den 10 oktober 1810, när det uppdrag som givits till Humboldt slutförts) – trodde att den var i samklang med en idé om förnuftet, med andra ord med en viss relation till det oändliga. (Derrida 2009, s. 74)

Det kan tyckas ligga något paradoxalt i det faktum att Humboldt-idealet så gärna och så ofta lyfts fram idag då det bildningsuniversitet som förknippas med hans namn i realiteten ter sig väldigt avlägset, inte bara i Sverige utan också i Tyskland, där akademien på senare år förändrats på ett långt mer grundläggande sätt än här. Men man kan med goda skäl hävda att retoriken kring Humboldt och bildningen är högst symptomatisk i just det ögonblick då de traditionella bildningssträvandena kanske är mer hotade än vad de någonsin varit. Ja, alltsedan Humboldts egen tid har det funnits ett återkommande mönster enligt vilket de nyhumanistiska bildningsidéerna – med betoning av akademisk fördjupning, processuellt lärande och allsidig personlighetsutveckling – lyfts fram som en positiv motkraft mot sådant som uppfattas som en urholkad och ofta också specialiserad och instrumentell utbildning. Så förhåller det sig också idag.

Folkbildningen och studiecirkeldemokratien

Även om den humboldtska traditionen fick ett stort genomslag i det svenska universitetsväsendet redan under 1800-talet utvecklades det vid slutet av samma sekel och framför allt under det tidiga 1900-talet en delvis annan bildningstradition i Sverige. Denna andra konception av medborgerlig bildning var mindre akademisk och i stället desto starkare knuten till de framväxande folkrörelserna: nykterhetsrörelsen, frikyrkorörelsen och i synnerhet arbetarrörelsen (se vidare Burman & Sundgren red. 2010).

Många av dem som utvecklade och förde fram denna folkbildningskonception tog i och för sig starka intryck av den ny-

humanistiska bildningsuppfattningen, och vissa av dess grundföreställningar återkommer följaktligen också här, som framhållandet av det balanserade, personlighetsutvecklande och karaktärsdanande. Men på ett helt annat sätt än de tyska nyhumanisterna kombinerade de svenska folkbildningsförespråkarna detta med ett uttalat nyttoperspektiv. Det ansågs vara viktigt att kunskaperna och bildningen verkligen kom till användning i kampen för ett mer rättvist och jämlikt samhälle. Det betyder att den politiska dimensionen var betydligt mer explicit här än i den tyska nyhumanismen. Det vore dock missvisande att framställa folkbildningskonceptionen som särskilt radikal och omstörtande. Även här fanns i själva verket en tydlig harmoniföreställning i avseende på både individen och samhället i stort. Det var den skötsamme arbetaren som utgjorde idealet (Ambjörnsson 1988), och även om det fanns undantag så fungerade folkbildningen i allt väsentligt som en motkraft mot revolutionär radikalism.

Svenskt bildningstänkande förknippas kanske framför allt med Ellen Key och Hans Larsson vilka decennierna kring sekelskiftet 1900 skrev fina essäer om bildning. I "Bildning: Några synpunkter" från 1897 beskriver Key bildning som en allsidig utveckling av människans andliga förmågor, där förståndet, känslan, fantasin och skönhetssinnet smälts samman i en högre organisk enhet. En sådan bildning ger inte bara förmåga till urskillning, utan den bildade människan karakteriseras också av en upphöjd mildhet och förståelse av livets mångfald. Eller som Key själv uttrycker det:

Översikten, helhetssynen, syntesen – detta är på tankens område bildningens högsta resultat. Och är detta resultat uppnått, då följer därav på känslans område det lika betydelsefulla: den sympatiska förståelsen. (Key 2010, s. 141)

Larssons bildningsuppfattning – som tydligast kommer till uttryck i essän "Om bildning och självstudier" från 1908 – påminner på många sätt om Keys. De är helt eniga om personlighetsodlingens avgörande betydelse, skönlitteraturens och konstens

danande förmåga och att bildningen bör betraktas som en livsprocess. Men i högre grad än Key ser Larsson ett värde i att specialisera sig, även om detta ska göras med tanke på helheten. Den företeelse som man väljer att specialisera och fördjupa sig i måste ges en allsidig belysning. Mottot för Larssons essä är talande nog: ”*Icke allt, men det hela – i delen*” (Larsson 2010, s. 167).

En annan svensk folkbildningstänkare som är värd att uppmärksamma i detta sammanhang är Oscar Olsson. Han engagerade sig tidigt i nykterhetsrörelsen och blev också riksdagsman för socialdemokraterna. Mest känd är han för sitt organisatoriska arbete, och inte utan anledning har han utnämnts till ”studiecirkelnens fader”. Han uppfattade studiecirkeln som den ideala formen för allt det bildningsarbete som sker utanför det formella skolväsendet. Som det antyder betonade han samarbetet och den mellanmänniska interaktionen starkare än Key och Larsson. Enligt Olsson får bildning inte reduceras till något som sker blott inom enskilda människor, utan det är först och främst fråga om en kollektiv process. Genom studiecirkeln har folket möjlighet att bilda sig självt. Folkbildningsarbetet är – som han själv skriver – inte bara till för folket utan det måste ske genom folket (Olsson 2010, s. 240).

Studiecirkeln, som utgör en sorts institutionell manifestering av denna andra konception av medborgerlig bildning, kan förstås som en folklig, demokratisk variant av den akademiska seminariekulturen. I en studiecirkel är konsten att lyssna lika viktig som konsten att tala, och den bygger i högsta grad på ömsesidighet, hänsyn och ansvar, egenskaper som också är av central betydelse för den medborgerliga bildningen liksom för det demokratiska samhällslivet i stort. Mot den bakgrunden är det tänkvärt att Olof Palme i ett tal vid socialdemokraternas partikongress 1969 karakteriserade Sverige som en studiecirkeldemokrati:

Sverige är till en grundläggande grad en studiecirkeldemokrati. Det är genom studiecirkel som generationer har tränat sig själva i kritisk analys så att de kan nå förnuftiga beslut genom att arbeta med varandra utan att ge upp sina ideal i den processen.

Det är ofta i studiecirkel som förslag till förändringar i samhället först har tagits upp. (Citerat efter Gougoulakis 2001, s. 17)

Liberal education

Trots detta har den svenska folkrörelsetraditionen under senare decennier varit tämligen negligerad, åtminstone inom akademien. Idag är det förvånansvärt sällan som man i högskolepedagogiska och universitetspolitiska sammanhang stöter på hänvisningar till svenska bildningstänkare som Hans Larsson och Oscar Olsson. Betydligt oftare hänvisas det i stället – förutom till Humboldt och klassiska tyska bildningsteoretiker – till den anglosaxiska *liberal education*-traditionen, som utgör den tredje konceptionen av medborgerlig bildning. Denna tradition är institutionellt förankrad i framför allt amerikanska – men också alltfler europeiska och asiatiska – liberal arts college. Det är ofta fråga om exklusiva, högprestigelärosäten som erbjuder en bred humanistisk och inte sällan också samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig grundutbildning. Studenterna, som vanligtvis börjar på dessa college direkt efter avslutade studier i high school, det vill säga i övre tonåren, får här en gedigen kunskapsbas innan de går ut i arbetslivet eller läser vidare på någon professions- eller forskarutbildning. Överlag är utbildningarna av högsta kvalitet med små studentgrupper, stor lärartäthet och mycket undervisningstid (se vidare Burman 2011b; Burman & Mehrens red. 2011).

Den version av *liberal education* som har uppmärksammats mest i Sverige under det senaste decenniet är den som utformats av Martha C. Nussbaum, som är professor i *Law and Ethics* vid universitetet i Chicago och som flera av författarna i föreliggande antologi explicit hänvisar till. I sin redan klassiska bok *Cultivating Humanity* från 1997 går hon in ett passionerat försvar för en moderniserad form av *liberal education*, en fri utbildning anpassad till vår tids förutsättningar och behov. Det faktum att vi lever i en tid präglad av globalisering, kulturell mångfald och etnisk pluralism måste enligt Nussbaum återspeglas i våra högre utbildningar. Samtidigt är det tydligt att hon inte helt vill överge den

klassiska kanon som kan sägas ligga till grund för hela *liberal education*-traditionen, utan snarare vill hon komplettera denna kanon med nya perspektiv, kunskapsformer och erfarenhetsområden. Inte för intet är underrubriken till hennes bok *A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Nussbaum 1997; se även Burman 2011a).

I likhet med många andra samtida bildningsförespråkare framhåller Nussbaum att högre utbildning bör fungera som en förberedelse för ett liv som aktiva medborgare. Det gäller därför att få studenterna att tänka kritiskt, bli empatiska och utveckla en kosmopolitisk grundhållning. Sådana egenskaper uppfattar Nussbaum som grundläggande för ett aktivt demokratiskt liv. Och hon noterar också att det breda, humanistiskt präglade utbildningsprogram som hon efterlyser är helt i enlighet med FN:s deklaration för de mänskliga rättigheterna från 1948. Där slås det fast i artikel 26:

Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande. (Förenta Nationerna 1948: Artikel 26; Nussbaum 2010, s. 14)

Trots att man skulle kunna invända mot Nussbaums klassicistiska utgångspunkter och mot vissa av hennes underliggande antaganden, till exempel att vi kan bli bättre människor och medborgare genom läsning av en viss typ av skönlitteratur, är det svårt att inte tycka att hennes program för en kosmopolitisk utbildning syftande till att kultivera hela människan är sympatiskt.

Dewey och den demokratiska utbildningen

Det finns emellertid också andra sätt att se på medborgerlig bildning. En annan konception som kan mejslas ut är likaledes

ursprungligen anglosaxisk men skiljer sig från *liberal education* på flera viktiga punkter. Det centrala namnet i denna fjärde konception är John Dewey. Hans tänkande står fritt från den klassicism som ligger till grund för Nussbaums analys och som över huvud taget är framträdande i *liberal education*-traditionen. Det finns också, måste man medge, ett elitistiskt drag hos Nussbaum liksom hos många andra *liberal education*-teoretiker som inte återfinns på samma sätt hos Dewey.

Samtidigt kan han tyckas stå långt från den humboldtska bildningsuppfattningen. Det är slående att Dewey, som var en extremt produktiv tänkare vars samlade verk omfattar många tusen sidor, endast undantagsvis på något mer ingående sätt behandlade frågor som specifikt har att göra med universitetsväsendet och den högre utbildningen. Inom det pedagogiska området intresserade han sig först och främst för barns och ungdomars läroprocesser. Kanske är det inte ens korrekt att tala om bildning i samband med Dewey. Som bekant finns det inget ord för *Bildung* eller bildning på engelska. I stället brukar man tala om *formation, cultivation* (den term som Nussbaum använder) eller helt enkelt *education*, men inget av dessa ord motsvarar till fullo bildningsbegreppet. Dewey själv föredrog att tala om läroprocessen i termer av växande, *growth*, samtidigt som han betonade vikten av demokratisk utbildning – *democratic education* (se även Liedman 1997, s. 241-261).

Dewey kom tidigt fram till sin breda förståelse av demokrati som någonting mycket mer än en specifik styrelseform. Snarare handlar demokrati om ett samhälleligt etos och ett sätt att leva tillsammans med andra människor. Ja, det är något som måste genomsyra hela samhället. Det avgörande är det sätt på vilket individerna och samhället är organiskt sammanlänkande och uppfyllda av en gemensam demokratisk anda. Dewey understryker också kommunikationens betydelse för den demokratiska kulturen. ”Det är inte bara så att samhället fortlever *genom* kommunikation”, påpekar han, ”utan man kan mycket väl säga att det existerar *i* överföringen och *i* kommunikation. Det finns

mer än ett etymologiskt samband mellan orden *common*, *community* och *communication*” (Dewey 2005, s. 38). Detta har bidragit till att han ofta framställts som en föregångare till den så kallade kommunitaristiska politiska filosofin. Men det finns också andra tolkningar av Deweys samhällstänkande. Vissa betraktar honom som en radikal politisk teoretiker medan andra ser honom som en typisk företrädare för den sociala ingenjörskonst som genom bland andra Alva och Gunnar Myrdal blev så viktig i efterkrigstidens Sverige (Karlsson 2001). Att Dewey låter sig förstås på så många olika sätt beror delvis på att hans tänkande genomgick flera olika faser men också på att han i sitt politiska tänkande var notoriskt otydlig (Englund 1997; Morris & Shapiro 1993, s. x). Självt är jag benägen att tolka honom som en tämligen försiktig socialliberal tänkare vars argument alltid anpassades till den situation i vilken de uttalades samtidigt som han på det stora hela tenderade att förstå det politiska i moraliska termer. Vidare betonade han den helt avgörande roll som utbildningen har att spela för utvecklingen av den demokratiska samhällsandan.

Som Jonna Hjärtström Lappalainen och Eva Schwarz visar i sitt gemensamt skrivna kapitel i den här antologin hade Dewey också intressanta idéer om tänkandet och kunskapsprocessen (se även Burman 2008). Här kan bara läggas till att han menade att utbildningen i möjligaste mån ska vara anpassad till samtidens behov och förutsättningar. Det innebär att en deweysk pedagogik och utbildning måste se annorlunda ut idag än vad den gjorde på hans egen tid. Åtskilliga sådana försök att utveckla ett samtida pedagogiskt och demokratiskt program i enlighet med Deweys utgångspunkter och grundtankar har också gjorts. Här kan man till exempel nämna Tomas Englund och andra forskare vid Örebro universitet som utvecklat en så kallad deliberativ pedagogik (se t.ex. Englund red. 2007). Hit kan man möjligen också föra den norske pedagogiske teoretikern Lars Løvlie som i olika sammanhang skrivit om det som han benämner teknokulturell

bildning (t.ex. Løvlie 2007). Även det handlar i högsta grad om medborgerlig bildning.

Kritisk pedagogik

Bildningsteorier tar i regel avstamp i det som anses vara det bästa för den enskilda människan, vilket inte sällan hamnar i konflikt med det som uppfattas som det bästa för samhället i stort. Antinomin mellan individuellt självförverkligande och social reproduktion har i själva verket framställts som ett av de mest grundläggande spänningsförhållandena i utbildningsdebatten (Bruner 2002, s. 9, 88). För många bildningstänkare, ja, säkert de flesta – Humboldt utgör bara det tydligaste exemplet – ligger tyngdpunkten helt klart vid den individuella polen. Men det finns också de som utifrån andra grunder än rent individuella hävdar att utbildningsväsendet borde sträva efter att gå utöver det andra målet som handlar om den sociala reproduktionen, nämligen de som vill använda utbildningsväsendet i kampen för ett annat samhälle och därigenom förändra den rådande sociala ordningen.

Till det lägret hör den så kallade kritiska pedagogiken – hos vilken en femte och sista konception av medborgerlig bildning kommer till uttryck. Den samtida kritiska pedagogiken, med företrädare som Henry Giroux, bell hooks (pseudonym för Gloria Jean Watkins), Peter McLaren och Ira Shor, kan sägas ha utvecklats ur åtminstone två huvudkällor. Å ena sidan den form av radikal 1960- och 70-talspedagogik som främst förknippas med Paolo Freire och hans kamp för att alfabetisera och politiskt medvetandegöra den fattiga brasilianska befolkningen. Å andra sidan den så kallade västmarxismen med namn som Antonio Gramsci, Herbert Marcuse och hela Frankfurtskolan. En central utgångspunkt här är den unge Marx analys av alienationsproblematiken, det vill säga att arbetare i den moderna, kapitalistiska produktionsprocessen främmandegörs från inte bara produktionen utan i sista hand också sig själva. De kritiska pedagogerna vidgar detta till att gälla hela skolväsendet. I skolan, menar de,

tvingas eleverna in i en kultur som är antitetisk till genuin frihet (se t.ex. Brookfield 2005).

Hos de kritiska pedagogerna finns det ett starkt politiskt engagemang men också en djupgående kritik av traditionell undervisning och utbildning som de uppfattar som alltför socialt reproducerande och individuellt förkvävande. De experimenterar därför med alternativa undervisningsformer och understryker vikten av att undervisningen utgår från studenternas faktiska liv och tidigare erfarenheter. Ytterst kämpar de för ett annorlunda samhälls- och utbildningssystem, eller rent av mänsklig frigörelse. Målet är att förändra samhället i en demokratisk riktning men också att frigöra människorna från både inre och yttre förtryck. Det ena hör nödvändigtvis samman med det andra. Ett centralt begrepp är *empowerment*, ett ord som det inte finns någon bra svensk översättning av men som har att göra med människors bemyndigande, som i Kants inledningsvis nämnda upplysningsuppsats. Shor, som förutom av Freire och västmarxismen också är starkt påverkad av Dewey, beskriver bemyndigande utbildning – *empowerment education* – som en kritisk pedagogik för att förändra både individen och samhället:

Det är ett studentcentrerat program för mångkulturell demokrati i skola och samhälle. Det närmar sig individuellt växande som en aktiv, kooperativ och social process, eftersom självet och samhället skapar varandra. Människor skapar inte sig själva i ett vakuum, och samhället kan enbart skapas av människor tillsammans. Målet för denna pedagogik är att förbinda personligt växande och offentligt liv genom att utveckla starka förmågor, akademisk kunskap, utforskningsvanor och kritisk nyfikenhet rörande samhälle, makt, ojämlikhet och förändring. (Shor 1992, s. 15)

Makt, som i vår akademiska värld så ofta associeras med något negativt, ges här en positiv innebörd.

Något annat som är värt att poängtera rörande de kritiska pedagogerna är att de inte bara talar om hur viktigt det är att ge

förutsättningar för ett aktivt medborgarskap, utan att de också bejakar det faktum att många studenter – och lärare – faktiskt redan är aktiva medborgare. Den sedvanliga inriktningen på teorier kompletteras här med ett framhävande av det politiska handlandet, praxis. Även om det inte är helt enkelt att se på vilka sätt akademien i sin helhet skulle kunna öppnas upp för olika former av social aktivism, framstår detta som en klart intressant konception av medborgerlig bildning. Så trots att kritisk pedagogik vanligtvis inte brukar föras på tal i samband med bildning innefattar den mycket som man skulle kunna ta fasta på i försöken att utforma ett radikalt bildningsbegrepp för vår tid.

Omdöme, reflektion, handlande

I det föregående har fem svar på frågan om vad medborgerlig bildning innebär urskiljts, skisserade utifrån Humboldts ny-humanism, den svenska folkbildningstraditionen, *liberal education*, Deweys idéer om demokratisk utbildning och slutligen den kritiska pedagogiken. I det konkreta arbetet med bildning vid dagens högskolor och universitet kan vi mycket väl tillåta oss att vara eklektiska och plocka det bästa från de olika traditionerna i enlighet med våra egna specifika behov och intressen.

Ändå är det motiverat att göra några ytterligare klargöranden och preciseringar av hur begreppet kan förstås i mer övergripande termer. Då framstår det först och främst som angeläget att betrakta bildning som ett verb snarare än ett substantiv. I visst avseende är aktiviteten, processen här betydligt viktigare än resultatet. Om bildning ska fortsätta att vara ett positivt värde-laddat begrepp tror jag att det är klokt att sluta tala om bildning i exkluderande termer, som att vissa människor är bildade i motsats till andra, obildbara, obildade eller kanske rent av halvbildade. Vad bildning ytterst handlar om är snarare det goda lärandet och hur man som lärare kan sätta igång olika reflektions- och lärandeprocesser som kan leda studenterna till sådant som långt ifrån alltid kan förutses. Varje individuell bildningsprocess är

unik och låter sig inte utan vidare fångas in av generella, förutbestämde lärandemål.

I en högskola som på olika sätt vill uppmuntra studenternas medborgerliga bildning måste de erbjudas möjligheter till kontinuerlig självreflektion över sådant som de gör, läser eller på andra sätt upplever. Det är genom reflektion som flyktiga upplevelser kan förädlas till bestående erfarenheter (Burman 2009, s. 127 f.). Som Ingela Josefson visar i sitt kapitel i den här volymen kan denna reflektion med fördel ske i form av skrivande. Eget skrivande kan fungera som en väg till kunskap och i förlängningen, kompletterat med andra erfarenheter, till bildning. Eller det är kanske mer korrekt att formulera det som att det reflektiva förhållningssätt som kommer till uttryck i vissa former av skrivande utgör en nödvändig ingrediens i den ständigt pågående bildningsprocessen.

Bildning kan, som bland andra Sven-Eric Liedman har framhållit, särskiljas från visdom (Liedman 2001, s. 315-374). Visdom är något tidlöst och allmänmänskligt, som vi kan förstå direkt. Men det kan också vara fruktbart att skilja mellan bildning och lärdom. Att vara bildad är någonting annat än att vara lärd (jfr Agardh 2010, s. 56 ff.). En professor, till exempel, kan vara hur lärd som helst utan att för den skull vara särskild bildad. Bildning, och detta gäller i ännu högre grad för medborgerlig bildning, har inte särskilt mycket att göra med hur många böcker man har läst eller hur många språk man behärskar. Ännu mindre är det fråga om vett och etikett. Det som i första hand kännetecknar bildning i allmänhet och medborgerlig bildning i synnerhet är i stället, är jag benägen att hävda, en vilja att ständigt lära sig nya saker, en öppenhet för oväntade perspektiv och en beredvillighet att i grunden omvärdera sina egna värderingar och föreställningar. En sådan självkritisk och självgranskande inställning måste i hög grad vara förankrad i det inre samtal mellan mig och mig själv som ibland kallas tänkande (Platon 2000, Arendt 1998, s. 113; se även Burman 2011c). Det innebär att den medborgerliga bildningen bär på en existentiell dimension som har att göra

med hur jag ser på mig själv i den värld i vilken jag lever. Men det handlar inte bara om mig själv utan också om andra människor. Den medborgerliga bildningen har kort sagt också en sida som vetter åt etiska reflektioner rörande den andre. Även den aspekten är av största vikt att beakta i det kontinuerliga bildningsarbetet. Hur ser relationen egentligen ut mellan mig och den andre? Hur ser jag på den andre? Hur ser den andre på mig?

Det som främst särskiljer den medborgerliga bildningen från bildning i allmänhet är att den förra mycket tydligare pekar hän mot andra människor i plural, mot den väv av mänskliga relationer som enligt Hannah Arendt är utmärkande för det politiska. Här kan man särskilt lyfta fram omdömet betydelse, omdömet som just Arendt uppfattar som den mest politiska av våra intellektuella förmågor (Arendt 1992). Omdömet befinner sig i själva skärningspunkten mellan tänkandet och handlandet. Det är nära besläktat med det aristoteliska begreppet *fronesis*, det vill säga den praktiska klokhet som visar sig i förmågan att utan tillämpbara regler applicera teoretiska kunskaper och generella principer i konkreta situationer (Aristoteles 1988, s. 163 ff.; Nilsson 2009). Både omdömet i Arendts mening och Aristoteles *fronesis* förmedlar på så sätt mellan det universella och det partikulära och manifesterar sig idealt sett i handlande. Det är också där den medborgerliga bildningen i bästa fall utmynnar, i handling, praxis, förändring.

Bildning har alltid strävat efter att förstå världen. Den medborgerliga bildningen vill också förändra den.

Således kan reflektionen, omdömet och handlandet lyftas fram som tre helt avgörande moment i den medborgerliga bildningen. Och i ett försök att ringa in ett av flera möjliga sätt som medborgerlig bildning kan betraktas på ska här avslutningsvis inledningsstycket i Kants upplysningsuppsats travesteras (jfr Kant 1989, s. 27):

Medborgerlig bildning är studentens utträde ur sin icke självförvållade oförmåga att göra bruk av sin omdömesförmåga och sitt reflekterande tänkande utan någon annans ledning. Den är

icke självförvållad om orsaken till den inte ligger i brist på förstånd, utan i brist på förutsättningar för och möjligheter till kontinuerlig självreflektion och till ett uppövande av omdömeskraften. *Sapere aude!* Våga reflektera! Våga fälla omdömen! Våga handla! Ge studenterna möjligheter att göra bruk av sin omdömeskraft och kritiska reflektionsförmåga! lyder alltså den medborgerliga bildningens valspråk.

Referenser

- Agardh, Carl Adolph 2010: "Reservation mot Stora undervisningskommitténs slutbetänkande" (1828), i Burman & Sundgren (red.), s. 55-62.
- Ambjörnsson, Ronny 1988: *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlssons.
- Arendt, Hannah 1992: *Lectures on Kant's Political Philosophy*, red. Ronald Beiner. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah 1998: *Människans villkor. Vita activa* (1958), övers. Joachim Retzlaff. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles 1988: *Den nikomachiska etiken*, övers. Mårten Ringbom. Göteborg: Daidalos.
- Björling, Gunnar 1995: *Skrifter I*. Norrköping: Erikssons Förlag.
- Brookfield, Stephen D. 2005: *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, Jerome 2002: *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning* (1996), övers. Sten Andersson. Göteborg: Daidalos.
- Burman, Anders 2008: "Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*". *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1, s. 125-138.
- Burman, Anders 2009: "Erfarenhet, reflektion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp", i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 108-128.
- Burman, Anders 2011a: "Att lära av Liberal Education", i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande*. Södertörn Studies in Education 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 53-74.

- Burman, Anders 2011b: ”Tradition i förvandling”, i Burman & Mehrens (red.), s. 27-44.
- Burman, Anders 2011c: ”Tankens fenomenologi. Hannah Arendts försök att tänka tänkandet annorlunda”, i Ulrika Björk & Anders Burman (red.), *Konsten att handla – konsten att tänka. Hannah Arendt om det politiska*. Stockholm: Axl Books, s. 165-180.
- Burman, Anders & Patrik Mehrens (red.) 2011: *Det goda lärandet. En antologi om liberal arts education*. Lund: Studentlitteratur.
- Burman, Anders & Per Sundgren (red.) 2010: *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.
- Derrida, Jacques 2009: ”Mochlos eller striden mellan fakulteterna” (1980), övers. Mats Leffler. *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26-27, s. 71-87.
- Dewey, John 2005: *Demokrati och utbildning* (1916), övers. Nils Sjödén. Göteborg: Daidalos.
- Eidsvåg, Inge 2009: ”Program for dannelse”, *Aftenposten* 7/4, www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3018327.ece (2011-03-10).
- Englund, Tomas 1997: ”Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*”, i John Dewey, *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos 1997, s. 11-32.
- Englund, Tomas (red.) 2007: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Förenta Nationerna 1948: Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna, http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translation/s/swd.pdf (2011-01-24).
- Gougoulakis, Petros 2001: *Livslångt lärande ... på svenska! En icke-formell mötesplats för samtal och bildning för alla*. Studies in Education Sciences 40. Stockholm: SLS Förlag.
- Humboldt, Wilhelm von 1903: ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, 1. Dezember 1809”, i Humboldt, *Gesammelte Schriften*. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften, Band X. Berlin: Behr, s. 199-224.
- Humboldt, Wilhelm von 2009: ”Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin” (1809/1810), övers. Thomas Karlsohn. *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26-27, s. 89-93.
- Kant, Immanuel 1989: ”Svar på frågan: Vad är upplysning?” (1784), övers. Joachim Retzlaff, i Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?* Stockholm/Stehag: Symposium, s. 27-36.

- Kant, Immanuel 2009: *Striden mellan fakulteterna* (1798), övers. Thomas Karlsruhn. *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26-27, s. 57-69.
- Karlsruhn, Thomas 1999: "Världens splittring och vetenskapens enhet. Wilhelm von Humboldt och *die Altertumswissenschaft*", i Ingemar Nilsson (red.), *Vetenskap och historia. Sju essäer*. Göteborg: Arachne, s. 29-48.
- Karlsruhn, Thomas 2009: "Det romantiska universitetet". *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26-27, s. 97-123.
- Key, Ellen 2010: "Bildning. Några synpunkter" (1897), i Burman & Sundgren (red.), s. 125-148.
- Larsson, Hans 2010: "Om bildning och självstudier" (1908), i Burman & Sundgren (red.), s. 167-193.
- Liedman, Sven-Eric 1991: *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Liedman, Sven-Eric 1997: *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, Sven-Eric 2001: *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- London Communiqué 2007: "Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World", http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/document/s/MDC/London_Communique18May2007.pdf, s. 1 (2010-10-14).
- Läraryrket, SFS & TCO 2007: *Jakten på anställningsbarheten. Om mötet mellan student och arbetsgivare*, http://www.sfs.se/files/sfs/jakten_pa_anstallningsbarhet_0.pdf (2010-10-14).
- Løvlie, Lars 2007: "Teknokulturell bildning", i Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos, s. 153-184.
- Morris, Debra & Ian Shapiro 1993: "Editors' Introduction", i John Dewey, *The Political Writings*, red. Debra Morris & Ian Shapiro. Indianapolis: Hackett Publishing Company, s. ix-xix.
- Mouffe, Chantal 2008: *Om det politiska* (2005), övers. Oskar Söderlind. Hågersten: Tankekraft.
- Nilsson, Christian 2009: "Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik", i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 39-54.

- Nussbaum, Martha C. 1997: *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2010: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Olsson, Oscar 2010: "Folklig självuppföstran" (1928), i Burman & Sundgren (red.), s. 239-251.
- Platon 2000: *Gorgias*, i *Skrifter. Bok 1*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis, s. 307-426.
- Shor, Ira 1992: *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Södertörns högskola 2004: Avsiktsförklaring antagen av högskolans styrelse den 18 februari 2004,
<http://webappo.web.sh.se/C1256C93007503ED/0/3F078F7C4BC3DFD2C1256CA9005B2DFC> (2010-05-14).
- Tully, James 2003: "Diverse Enlightenments", *Economy and Society*, Vol. 32, nr 3, s. 485-505.

Det rannsakade livet

Sokrates och bildningen

Anna Petronella Fredlund

Jacques Lacan lär ha sagt att psykoanalysen är fullbordad när analysanden inser att den kommer att pågå resten av livet. Något liknande skulle man kunna säga om bildning: en människa är bildad om hon inser att sökandet efter kunskap inte bara är livslångt utan en del av livet självt.

Vår uppenbara förebild för idén om bildning som livslångt lärande är Sokrates, som han har framställts av främst Platon. I sitt försvar för medborgerlig bildning i dess amerikanska form av *liberal education* refererar Martha Nussbaum om och om igen till den sokratiske idén om det rannsakade livet som föredöme (Nussbaum 1997), och över huvud taget är det vanligt att man framhäver den ”sokratiska metoden” vid amerikanska utbildningsinstitutioner och universitet (och även ibland i Sverige, se t.ex. Lindström 2005). Sokratiske undervisning innebär då – i bästa fall – en form där lärare snarare än att föreläsa och tala om för studenterna hur saker och ting förhåller sig, ställer öppna frågor till studenterna i syfte att de själva aktivt och i dialog med läraren ska pröva sina egna föreställningar, för att komma fram till svaren på egen väg – eller inse att det inte finns några entydiga svar.

Jag skriver ”i bästa fall”, eftersom det också finns en vanföreställning om vad den sokratiske metoden går ut på, som tydligast representeras av Professor Kingsfield, en karaktär i den ameri-

kanska 70-talsromanen, filmen och teveserien *The Paper Chase*.¹ Kingsfield lär sina studenter juridik genom att välja ut någon som verkar oförberedd och fråga ut denne, för att förödmjuka honom inför resten av klassen. Men det är knappast den sortens pedagogik Nussbaum tänker på när hon argumenterar för att "Sokrates 'broms'-teknik kan gagna demokratin" (Nussbaum 1997, s. 23) – "broms" syftar här på den irriterande insekt Sokrates liknar sig själv vid i *Sokrates försvarstal* (Platon 2000, s. 30e).

Bromsen i grubbelhuset

I stället handlar det om att studenten ska lära sig att pröva sina egna uppfattningar kritiskt. Enligt Nussbaum kännetecknas den sokratiska undervisningen av att den är till för alla människor, inte bara för en elit, att den anpassas till den individuella studentens förutsättningar och sammanhang, och att den är pluralistisk: de egna föreställningarna utmanas genom att vi sätter oss in i främmande normer och traditioner. Dessutom får böcker inte göras till auktoriteter (Nussbaum 1997, s. 30 f.). Filosofiundervisning bör därför vara en obligatorisk del i college-utbildningen. Syftet är här inte bara att studenten ska lära sig att *tänka* bättre, utan i sista hand att hon ska bli en bättre medborgare och människa (se även Nussbaum 1990 och 1994).

Den sokratiska pedagogiken ställs av Nussbaum mot en traditionell sådan, där kanoniska böcker och traditioner fungerar som normer som unga människor ska skolas in i. Men om man tror att antikens tänkare kan tas som stöd för en sådan uppfattning så tar man gruvligt miste, enligt Nussbaum. Snarare sågs de av sin samtid som utmanare av hävdvunna ideal. I Aristofanes drama *Molnen*, skriven drygt två decennier före Sokrates avrättning, får lärjungarna i Sokrates "grubbelhus" lära sig att ifrågasätta sedvänjor, gudar och till och med sin egen fader, med katastrofala konsekvenser (Aristofanes 1961, s. 229).

¹ John Jay Osborn, Jr., 2003 [1970]. Filmen gjordes 1973 och teveserien fem år senare.

Men om Sokrates hos Aristofanes ses som en representant för sofisternas tomma moln av ord, så är det i stället som motståndare till dessa han framträder i Platons dialoger. Ifall Sokrates kan sägas veta någonting, så är det endast för att han inser att han ingenting vet. Han har ingenting att lära ut, ingen ”information” att överföra till en student: i stället hjälper han denne att föda fram sin egen kunskap. I *Menon* ställs Sokrates majeutik – även om den ännu inte nämns vid namn – mot sofisternas lärokonst. Den aristokratiska ynglingen Menon har lärt sig att framställa en mängd åsikter på ett övertygande sätt, men ingen av dem kan motstå Sokrates prövningar; de har inte den djupa förankring som måste känneteckna verklig kunskap.

I mötet med Sokrates kommer Menon till en punkt där han börjar inse att de visdomar som han trodde sig besitta inte håller måttet. Han vill dock inte erkänna detta utan beskyller Sokrates för att ha drogat och förtrollat honom och liknar honom vid en darrocka: en ful fisk som bedövar den som rör vid honom: ”Jag är verkligen alldeles domnad både i själen och i munnen, och jag kan inte svara dig. Ändå har jag tusentals gånger sagt en massa saker om dugligheten till många människor och gjort det riktigt bra – tyckte jag själv i alla fall” (Platon 2001, s. 30/80b).

Men syftet med den sokratiske prövningen är inte att få människor att känna sig drogade och ”förlägna”, som Menon säger, utan att väcka deras längtan efter genuin kunskap. Menon framstår som ett praktexempel på *amathia*, den form av okunskap som i sin starkaste form omöjliggör sökande efter visdom (Klein 1965, s. 200), medan slaven som strax därpå utsätts för Sokrates granskning så småningom erkänner: ”Nej vid Zeus, Sokrates! Jag vet inte!” (Platon 2001, s. 37/84a). Det här är en upprepning av mönstret som visar sig redan i *Försvarstalet*, där Sokrates säger att de obetydliga människorna är ”bättre rustade i fråga om sunt förnuft” än de som har högt anseende (Platon 2000, s. 19/22a). Politikerna, poeterna och hantverkarna ligger betydligt sämre till: de tror sig vara visa, och är därför, i likhet med Menon, oförmögna att söka efter sanningen.

”Säg endast vad du tror!” – ironi och *elenchos*

Poängen med Sokrates argumentation är inte att vända upp och ned på alla föreställningar, utan att komma fram till någonting objektivt och fördomsfritt, menar Nussbaum (1997, s. 38 f.). Den sokratiske undervisningsmetoden främjar kritiskt tänkande snarare än utantillärning och indoktrinering, eller med andra ord sådana högre former av förståelse som betonas i modern pedagogik: förmågan att inte bara tillägna sig nya kunskaper och relatera dessa till varandra, utan att också reflexivt gå utöver denna kunskap och använda den kreativt (se t.ex. Biggs & Tang 2007, s. 76 f.).

Men hur riktigt det än låter att undervisning bör ha en dialogisk form och att lärande och bildning bör gå hand i hand med kritiskt tänkande och självprövning, och att den sokratiske metoden kanske rentav, som Nussbaum skriver, är nödvändig för att ”det demokratiska medborgarskapets löfte” ska kunna uppfyllas (Nussbaum 1997, s. 10), så smyger sig ändå misstanken på att den sokratiske undervisningen inte kan institutionaliseras. Även om vi förhoppningsvis lever i ett öppnare och mer tolerant samhälle än Sokrates, där hans likar inte behöver bli dömda till döden och avrättade, så kan vi kanske inte vara helt säkra på att den självgranskning Sokrates förespråkar helt enkelt skulle kunna skrivas in i våra kursplaner.

Vet vi ens vad det är för metod? Den handlar inte så mycket om vad man *vet* som om vem man *är*, eller, som Sokrates säger i *Försvarstalet*, det gäller att inte ägna sig åt sina tillhörigheter och ytliga framgångar, utan åt sig själv (Platon 2000, s. 38/36c). Men hur? När Sokrates lite senare i samma text säger att det icke rannsakade livet inte är värt att leva, vad är då detta liv, *exetastos bios*, som är det enda goda livet i Sokrates ögon (Platon 2000, s. 40/38a)?

Den sokratiske undervisningsmetoden så som den framträder i Platons tidiga dialoger² skulle kunna sammanfattas i två be-

² Det råder som bekant ingen konsensus kring dateringen av Platons dialoger, men enligt Vlastos kan man på både filosofiska och stilistiska kriterier

grepp: ironi och *elenchos*. ”Elenchos” är den term som Sokrates kritiska granskning i många dialoger kallas, och den kan översättas med vederläggning, prövande, men också klander, enligt en av Nussbaums lärofäder, antikforskaren och filosofen Gregory Vlastos (1994, s. 4). *Elenchos* har kommit att bli synonymt med den sokratiske metoden, men sammanblandas ofta med eristik, eller med andra ord en debatteknik som sofisterna beskyldes för att använda, och vars enda syfte är att vinna en diskussion oavsett om man tror på det man argumenterar för eller inte. Vlastos menar att den specifikt sokratiske *elenchos* kännetecknas av kravet att de teser som diskuteras tvärtom ska motsvara verkliga övertygelser hos Sokrates samtalspartner: ”Säg bara vad du tror” (Vlastos 1994, s. 136).

För Sokrates är den filosofiska undersökningen inte ett gendrivande av teser för gendrivandets skull, utan ett *sökande*. Det som eftersöks är sanningen, den moraliska sanningen, enligt Vlastos (Vlastos 1994, s. 5). *Elenchos* har en existentiell dimension: det är livet självt, inte påståenden som ska granskas. Vlastos skriver: ”elenchos har ett dubbelt syfte: att upptäcka hur alla människor bör leva *och* att pröva den enskilda människa som svarar honom – att ta reda på om *hon* lever så som man bör leva” (Vlastos 1994, s. 10). Detta sker genom att Sokrates påvisar motsägelser i de övertygelser personen hyser, och därmed menar sig vederlägga den diskuterade tesen.

De teser som i och med detta sägs bevisas – negationen av den vederlagda övertygelsen – går i allmänhet på tvärs mot vederlagda uppfattningar. Det är därför Kallikles i *Gorgias* utbrister: ”Säg mig Sokrates, ska vi ta dig på allvar nu eller ska vi anta att du skojar? För om du menar allvar och det som du säger är riktigt, då vänds väl vårt liv som människor fullständigt upp och

hänföra bland andra *Försvarstalet*, *Kriton*, *Laches*, *Gorgias*, *Protagoras* och *Staten*, bok I till de tidiga, eller ”elenktiska” dialogerna (Vlastos 1991, s. 45 f.). Enligt honom är det också dessa dialoger som ger den mest historiskt korrekta bilden av Sokrates, och inte Xenofon (Vlastos 1995, s. 5 f.). *Menon* skulle utgöra en övergångsdialog, och alltså komma strax efter.

ned, och då gör vi väl rimligen raka motsatsen till det vi borde?” (Platon 2000, s. 359–360/481c).

Här visar sig ett typiskt drag hos Platons sokratiska dialoger: det uppstår ofta en osäkerhet om hur Sokrates uttalanden ska förstås. Är han uppriktig, eller är han ironisk? Detta gäller inte bara Sokrates medspelare i dialogen, utan i lika hög grad läsaren, som ytterst är den som ska utsättas för granskning. Ändå har vi fått lära oss att ironin i Sokrates fall handlar om att han utger sig för att inte veta. Det är alltså inte ironi i modern mening, utan, som Jan Stolpe skriver i sina noter till *Staten*, ”spelad okunnighet” (Platon 2003, s. 541). Men det behövs inte några djupare kunskaper i den klassiska grekiska etymologin för att upptäcka olika nivåer av ironi i många platonska dialoger, också den helt moderna formen som innebär att man säger motsatsen till vad man menar på ett sätt som framgår för lyssnaren eller läsaren.

Vlastos menar också att det är Sokrates som förändrar meningen hos det grekiska ordet *eironeia*, från falsk okunnighet – ett skällsord – till den ironi som Sokrates är själva ”inkarnationen” av, en spefullhet som är uppriktig, inte hycklande, eller, med Maurice Merleau-Pontys ord:

Sokrates ironi är en reserverad men sann förbindelse med vår nästa, den uttrycker denna grundläggande omständighet att var och en ofrånkomligen bara är sig själv men likväl känner igen sig i den andre, den söker förlösa dem båda för friheten.” (Vlastos 1991, s. 29; Merleau-Ponty 2004, s. 207)

Enligt Vlastos använder Sokrates ibland en särskild sorts ironi, som han kallar ”komplex ironi”: det är just i de viktiga fall då Sokrates förnekar att han har kunskap och att han lär ut någonting (Vlastos 1991, s. 31). I den komplexa ironin säger man inte bara motsatsen till vad man menar, utan det som sägs både är och är inte det som menas. Det centrala begrepp som uttalandet handlar om måste förstås i två olika betydelser: en vedertagen sådan, och i den meningen är uttalandet sant, men också i en

annan djupare bemärkelse enligt vilken påståendet är falskt och alltså ironiskt avsett i den vanliga, enkla betydelsen av ironi.

När Sokrates påstår att han inte har kunskap, så är detta sant om man menar fullständigt säker kunskap, absolut visshet. Men om man i stället menar sann välgrundad övertygelse så *har* Sokrates kunskap – och med välgrundad måste vi här enligt Vlastos förstå rättfärdigad med hjälp av den elenktiska metoden (Vlastos 1991, s. 32). På samma sätt kan vi förstå Sokrates bestridande av att han lär ut någonting: ”Jag har nämligen aldrig varit någons lärare”, som han säger i *Försvartalet* (Platon 2000, s. 34/33a). Sokrates lär inte ut någonting om vi förstår lärande i traditionell bemärkelse: överföra kunskap från en själ, lärarens, till en annan, elevens. Men i den sokratiska meningen av ”lärande” är han den enda verkliga läraren, skriver Vlastos. Detta innebär just att dra in lärjungarna i den elenktiska diskussionen, för att göra dem medvetna om sin egen okunnighet och därmed få dem att börja söka efter kunskap. Sokrates lärande är självt ironiskt: dess syfte är att ”reta, gyckla, förbrylla [lärjungen] till att söka sanningen” – vilket också innebär att få dem att vilja sträva efter att bli bättre människor (Vlastos 1994, s. 65; 1991, s. 32).

Filosofin som livsform

Men om Sokrates metod alltså ska ses som någonting mer än en logisk undersökning av argument och filosofin som någonting annat än en viss inriktning för yrkesliv och karriär, i avsaknad av andliga dimensioner (jfr Cottingham 2003, s. 40 ff.) – utan i stället i den antika filosofins förlängning som ett sätt att leva – verkar möjligheten att institutionalisera den minska radikalt. Den franske filosofen och antikforskaren Pierre Hadot har i en rad böcker visat hur antikens filosofiska verk, och i synnerhet Platons dialoger, inte har som syfte att framställa system, att ”informera”, utan att ”forma” personen som tar del av dem – för att hon i sista hand ska förändras i grunden, transformeras (Hadot 1995, s. 18, 139; 2001, s. 104, 175).

Hadot menar att den dialogiska formen av undervisning, filosofin som ”en levande relation mellan människor snarare än ett abstrakt förhållande till idéer”, knappast kan förverkligas i dag, där själva idén om högre utbildning handlar om att förbereda studenterna för en examen som ska göra en karriär möjlig: en undervisning som riktar sig mot alla riktar sig inte mot någon, det personliga förhållande som var grundläggande för antikens filosofi har försvunnit (Hadot 2001, s. 97, 99). Detta innebär dock inte att idén om filosofin som livsform har förlorat sin aktualitet, enligt Hadot, tvärtom: han identifierar sådana tendenser även hos flera 1900-talstänkare, såsom Wittgenstein och Merleau-Ponty.

Men det räcker knappast, som Nussbaum verkar tro, med att göra filosofi till ett obligatoriskt ämne i grundutbildningen. *Vilken* filosofi är det som ska införlivas där? Kan det röra sig om den form av självvransakan som Sokrates förespråkar – kan man tänka sig att den vanliga studenten som träffar på den vanliga filosofiläraren utsätts för en sådan granskning, och ”kommer att föras runt av honom i resonemanget tills han tvingas göra reda för sig själv, hur han lever nu och hur han tidigare har levat sitt liv”, som Nikias formulerar det i *Laches* (Platon 2000, s. 101/187e–188a)?

Den term som Platon lägger i Sokrates mun i *Försvarstalet* när han berättar hur han rannsakat människor omkring sig – politiker, poeter och hantverkare, lika väl som vanligt folk – är *exetazein*, som ursprungligen betydde militär inspektion, mönstring, men också intensiv, påträngande granskning (Goldman 2004). Sokrates framträder som någon som inte överger sin post, vad som än sker, och som slår vakt om någonting, inte utifrån en tilldelad position, utan i sökandet av sanningen själv: det goda. För det finns en sanning, och den uttalas på *Försvarstalets* sista sida: ”denna enda sanning att det inte finns något som är ont för en god människa, vare sig i livet eller i döden” (Platon 2000, s. 45/41d).

Nussbaum kritiserar denna hållning som enligt henne innebär ett undervärderande av tillfälligheten, ödet som kan drabba även den bäste, och den etiska betydelsen av denna omständig-

het (Nussbaum 1990, s. 43 f.; 1994, s. 92 f.). Men Hadot har en annan tolkning: När Sokrates säger att det inte finns något ont för den goda människan så är det för att det moraliska valet är absolut för Sokrates, i meningen att det är värt att dö för detta. Viljan att göra gott och alltså att oupphörligen rannsaka sig själv är det enda absoluta värdet, och därmed är det enda verkligt onda det moraliska felsteget (Hadot 1995, s. 65).

Men vi kan inte vänta oss att detta skulle vara lätt att ta till sig. ”Om jag säger [...] att ett liv utan rannsakan inte är värt att leva för människan, då kommer ni att tro mig ännu mindre”, framhåller Sokrates i *Försvarstalet* (Platon 2000, s. 40/38a). Strävan att förbättra själen är det enda som kan göra människan lycklig enligt Sokrates, och om det finns andra goda ting, såsom hälsa, rikedom, välgång, så är det bara hos en dygdig människa som de kan bidra till lyckan (Vlastos 1991, s. 217 f.). Därför kan man inte, till Polos stora förvåning i dialogen *Gorgias*, veta om ”självaste perserkungen” är lycklig, så länge man inte har träffat honom och haft möjlighet att avgöra om han är en rättfärdig människa (Platon 2000, s. 341/470e).

Den haltande filosofen

Den filosof som visar sig i Sokrates gestalt är märklig, förvirrande, *atopos*: ett begrepp som återkommer i Platons dialoger för att beteckna både Sokrates själv och hans uttalanden. Han är absurd, egendomlig, omöjlig att klassificera (jfr Hadot 1995, s. 57, 67). ”Vad bisarr du är”, utbrister Kallikles i *Gorgias* (Platon 2000, s. 377/494d) – eller *outrageous*, som Vlastos här översätter *atopos* med (Vlastos 1991, s. 1) – medan Alkibiades i *Gästabudet* säger: ”så besynnerlig som den här mannen är, både han själv och hans yttranden...” (Platon 2000, s. 208/221d). ”Jag är en mycket egendomlig människa, och åstadkommer endast förvirring”, säger Sokrates om sig själv även i den sena dialogen *Theaitetos* (Platon 2006, s. 145/149a).

Om man får tro Alkibiades i *Gästabudet* åstadkommer Sokrates ”filosofisk galenskap” (Platon 2000, s. 204/218b), men är

samtidigt en man som lever en vanlig människas liv, som har fru och barn, och vars filosofi äger rum på gator och torg, i samtal med ädlingar och slavar.

”Filosofens hälsa är hans dygd”, skriver Merleau-Ponty med hänvisning till Sokrates och hans ironiska metod (Merleau-Ponty 2004, s. 221). Ty hur skulle han kunna gå rakt, traska säker på foten som endast den människa gör som tar saker och ting för givna, när han inte är på sin plats, ”aldrig helt och hållet i världen och samtidigt aldrig utanför världen”? (Merleau-Ponty 2004, s. 201; jfr Hadot 2002, s. 120.) Detta är en ”vansklighet” som kännetecknar filosofin, enligt Merleau-Ponty, men som i hög grad har glömts bort i det moderna samhälle där filosofen är en yrkesman, en statstjänsteman rentav, och där ”det säregna och nästan outhärdliga” hos filosofin har smugglats in i ”de stora systemens otadliga liv” (Merleau-Ponty 2004, s. 204).

Filosofin måste alltså återerövra sin ”egendomlighet”, om den inte återigen ska bli till moln (jfr Merleau-Ponty 2004, s. 201, 208). Den dubbla mening som ironin uttrycker finns i tingen själva, menar Merleau-Ponty – därför finns ingen absolut visshet. Därför har också makthavarna så svårt att hantera Sokrates. Det skulle vara lättare att acceptera honom om han var en upporsmakare, enligt Merleau-Ponty, men Sokrates flyr inte, han revolterar inte: han inställer sig inför domstolen för att ifrågasätta den med så mycket större slagkraft, för att utsätta de människor som allra minst önskar det för prövning.

Med Sokrates metod blir visserligen den moraliska undersökningen tillgänglig för alla människor: ”Jag står till förfogande för både fattig och rik” säger han i *Försvarstalet* (Platon 2000, s. 34/33b). Men även om längtan efter en sådan självförvandling kan väckas hos alla människor, är det ett riskabelt företag: det krävs stort mod, skriver Vlastos, ”för att söka efter en moralisk sanning som kanske kommer att visa att ditt eget liv är felaktigt” (Vlastos 1995, s. 18).

Eller som Stanley Cavell, en annan tänkare som betonat filosofins förankring i det vardagliga livet, har formulerat det: ”Om

filosofin är esoterisk så är det inte för att ett fåtal människor vaktar dess kunskap, utan för att de flesta människor vaktar sig själva mot den” (Cavell 1969, s. xxvii).

En ny kanon?

Kan då denna filosofiska galenskap och platslöshet som utmanar våra mest vedertagna sanningar, ja själva grunden för vår existens, göras till hörnsten i den allmänna högre utbildningen? Och i så fall hur?

Enligt Nussbaum är det mötet med den stora litteraturen och med andra kulturer som ska ersätta konfrontationen med en verklig Sokrates (Nussbaum 1997, s. 100). Självprövningen ska så bli ett resultat av mötet med det främmande: när mina egna värderingar ställs emot andra föreställningar och normer förlovar de något av sin självklarhet, inte per automatik, men genom att man grundligt sätter sig in i en annan kultur, dess språk och dess historia. Genom konsten, och framför allt romankonsten – som Nussbaum verkar se som den moderna motsvarigheten till den grekiska tragedin – odlas människans ”narrativa fantasi”, och därmed förmågan att leva sig in i och förstå andra människors öden (Nussbaum 1997, s. 85 f.). Denna narrativa fantasi är för Nussbaum en nödvändig del av ett fulländat medborgarskap, eftersom den hjälper oss att interagera etiskt med andra och därmed att, på aristoteliskt manér, kunna leva ett gott liv.

Frågan blir då vilka traditioner som ska räknas som tillräckligt främmande – och intressanta – för att en sådan världsmedborgerlig bildningsprocess som Nussbaum förespråkar ska kunna åstadkommas. Hon hänvisar gärna till gamla högkulturer som Indien eller Kina, och exemplifierar med de goda romaner, helst av Henry James eller Marcel Proust, som hon diskuterat i andra texter (t.ex. Nussbaum 1990). Och sist men inte minst måste erfarenheterna – de egna såväl som de främmande – prövas i förnuftets domstol. Det är här filosofin får sin betydelse.

Men hur är det med de kulturer som lever parallellt med vår egen, i vårt eget land, i vår egen stad kanske – vapenlobbys

kultur, de illegala invandrarnas traditioner, erfarenheterna hos kassörskan på Safeway som tjänar sju dollar i timmen – som inte formulerats i någon logisk traktat eller brutits genom en lagom experimentell prosa? Även om Nussbaum som vi sett är kritisk mot tanken på en föreskriven kanon och betonar vikten av en pluralistisk utbildning, är det – utan vidare argument – antikens, upplysningens och modernismens klassiker som fungerar som förebilder i hennes texter. Räcker det kanske med att i mångfaldens tecken tillfoga några nya verk, ”nya, okända, kanske exotiska”, som Hans Ruin skriver (Schuback & Ruin 2006, s. 50), till litteraturlistan, för att de egna tankeystemen ska sättas i gungning?

Marivaux i betongförorten

I januari 2004 gick filmen *L'Esquive* av den fransk-tunisiske regissören Abdellatif Kechiche upp på bioograferna i Frankrike. Den handlar om några tonåringar i en av Paris problemförorter, Le Franc-Moisin i Seine-Saint-Denis, som med hjälp av sin lärare sätter upp Pierre de Marivaux pjäs *Kärlekens försyn* (*Le jeu de l'amour et du hasard*) från 1730. Kechiche hade burit detta projekt i över tio år, men inte lyckats få några producenter att intressera sig för en berättelse om förorten som inte handlar om, som han säger i en intervju, ”gängvåldtäkter, droger, flickor i slöja eller tvångsäktenskap” (Cauterman et al. 2005, s. 75). Filmen producerades till sist med små medel, med hjälp av producenten Jacques Ouaniche, fick ett fint mottagande av kritikerna och en begränsad publik. Den hade nästan försvunnit från bioograferna när den till allas förvåning vann fyra César (den franska motsvarigheten till Oscarstatyetten) vid utdelningen 2005, bland annat för bästa film och bästa regi.

Marivaux *Le jeu de l'amour et du hasard* (ordagrant ”kärlekens och slumpens spel”) handlar om den unga adelsdamen Silvia som med faderns goda minne byter roll med sin kammarjungfru, Lisette, för att pröva karaktären hos den friare hennes far har valt, Dorante, och se om han verkligen är värd att gifta sig

med. Men Dorante har fått samma idé, och uppträder som sin tjänare Arlequin, som i sin tur iklär sig sin herres kostym. Under pjäsens gång blir Silvia kär i Dorante, som hon tror är en tjänare, och Arlequin bli kär i Lisette, som han tror är en adelsdam. Efter många förvecklingar får paret till sist varandra.

I *L'Esquive* ställs den franske komediförfattarens 1700-talsspråk mot en betongförortsslang som inte alltid är lättbegriplig ens för en infödd fransman (och som inte åtföljs av undertexter på standardfranska, något som är tämligen vanligt i Frankrike). Klasskamraterna Lydia och Rachid spelar Lisette respektive Arlequin, tjänarna som får spela rollen av nobless i pjäsen. I början av filmen hämtar Lydia ut sin kostym till föreställningen – en aprikosblommig klänning i 1700-talsstil som hon knappt kommer att ta av sig förrän i slutet av filmen – hos den asiatiska skraddaren i området. Lydias kompis Krimo följer med henne till repetitionen i skuggan av höghuset, och en solstråle på Lydias läppar låter förstå att hon har intagit en särskild plats i hans hjärta.

Krimo köpslår därför – han som ”aldrig läst en bok i hela sitt liv” – i hemlighet med Rachid om rollen som Arlequin, för att han ska få komma nära Lydia. Det sker alltså rollbyten på flera nivåer: 2000-talets problemförortsbarn spelar 1700-talstjänare som spelar adel och adel som spelar tjänare, Krimo byter roll med Rachid, Arlequin blir kär i Lisette, Krimo i Lydia-Lisette, förortsslangen, *le parlé cité*, späckad med svordomar, ellipser, arabiska låneord och baklängesjargong, byts mot Marivaux raffinerade konversationspråk. Titeln, *l'esquive*, är hämtad från dialogen i Marivaux pjäs och betyder ”duckning”, ”undantagmanöver” eller motsvarande verb (*esquiver*) – den syftar på Lisettes undvikande av Arlequins uppvaktning – men är också ett ord som under senare år fått nytt liv i fransk ungdomsslang, och som används flitigt i filmen.

Men det är ingen idyll som presenteras. ”Du, håll käften, håll käften om det är sånt skitsnack du kommer med!” utropar Fathi ilsket då han får veta att vännen Krimo börjat spela teater. ”En böggrej”, ”rena medeltiden”, säger kompisarna. Precis som Liset-

te undviker (*esquive*) Arlequin i Marivaux pjäs, drar sig Lydia undan Krimos kärleksförklaring ("Vill du vara ihop med mig?") och skjuter upp sitt besked. Krimo undviker att besöka sin pappa i fängelset, och smiter sedan från sin dyrköpta roll som Arlequin. När Fathi med hot och slag sett till att sammanföra Lydia och Krimo för att hon äntligen ska ge honom sitt svar, utsätts de för en brutal poliskontroll.

Vad kan då *L'Esquive* säga oss om bildningen? Det är inte en film om en bildningsresa i vanlig mening: förortsungdomar som konfronteras med 1700-talsdramatik och därmed förändras i grunden. När vi träder in i handlingen har repetitionerna redan börjat och dialogerna är inlärd. Den som vi ser ställas inför en verklig utmaning i mötet med ett okänt språk är Krimo, när han försöker lära sig rollen som Arlequin, och han lyckas inte alls: han stammar fram sina repliker och förmår inte att med teaterns hjälp uttrycka sin kärlek eller "stiga ut ur sig själv", som lärarinnan uppmanar honom.

Men ändå är det en bildningsprocess filmen ger upphov till. Precis som det i Platons dialoger inte främst är gestalterna som framträder där som ska utsättas för prövning, utan läsaren, är det åskådaren av filmen som ställs ansikte mot ansikte med sina egna fördomar. Hur är det möjligt att amatörskådespelare från Parisregionens ökända departement 93 kan glida med sådan lätthet från en svårbegriplig rotvälska späckad med svordomar till Marivaux sofistikerade dialoger? Har de här ungdomarna alltså liknande känslor och tankar som vi? Och hur kan det komma sig att deras språk framstår som så kraftfullt, musikaliskt och humoristiskt, när det av berömda lingvister diskvalificerats som ett "blodlöst" och "fullständigt fattigt" språk (Bentolila 2005, 2007; Cauterman et al. 2005, s. 50)?

Under en av repetitionsscenerna blir Lydia irriterad på Frida som hon tycker "gör sig till för mycket": hon ska ju spela hembiträde. När Frida invänder att det faktiskt är Lydia som överdriver med sitt solfjädersviftande svarar denna att det faktiskt är hon som ska föreställa "borgarbrackan" i historien, *la bourge*. Ja men

du spelar ju en falsk borgarbracka! protesterar Frida då – hon är ju ”i själva verket”, i pjäsen, ett hembiträde! När deras lärare sedan blir tillfrågad om det rätta sättet att spela rik som spelar fattig och tvärtom, så svarar hon att Marivaux vill visa ”att vi är fullständigt fångna i vår samhällsklass, och att om man varit rik i 20 år eller fattig i 20 år så kan man visserligen vara rik och sätta på sig i trasor eller fattig och klä sig i skraddarsydd klänning, men man lyckas ändå inte befria sig från ett språkbruk, ett visst samtalsämne, ett sätt att uttrycka sig, att röra sig, som visar varifrån man kommer”.

Men är detta filmens sensmoral? Enligt Marie-Michèle Cauteran och Malik Habib är den snarare motsatsen: det är Marivaux ”subversiva” sida – med regissörens ord – som kommer till uttryck här (se Cauteran et al. 2005, s. 53). Hos Marivaux kan också en adelsflicka få välja sin tillkommande, även de fattiga har ett inre liv och ibland ett skarpsinne som överträffar de rikas. Hos Kechiche stjäls man inte bara, bränner bilar och kuvar kvinnor i de invandrartäta förorterna: man älskar, bråkar, spelar teater, skrattar – och viker undan. Och framför allt ägnar man sig åt en språklig ekvilibrist som det krävs rejäla själsliga öronskydd för att uppfatta som kraftlös och fattig: det är, som Kechiche säger, ”rikt på bilder, på kulturblandningar, [...] på uppfinningsrikedom, njutning, sensualitet” (Regnier 2004).³

I slutscenen spelas pjäsen inför publik: en samlingslokal dit områdets alla invånare, stora som små, verkar ha tagit sig. Där finns även den hetlevrade och teaterhatande Fathi med sina kompisar. Krimo däremot, som försökte köpa sig en annan roll och ett annat språk, stryker omkring utanför fönstren. Han går

³ Hur vattentäta skotten är mellan det franska samhällets grupperingar visas inte minst med historien kring Paul Smails succéroman *Vivre me tue*, som kom ut 1997. En medelålders urfransman når framgång med en roman skriven under pseudoidentitet som ung *beur* (beteckningen för andra generationens invandrare från Maghreb), utan att någon kritiker lägger märke till att dialogen är hämtad från 60- och 70-talens vokabulär snarare än 90-talets förortsspråk (se Begag 2006).

inte in, men kan inte heller låta bli att följa skådespelet på avstånd innan han återvänder hem, ensam.

Undvikandets estetik

Om vi erinrar oss Sokrates metod, så gick den bland annat ut på att pröva det som samtalspartnern verkligen tror på. Det handlar inte om att skärskåda våra uppfattningar om rättvisa eller dygd för själva begreppsundersökningens skull, utan om hur vi ska *leva* rättrådigt och dugligt. Någoting måste stå på spel om inte granskningen bara ska gälla ord, om inte de främmande kulturerna och de stora romanerna bara ska bli till lärdomar. Man är benägen att tro att förortsungdomarna i *L'Esquive* som pratar så hätskt om Krimos nya teaterintresse att en av väninnorna utbrister: "Det låter på dig som om han slagit ihjäl någon!", tar litteraturen på större allvar än den vanliga välbesuttna publiken på Comédie Française.

I den mån konsten och filosofin utmanar oss har vi en tendens att vika undan. Men ibland kommer en film, ett argument, ett drama – eller en människa – att träffa oss på ett alldeles särskilt sätt, och vi är inte längre densamma som förr. Då har bildning ägt rum. Om detta ska kunna ske på ett bredare plan måste även de som värnar den fina kulturen och den stora litteraturen pröva sina egna gränser, och undersöka om inte livet faktiskt tar vid där konsten upphör. Eller om livet också kan vara en konst.

Referenser

- Aristofanes 1961: *Molnen*, i *Grekisk litteratur: Dramatik*, red. Lennart Breitholz. Stockholm: Norstedts.
- Begag, Azouz 2006: "Of Imposture and Incompetence: Paul Smail's *Vivre me tue*", *Research in African Literatures*, vol. 37, nr 1, s. 55–71.
- Bentolila, Alain 2005: "Vivre avec 400 mots", *Le Monde*, 18 mars.
- Bentolila, Alain 2007: "Contre les ghettos linguistiques", *Le Monde*, 21 december.

- Biggs, John & Catherine Tang 2007: *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition. Berkshire: Open University Press.
- Cauterman, Marie-Michèle & Malik Habi 2005: "Marivaux dans le neuf-cube", *Recherches*, nr 43, s. 45–78.
- Cavell, Stanley 1969: *Must We Mean What We Say? A Book of Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cottingham, John 2003: "Spirituality, Science and Morality", i David Carr & John Haldane (red.), *Spirituality, Philosophy and Education*. London & New York, N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Goldman, Harvey S. 2004: "Reexamining the 'Examined Life' in Plato's *Apology of Socrates*", *The Philosophical Forum*, vol. 35, no. 1, s. 1–33.
- Hadot, Pierre 1995: *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Paris: Gallimard.
- Hadot, Pierre 2001: *La philosophie comme manière de vivre*, Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson, Paris: Albin Michel.
- Hadot, Pierre 2002 [1993]: *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Jay Osborn, John Jr. 2003 [1970]: *The Paper Chase*. Albany, N.Y.: Whitston Publishing Co Inc.
- Kechiche, Abdellatif 2004: *L'Esquive*, Frankrike.
- Klein, Jacob 1965: *A Commentary on Plato's Meno*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lindström, Lars 2005: "Sokrates och samtalskonsten", i Anna Forssell (red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Merleau-Ponty, Maurice 2004: *Lovtal till filosofin. Essäer i urval*, red. och övers. Anna Petronella Fredlund. Stockholm: Symposion.
- Nussbaum, Martha C. 1990: *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York, N.Y. & Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. 1997: *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2009 [1994]: *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, N.J. & Oxford: Princeton University Press.
- Platon 2000: *Skrifter. Bok 1*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Platon 2001: *Skrifter. Bok 2*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Platon 2003: *Skrifter. Bok 3*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Platon 2006: *Skrifter. Bok 4*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Regnier, Isabelle 2004: "Les tirades musicales et politiques de la banlieue", *Le Monde*, 7 januari.

- Schuback, Marcia Sá Cavalcante & Hans Ruin 2006: *Bildning och filosofi – en brevväxling*. Höskoleverkets rapportserie 2006:27 R. Stockholm: Höskoleverket.
- Vlastos, Gregory 1991: *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vlastos, Gregory 1994: *Socratic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vlastos, Gregory 1995: *Studies in Greek Philosophy Volume II: Socrates, Plato, and Their Tradition*, red. Daniel W. Graham. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Det bildande seminariet

Lisa Öberg

I sin bok *Cultivating Humanity* lyfter den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum fram behovet av att vi alla som medborgare vårdar och utvecklar vår kapacitet för det hon kallar inkännande fantasi, *narrative* eller *compassionate imagination*. Det är den förmågan, menar Nussbaum, som hjälper oss att förstå andra människors önskningar, och att se dem som i grunden lika oss själva, istället för i grunden annorlunda än oss själva. Skillnader i religion, kön, etnicitet, klass och nationalitet påverkar inte bara människors villkor, och därmed deras val och motiv, utan också deras inre, deras önskningar, tankar och synsätt (Nussbaum 1997, s. 85). I den skolning som syftar till att utbilda världsmedborgare – vilket Nussbaum ser som en nödvändighet i dagens samhälle – är det avgörande att träna och utveckla förmågan till inkännande och medkänsla.

Kan lärare verkligen planlägga den typen av personlig utveckling i en kurs som riktar sig till en hel grupp frågar sig Nussbaum. Ja faktiskt, menar hon, och bland annat därför är det så viktigt att inkludera drama, film och skönlitteratur i akademisk grundutbildning. För vi utvecklas mest som medborgare på kurser där motstridiga röster och kontraster tillåts – ja, uppmanas – att spela (Nussbaum 1997, s. 109). Nussbaum analyserar i sin bok akademiska kurser på ett antal amerikanska universitet som tillämpar så kallad *liberal education*, en amerikansk tradition som har som mål att ge studenterna breda kunskaper som kan omsättas i skilda sammanhang, och ett intresse för värdefrå-

gor och aktivt medborgarskap (Association of American Colleges and Universities 2011).

Där främjas ett "flerstämmigt klassrum" där åsikter, tankar och önskningar bryts mot varandra, i inte alltför stora undervisningsgrupper. Man får ett intryck av de goda exempel hon lyfter fram på undervisningsmoment som utvecklar studenternas förmåga till vidsynthet och humanism, att de utspelar sig i former som till sin organisatoriska karaktär inte är helt olika svenska grundutbildningsseminarier. Nussbaum lyfter fram tre förmågor som hon ser som särskilt viktiga:

- förmågan att kritiskt granska sig själv och sina traditioner och inte bara slappt följa konventioner;
- förmågan att se sig själv som en människa bland andra, inte bara en medlem av en viss grupp eller nationalitet;
- förmågan till inkännande och tolkning av andra människors berättelser för att förstå deras belägenhet (Nussbaum 1997, s. 11).

Martha Nussbaum beskriver *liberal education* som akademisk grundutbildning som syftar till att utveckla "allsidiga medborgare som kan tänka själva, kritisera traditioner, och förstå betydelsen av en annan människas lidande och prestationer" (Nussbaum 2010a). Hon framhåller kritiskt tänkande och reflektion som livsnödvändiga processer i varje land "som har turen att vara demokratiskt" (Nussbaum 2010b, s. 9).

Det finns tydliga paralleller mellan målen för *liberal education* och det som i nordeuropeisk universitetstradition kallas bildningsmål. Det finns också paralleller mellan de undervisningsformer som Nussbaum beskriver och den didaktiska form som i en nordeuropeisk akademisk tradition kallas grundutbildningsseminarium, och jag skulle vilja stanna en stund vid dessa likheter i målsättningar, men också i arbetsformer.

Det Nussbaum lyfter fram från sina besök på olika liberal arts college är livliga diskussioner, lärare som lägger ned tid på att lyssna på studenterna, en öppen och dialogisk anda. Hennes

egen höga värdering av den ärliga och allvarliga diskussionens betydelse för unga människors utveckling lyser igenom hela boken, och kommer även till uttryck i förordet som ett särskilt tack till alla de studenter som genom sina uttryckta ståndpunkter har lärt sin lärare så mycket om medborgarskap (Nussbaum 1997, s. xii).

Det finns alltså likheter mellan den praktik som utövas på goda vetenskapliga seminarier och målen för en utbildning i den anda som utmärker *liberal education*. I bästa fall tränas grundutbildningens seminariedeltagare i att se problem ur olika perspektiv och verbalt motivera val av perspektiv, med syfte att få en så allsidig kunskap det går om ett vetenskapligt problem, en text eller annan artefakt, och som vi ska se skapades seminariet med syfte att förändra kunskapsutvecklingen i den riktningen. Seminarieformen är inte endast en kulturell produkt, utan en avsiktligt uppfunnen social situation med specifika mål.

Ett tecken på seminarieformens outtalade mål är att ordet seminariekultur är ett begrepp som akademiker använder, inte sällan på ett värderande sätt. ”På den och den institutionen finns det en verkligt bra seminariekultur” kan någon säga, och det innebär att det råder en öppen atmosfär och att nya teorier och forskningsresultat bryts mot äldre, i ett levande och pågående samtal. På ett annat ställe kan det råda en ”förskräcklig” seminariekultur, där människor far illa och vissa tankemönster är tillåtna, andra inte, vilket skapar stagnation.

Det är lite paradoxalt att en så vanlig företeelse i akademiskt liv som seminarieledning och seminariedeltagande är förhållandevis lite utforskad, samtidigt som akademien utmärks av en stark skriftkultur och befolkas av vetgiriga personer. Att seminariepraktiken är en muntlig kultur kan vara en förklaring. Den här texten avser att med hjälp av egen och andras erfarenheter lyfta fram några drag i grundutbildningsseminariets praktik och väcka några frågor kring den.

Men först några ord om vad jag menar med grundutbildningsseminarier. Med ordet avser jag lärarledd gruppundervisning som huvudsakligen sker i samtalsform med studentgrupper

som inte överstiger 30 deltagare och där det finns ett syfte att öva vetenskapligt tänkande, argumentationsförmåga och aktivt lyssnande. Den undervisningsformen är av tradition central i många samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen, vanligtvis kompletterad med föreläsningar. Särskilt vanliga är grundutbildningsseminarier i ämnen som sociologi, historia, statsvetenskap, etnologi, religionsvetenskap och genusvetenskap. I andra ämnen kanske det snarare är lektioner, med i huvudsak enkelriktad kommunikation, som på schemat betecknas som seminarier. Men i den här texten är det gruppbaserad undervisning kring ett tema eller en text som huvudsakligen sker i samtalsform som avses med ordet grundutbildningsseminarium, samtidigt en form av lärande i sin egen rätt och en förberedelse för seminarier på högre akademiska nivåer.

Seminarier som institution

Ordet seminarium kommer av latinets *semen* som betyder frö och avsåg på latin från början plantskola, drivbänk eller sålåda. Redan under antiken tycks ordet seminarium dessutom fått den överförda betydelsen *bildningsanstalt*, och under medeltiden fick de så kallade domskolorna där präster utbildades beteckningen seminarier. Först betecknade seminarium alltså en mer eller mindre artificiell miljö för växters optimala utveckling men begreppet vidgades till att även få betydelsen av konstruerad social miljö för mänsklig växt – andlig och kunskapsmässig.

Seminarier i modern mening uppkom vid 1800-talets början på tyska universitet. Från början innebar seminarieformen en revolutionerande frigörelse från föreläsningen som varit den dominerande undervisningsformen sedan universitetet skapades på medeltiden. Längre hade också föreläsningarna (*Vorlesungen, lectures*) varit rena uppläsningar utan dialogiska moment. Målet var att studenterna skulle reproducera sin lärares kunskaper, eller som en tysk 1700-talsjurist (ovetande om vad

som komma skulle) uttryckte det: "Universiteten är trädgårdar som ej tolererar nyheter" (Odén 1991, s. 177).

Seminariet uppstår

Som en reaktion mot den enkelriktade katederundervisningen, och som en följd av upplysningens idéer, uppfanns seminariet. När den franska revolutionens idéer spritts i Europa publicerade Johann Gottlieb Fichte sina berömda *Tal till den tyska nationen* där han pläderade för en totalt reformerad uppfostran med andlig frihet och inre självständighet som mål. Seminariet var ett led i den frigörelsen, och när Fichte 1811 blev det nya Berlin-universitetets rektor kunde han börja förverkliga sin dröm om dialog mellan studenter och lärare.

De första ämnena som ägnade sig åt seminarier var naturvetenskap och filologi. Ett känt sådant seminarium var Leopold von Rankes språkhistoriska seminarium i Berlin som verkade från 1812, där filologisk textkritik utvecklades till diskussioner om historiska problem. Professor von Ranke lär ha varit en ganska oinspirerad föreläsare, men han kände sig hemma i laboratoriet, vars motsvarighet utanför kemin och fysiken alltså blev seminariet. Idén fördes vidare av Wilhelm von Humboldt in i den tyska universitetskulturen och därmed skapades ett utrymme för vetenskaplig experimentlusta, men även för det som nu kom att kallas *Bildung*.

Seminarienummen inreddes med handbibliotek och utrustning som underlättade vetenskapliga undersökningar. De historiska och språkhistoriska seminarierna lånade på det sättet medvetet arbetsformer från de naturvetenskapliga laboratorier. Träningen i vetenskapligt arbete blev det centrala momentet (Odén 1991, s. 179).

Leopold von Ranke startade 1825 även ett privatseminarium där deltagarna lade fram uppsatser och diskuterade historiska problem. Här skapades traditionen med opponenter och respondenter,

efter mönster av disputationens akten. Det tycks som om seminarierna mot 1800-talets slut utvecklade fasta sociala normer och ritualer.

Ungefär samtidigt uttrycktes den första kritiken mot seminarierna. Kritikerna ansåg att seminarierna endast tillgodosåg medelmåttornas behov och inte de kreativa begåvningarnas krav. Vissa ansåg att de mest begåvade behövde personlig, inspirerande vägledning, som praxis var i Frankrike (Odén 1991, s. 181). Trots detta utvecklades de tyska universitetens seminarieundervisning till en pedagogisk framgång som lockade studenter från när och fjärran. Genom dessa utländska studenter fördes kraven på nya undervisningsformer över till universitet i andra länder (Odén 1991, s. 182).

I USA tog man efter Tyskland och även i Frankrike började seminarier införas från ungefär 1870, framför allt i Paris. I England fortlevde istället en bildningstradition baserad på självstudier och stor individuell frihet (Odén 1991, s. 185 f.). På brittiska universitet har man ofta, i stället för öppna seminarier, haft ett system som bygger på ett personligt förhållande mellan en mindre grupp studenter och deras *tutor*, som i bästa fall följer studenterna under flera år. Mötena i dessa mindre grupper, *tutorials*, ersätter den träning i tolkning, granskning och argumentation som i andra länder sker i grundutbildningens seminarier.

Seminarieformen – ett kontroversiellt format för akademisk utbildning

Vid svenska universitet dominerade föreläsningsformen helt fram till 1800-talets slut, och disputationer för magister- och doktorsgraden var mer prov i argumentationskonst och retorik än reell vetenskaplig prövning. Nya tankar var dock på väg och i universitetsstadgan av 1852 infördes målsättningen att föreläsningarna skulle bidra till ”studenternas självständiga utveckling” (Odén 1991, s. 194).

I Lund fördes under 1860-talet en livlig, ideologiskt laddad diskussion för och emot seminarier som första gången an-

ordnades 1869. Motståndarna ansåg att denna nymodighet skulle göra intrång i studenternas frihet. För att väcka och stimulera självstudier var föreläsningar det rätta, inte seminarier, ansåg många (Hellqvist 1988; Odén 1991, s. 194 ff.). Andra önskade att studenterna skulle bli mer aktiva under studietiden, hålla föredrag, författa uppsatser, försvara dem och opponera på andras (Hellqvist 1988, s. 72). Från 1870-talet blev ändå seminarier en allmän företeelse inom universiteten, men till en början mest på avancerad nivå (Odén 1991, s. 198).

1800-talets universitet förändrades om än sakta och diskussionen kring seminariets införande kom att beröra en rad andra frågor och problem. Skulle den filosofiska fakultetens undervisning vid universitetet syfta till att ge en övergripande allmän bildning eller i högre grad inrikta sig på grundliga studier av de enskilda vetenskaperna (Hellqvist 1988, s. 74)?

Först med universitetsstadgan 1891 inordnades seminariet i universitetens struktur (Odén 1991, s. 199). Forskarseminariet hade därmed gett upphov till en ny pedagogiskt-vetenskaplig samtalsform inom akademien som fick en helt annan innebörd än de skolor för utbildning av präster och lärare som också i fortsättningen kallades seminarier. (Engelskan skiljer däremot på *seminar* och *seminary*, prästseminarium.) Särskilt viktig blev seminarieformen i lärarnas utbildning (Hellqvist 1988, s. 85-89).

Något förvånande för nutida humanister är det kanske att seminarietraditionen skapades samtidigt med den vetenskapliga positivismen och med dess ideal som rättesnöre, och att den först därefter kom att anammas av humanistiska ämnen med en mer hermeneutisk tradition. I den positivistiska traditionen var det viktigt att kunskaper var intersubjektivt prövbara och kunde bevisas. Där byggdes kunskapsmassan upp kollektivt av vetenskapssamhället, inom vilket seminariebehandlingen av framlagda studier blev en viktig ingrediens. För den hermeneutiska traditionen var däremot forskarens egen erfarenhet och tolkning central, och man ansåg att djup förståelse kunde uppnås bara om

forskaren genom reflektion och självreflektion skaffat sig en hög grad av självförståelse (Odén 1991, s. 176).

Sådana olika vetenskapsteoretiska infallsvinklar gjorde seminarieformen delvis kontroversiell. Det uppstod, framför allt inom humaniora, en bildningstradition som förespråkade *Ein-samkeit und Freiheit* där självbildning och ett stort mått av personlig integritet sågs som nödvändiga förutsättningar för vetenskaplig framgång (Odén 1991, s. 177). I den traditionen ingick föreläsningen som en ideal form av utbildning eftersom den tillät tankens fria flykt och åhörarens opåverkade, kritiska hållning.

En annan tradition slog vakt om studentens och forskarens skyldighet att pröva sina ståndpunkter och offentligt försvara dem i seminarieform. Det synsättet vann som sagt insteg på universiteten i det på 1800-talet enade Tyskland och spreds därifrån till skandinaviska universitet (Hellqvist 1988). Det skulle vara intressant att veta om det var denna tradition som fick avläggare i bildningsrörelsen utanför akademien, till exempel i folk-rörelserna med sin omhuldade studiecirkelform för lärande och kunskapsutbyte. Ett forum för medborgerlig bildning som de demokratiska, anti-elitistiska rörelserna i Skandinavien själva skapat är folkhögskolor och studiecirkel som i bästa fall kännetecknas av en förhållandevis jämlik relation mellan lärare och elev, påminnande om seminariets ideala form. Som en lärare säger: ”Borden måste stå så att deltagarna sitter synliga för varandra, *jämlikt* runt bordet” (Skoglund 2009).

Även om alla nog kan lära sig seminariets särskilda kommunikationsform, måste man samtidigt medge att människor kan ha blandade känslor inför seminarier, med deras krav på mod, talförhet och nödtvunget lyssnande på andras uppfattningar. Är seminarier givande även för de blyga som aldrig yttrar sig, kan man fråga sig. Och bör alla prata? Men det vanligaste problemet är kanske ändå att ”seminarier äger rum utan de nödvändiga förberedelserna hos deltagarna, så att ingen saklig (fakta-grundad) diskussion kan äga rum”, som en tysk universitetspedagog suckande uttrycker det (Apel 2001, s. 140).

En naturaliserad praktik

Seminarier förekommer som vi vet i Sverige redan på grundkurser, särskilt i humaniora och samhällsvetenskap, och fortsätter på alla nivåer inom akademien. Till skillnad från andra moment som till exempel examination ges det ofta ytterst lite, eller ingen, skriftlig information till studenterna om seminariers syften och spelregler, och det är inte alltid sådan ges muntligt heller. (Det är i alla fall min erfarenhet från de två lärosäten där jag har varit verksam.) Vilka konsekvenser bristen på introduktion får finns mig veterligen ingen forskning om, men en språkvetare, Anna Malmbjer, har gjort en undersökning om gruppsamtal inom lärarutbildning som kanske ger oss en viss aning om detta. Malmbjer undersöker hur nybörjarstudenter arbetar med gruppuppgifter, som enligt instruktionerna ska diskuteras igenom med hjälp av bestämda teoretiska begrepp. Hon säger följande om gruppsamtalsformen:

Resultaten visar att det inte fungerade som det var tänkt. Studenterna använde de vetenskapliga begreppen i mycket liten omfattning. [...] De talade om begreppen, inte med dem. Resultaten visar också att studenterna troligtvis inte förstod varför de skulle använda begreppen eller hur de var kopplade till deras framtida lärarverksamhet. (Malmbjer 2007, s. 234)

Det rådde förvirring bland studenterna om vad som förväntades av dem. Bristen på tydliggjort syfte med övningarna gjorde att gruppsamtalen inte uppnådde sina pedagogiska mål att träna studenterna i användning av vetenskapliga begrepp. Det räcker alltså inte att överlämna alla diskussioner till studenterna själva, utan grupparbeten måste kompletteras med andra former om syftet ska uppnås. Det professionellt ledda seminariet fyller en funktion bland annat när det gäller att praktiskt visa hur vetenskapliga begrepp kan brukas (kanske även missbrukas).

Hur lär sig då studenter hur ett seminarium fungerar? De pedagogiska målen tydliggörs sällan, och nybörjare förväntas lära sig genom att härma, eller på annat sätt förhålla sig till vana

deltagares agerande, i likhet med andra verksamheter som präglas av *tacit knowing*, icke verbaliserat kunnande eller *förtrogenhetskunskap* (Josefson 1991; Gustavsson 2001). Precis som i andra professionella praktiker där kunskapen är outtalad bortfaller ofta introduktionsmomentet, även om det skulle vara till nytta för nybörjaren. Etnologen Billy Ehn har reflekterat i liknande banor över sin egen praktik i olika akademiska miljöer:

För den som studerat och arbetat i sådana miljöer i tjugo, trettio år är det lätt att bli hemmablind och inte se det märkvärdiga med universitetsarbetet. Man vänjer sig och ifrågasätter inte vardagsrutiner och sociala monster. (Ehn 2001, s. 31)

Seminarieformen är ett redskap för nödvändig inläring av centrala praktiker i en viss kulturell miljö. Sådana verktyg tenderar att reproduceras från generation till generation på sätt som upplevs som självklara, det vill säga de *naturaliseras*. Pedagogen Roger Säljö förklarar fenomenet så här:

Vi uppfattar helt enkelt att 'det är så man gör'. Denna [...] fas är pedagogiskt intressant, eftersom det ofta är svårt att inse vilka naturaliserade redskap man använder och vilka svårigheter de bjuder en ovan brukare. (Säljö 2005, s. 231)

Seminarieformen blir naturaliserad för lärare och studievana studenter, men nybörjare kan känna osäkerhet om vilka beteenden som förväntas, och vad målet är. Nya lärare upplever också svårigheter i seminarieledning. Vanliga problem är studenter som inte vill yttra sig, studenter som pratar för mycket, för låg nivå på diskussionerna och studenter som är dåligt förberedda. Vad är egentligen viktigast, frågar sig inte sällan seminarieledare – att alla deltar aktivt eller att det blir bra resultat av diskussionerna? Lärare kan uppleva de pedagogiska målen med seminarier på grundutbildning som oklara och många, och ibland i konflikt med varandra. Hur ska man göra om det brister i faktakunskaper och inläsning hos studenterna? Ska seminarieledaren byta

roll och bli lärare då? Det är ju inte avsikten med seminariet. Å andra sidan blir diskussionerna inte givande om de urartar till ett allmänt tyckande. Det är inte ovanligt att lärare har ett sokratiskt ideal för sin seminarieledning, och har märkt att ”många kan mer än de själva tror om man bara ställer de rätta frågorna” (Skoglund 2009).

Min erfarenhet som föreläsare på några högskolepedagogiska kurser säger mig att många lärare ser seminarieledning som en konst, men att många samtidigt upplever att de alltför sällan känner att de lyckas bra med den uppgiften. Av det skälet tror jag att seminarieledare mycket oftare borde gå tillbaka till utgångspunkten och fråga sig varför högskolor och universitet över huvud taget erbjuder seminarier och vad som är deras primära uppgift i en kurs.

Vad är ett seminarium?

För länge sedan gav en berömd filosof ett kort svar på den enkla och samtidigt svåra frågan: Vad är ett seminarium? Jag tänker på Martin Heideggers nästan aforistiska formulering: ”Ett seminarium är, som ordet antyder, en ort och ett tillfälle att här och där så ett frö, ett eftertankens frö, som någonstans på sitt sätt kan gro och blomstra” (Heidegger 1996, s. 58). Heidegger är inte ensam om att använda liknelser med växtriket. Utbildning och odling trivs bra ihop i metaforernas värld.

Heidegger talar här om en plats och ett tillfälle, syftande på två aspekter av seminariet, utrymmet som skapas för ändamålet och det speciella tillfället till samtal. Det finns också en annan plats utanför seminarierummet, ett *någonstans* där tankar och idéer ska gro. Seminarierummet är alltså starkt förbundet med deltagarnas studier och forskning, men rumsligt och tidsmässigt skilt från dessa ensammare aktiviteter.

Låt oss för en stund lämna den rumsliga aspekten av seminariet därhän, och fundera över seminariet som ”tillfälle”. Kanske åsyftar Heidegger de unika möjligheter till nyskapande som kan uppstå vid seminarier, akademins egna drivhus för kreativitet

och idéutbyte. Samtidigt är en brasklapp på sin plats. Även om ett syfte med seminarier är vetenskaplig kreativitet så är som sagt inte alla seminarier kreativa. Seminarier kan också tysta, dölja och stänga av nytänkande och kreativa processer. Just i det här sammanhanget kommer dock fokus att ligga på seminariets möjligheter, och de svårigheter som finns kommer mest att behandlas som problem som kan lösas.

Men, när det gäller råd till seminarieledare för att lösa problem och utveckla studenters kunskap och inläggande förmåga förhåller den universitetspedagogiska litteraturen sig tyvärr ofta stum eller ytterst kortfattad, och är inte heller till mycket hjälp i förberedelserna. Enstaka lysande undantag finns, till exempel boken *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers* som handlar om just grundutbildning, och den är faktiskt ganska unik (Brookfield & Preskill 1999).

Det högre seminariets egenskap att skapa och reproducera makt inom akademien är oftare omtalad och beforskad. Till exempel kan seminariet sägas vara

en speciell kulturform som bär upp både en social rollfördelning och mönster för att hantera kunskap. [...] Traditionsutövningen är ett slags självreplikerande gallringsmekanism, inlärningsstudio och övningsscen. (Rolf, Barnett & Ekstedt 1993, s. 71)

Idéhistorikern Sverker Sörlin har kallat seminariet en plats för organiserad skepticism (Sörlin 2003, s. 71). Där övas argumentationsteknik och förmåga att ge och ta kritik (Ehn & Löfgren 2004, s. 103). Men där utövas också makt. Seminarier används för att etablera eller ge i arv vetenskapliga miljöer med särskilda diskurser och förväntade förmågor (Gerholm & Gerholm 1992; Henriksson et al. 2000; Ehn & Löfgren 2004). För att sammanfatta är tradition, sortering och maktutövning mycket mer utforskade sidor av seminarieverksamheten än de kunskapsgenererande, pedagogiska och kreativa processerna som den också kan stödja och utveckla.

Akademins främsta redskap

Enligt Högskoleverket bör seminarier introduceras under studenternas första termin. De är, enligt verket, akademins främsta redskap för att skapa och bedöma kunskap, vilket tidigt bör framgå för studenterna som bör bli informerade om seminariets speciella karaktär. Seminarierna är något annat än lektion eller examination, snarare en gemensam arbetsplats för att pröva och utveckla argument. Högskoleverket poängterar att generiska färdigheter övas in under seminarier, det vill säga färdigheter som är viktiga i många sammanhang också utanför högskolevärlden (Högskoleverket 2006).

Att lära sig delta i seminariet och bli förtrogen med dess roller är en investering för framtiden, akademiskt, personligt och yrkesmässigt. En konstruktiv och demokratisk seminariekultur växer dock inte av sig själv utan kräver medvetna insatser från institutionsledningens eller seminarieledarnas sida för att skapa en frimodig stämning, utan prestige och informell rangordning (Högskoleverket 2006, s. 60).

Eftersom den universitetspedagogiska litteraturen ger dåligt stöd för att utveckla kunskap om seminariets funktion i grundutbildningen förlitar jag mig nu när jag själv vill försöka sammanfatta syftet med seminarier på samtal med kolleger och deltagare i högskolepedagogiska kurser där jag deltagit som lärare. Under sådana samtal har fyra aspekter av seminarier blivit tydliga: granskning, tolkning, lärande och skapande. Som övergripande mål finns en av den högre utbildningens viktigaste uppgifter, nämligen att utveckla studenternas kritiska tänkande. Med ett annat uttryck, utveckla ett prövande förhållningssätt (Bergenheim & Appel 2005).

Hittills har jag mest talat om grundutbildningsseminarier men även nämnt högre seminarier, som anordnas för doktorander och forskare, och skiljt mellan dem. Ett syfte med seminarier i grundutbildning är studenternas insocialisering i det akademiska livet, och grundutbildningsseminarierna får därför inte vara alltför olika forskarseminarierna, samtidigt som man natur-

ligtvis förväntar sig progression inte bara i kunskaper utan också i seminariefärdigheter. När det gäller seminariernas syften måste man nog ändå säga att de delvis sammanfaller oberoende av nivå i det akademiska systemet.

Granskning

Det klassiska seminariet samlas kring en text som tolkas, granskas och diskuteras kritiskt ur olika aspekter. Det kan vara en text som en seminariedeltagare skrivit inför seminariet, eller en redan publicerad text. I bästa fall inleds den kritiska läsningen med att seminarieledaren berättar om målsättningen med kommande diskussion. Eftersom det är granskningen av texten som ska ägnas mest tid så förutsätts det att deltagarna läst den i förväg och bara behöver en uppfräschning av minnet. Om det är så och så med inläsningen och reflektionen över texten blir det tråkigt för studenterna då det blir dålig kvalitet på diskussionen.

Tolkning

Samma förutsättning, att deltagarna är pålästa, gäller för seminarier som främst ägnas åt tolkning av en text som inte skrivits av en seminariedeltagare, eller någon annan typ av artefakt som rymms inom vad man brukar kalla ett utvidgat textbegrepp. I det tolkande seminariet samlas man kring en text, bild eller annat med avsikt att förstå den ur olika perspektiv, och berikas av det sätt seminariekamraterna läser den på. Studiet av teoretiska texter fördjupas av diskussion i grupp. Inom konstvetenskap är det tolkande bildanalysseminariet en självklar variant (Karlholm 2004).

Lärande

Med lärande avses i det här sammanhanget mer än bara fak-tainläring. Enligt en mycket vid definition betraktas lärande som en process som är aktiv, interaktiv och reflekterande och som medför ”en kvalitativ skillnad eller förändring i sättet att uppfatta eller relatera till den sociala eller materiella verkligheten

och tidigare kunskap om denna [...]. Det innebär att man förändrar sin syn på, sin förståelse för, eller sitt hanterande av något” (Bron & Wilhelmson 2004, s. 14).

Enligt Högskolelagen ska akademisk grundutbildning bland annat ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, självständigt urskilja, formulera och lösa problem samt söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå. Seminarierna är normalt en del av den skolningen. Men även för doktorander och forskare finns en lärandeaspekt. Det som forskare kallar ”bra seminarier” innehåller ofta både lärande och skapande dimensioner. När några deltagare summerar ett seminarium informellt är det vanligt att de gör en snabb värdering av seminariet. Den värderingen gäller ofta – enligt min erfarenhet – om det bevistade seminariet gav deltagarna något nytt, till exempel ett sammanhang eller ett perspektiv man inte förut uppmärksammat. Samtidigt brukar vana seminariedeltagare tolerera att ett enskilda seminarium inte gav något nytt. Man vet att seminarieformen innehåller ett stort mått av oförutsägbarhet som inte garanterar lärande, men kan ge möjlighet till det.

Skapande

Historiskt sett har seminariet, som framkommit, sitt ursprung i den naturvetenskapliga laborationen. Man kan se tankeexperimenten i seminariemiljö som de icke-experimentella disciplinernas motsvarighet till naturvetenskapliga experiment och laborationer. Studenter och forskare prövar sig fram teoretiskt och idémässigt, och seminariet blir platsen där vetenskaplig fantasi får blomstra i ett kollektivt sammanhang. Den experimentella aspekten är kanske allra mest påtaglig för forskaren som lägger fram en text för seminariebehandling och vill pröva nya begrepp, hypoteser eller teorier, men den är naturligtvis giltig också för grundstudenter som inser nya samband och får fruktbara idéer.

Idéutbytet under seminariet gynnas av att deltagare fritt argumenterar för ståndpunkter, och också får byta ståndpunkt utan att klandras. Tolerans och tankefrihet är viktigare i semina-

riet än i många andra sammanhang, och normalt sett råder det lägre krav på konstans i deltagarnas åsikter i seminariesammanhang än i andra slag av socialt umgänge. Om målet är att deltagarna ska inta en prövande attityd måste det ju vara möjligt att ändra åsikt utan sanktioner från andra seminariedeltagare! Allt det här gör att seminarier ibland närmar sig *leken* som skapar sina egna normer, sin egen mening och uppfinner nya sätt på vilka saker förhåller sig till varandra. Samtidigt är liknelsen med *spel* också giltig för vad som utspelar sig i ett seminarierum. Det finns regler som man inte får bryta. Argumentationen ska vara logisk, deltagarna får inte prata i munnen på varandra, det finns en början och ett slut, och så vidare (Öberg 2008, s. 200-202).

Vidgade vyer och personlig utveckling

Något som akademiska lärare och forskare alltid väntar sig av seminarier med likasinnade är att få sig ny kunskap eller nya insikter. Samtidigt är det inte allt – då kunde man lika gärna sitta hemma och läsa. Nej, det är också möjligheten att lyssna till andras tankar, få andras perspektiv på och ifrågasättanden av en text som är målet, samt förstås möjligheten att pröva egna tankar och nya idéer. Seminariet ska ge något på ett personligt plan, så att man känner sig klokare när man lämnar seminarierummet än när man kom dit.

I det oskrivna kontrakt som tecknas av seminariedeltagarna ingår alltså inlärningsaspekten och rätten till vidgade vyer som viktiga komponenter. Om seminariet inte ger nya kunskaper, eller bara innebär ett fruktlöst upprepande av välkända ståndpunkter, kommer seminariedeltagarna att tröttna. Man kan därför se det vetenskapliga seminariet som en organism som måste hållas frisk och levande för att överleva.

Seminariets önskade effekt, att *vidga vyerna*, kan till en början verka främmande eller till och med onödig för studenter i grundutbildning. Det ingår inte i alla studenters förförståelse av akademisk utbildning att ägna mycket tid åt att förstå hur andra tänker, och alla har inte upplevt den glädje en god diskussion

kan väcka. Att seminariet är och bör vara en lustfylld inrättning är därför inte självklart för alla, och det är en av seminarieledarens allra viktigaste, men också svåraste, uppgifter att få så många deltagare som möjligt att tycka att seminariediskussionerna är roliga. Lusten till ny insikt är och förblir det goda seminariets viktigaste drivkraft.

Har läraren tur innehåller en seminariegrupp i grundutbildningen både nybörjare och sådana som tidigare läst andra ämnen. Då kan de ovana skolas in av de vana. Om många läser sina första terminer på högskola blir situationen annorlunda och läraren måste explicit förklara syftet med seminarierna, och hur studenterna förväntas agera. Annars är det lätt att studenterna till exempel tror att seminarium bara är ett nytt namn på smågruppsundervisning. Själv tror jag att det kan vara klokt om vi lärare bara använder benämningen seminarium, med det förhållningssätt som skiljer sig från andra samtal, när det är seminarium vi menar. Det finns ju fler ord att använda för andra former av undervisning i mindre sällskap som alla har sitt pedagogiska värde: lektion, gruppövning, smågruppsföreläsning, metodövning och så vidare.

Seminariet som samtalsform

Alla fruktbara samtal bygger på något slags överenskommelse. Det handlar om språk och språkbruk förstas, men också ett avtal om samtalets art. Under uppväxten lär vi oss alla känna igen ett antal typer av samtal: förhandling, läxförhör, tröstande samtal, politisk diskussion, retsamt käbbel och så vidare. Det är samtalsformer som har sin vedertagna form och bygger på gemensamma förväntningar.

Men ingen student kommer till högskolan med erfarenhet av seminariediskussioner, utan var och en måste få den erfarenheten genom eget deltagande. Det kan därför finnas skäl att fundera över vad som kännetecknar seminariesamtalet, bland annat kravet på att samtalet har ett bestämt fokus, såsom en text

att granska eller tolka, en bild att analysera, eller en övergripande fråga.

Seminariets motor är deltagarnas egna intellektuella behov, men det tränar samtidigt sociala egenskaper som ömsesidig respekt, ödmjukhet och nyfikenhet på andras upplevelser och synsätt. Här finns en tydlig koppling till bildningsbegreppet. Den högskola där jag nu är verksam, Södertörns högskola, har som mål att utbildningen där ska ge studenterna medborgerlig bildning, och tillsammans med den mångkulturella profilen lyfts värden fram som påminner om de mål Nussbaum fann inom *liberal education*.

Bildningsmål i grundutbildning

Med tanke på att begreppet bildning kan stå för många olika värden som är viktiga för individ och samhälle kan en konkretisering behövas för att ämnen och utbildningsprogram ska kunna planera arbetet mot det åsyftade målet. På lärarutbildningen, där jag arbetar, har vi valt att lyfta fram tre aspekter av bildning. Vi tänker på bildning som ett relationellt begrepp där mötet mellan människor i det goda samtalet, och mötet mellan erfarenhet och vetenskap, ses som grundläggande, och därför skapar vi många tillfällen till olika typer av samtal i programmen. Skönlitteratur och annan konst får genomgående en framträdande plats på lärarutbildningen, som uttryck för mänsklig erfarenhet och kunskap, men också som grund för diskussion. Slutligen arbetar lärarutbildningen systematiskt med att utveckla inte bara studenternas utan även lärarnas förmåga till självreflektion, i samtal och i olika typer av skriftliga uppgifter. Samtidigt innebär studenternas bildningsprocess i sig ett utforskande av nya mål och former för möten, där det klassiska seminariet med sina givna överenskommelser är en bland flera former.

Seminariesamtalets karaktär

Graham Gibbs och Trevor Habeshaw säger i sin grundläggande bok om universitetspedagogik, *Preparing to Teach*, att oskrivna regler uppstår i många olika sorters samtal, och att dessa regler vanligtvis handlar om artighet, makt och försvarsberedskap. Men, om läraren önskar att andra normer ska råda, måste hon eller han tydligt ange detta. Läraren för en grupp högskolestudenter vill kanske att alla gruppmedlemmar ska bidra på jämlik basis, och att de som redan talat ska försöka dra med dem som ännu inte yttrat sig. I så fall är det till hjälp för studenterna om det uttrycks klart. Men, som författarna också anmärker, en studentgrupp kan också skapa egna, goda samtalsregler och därmed hjälpa läraren att upprätthålla dem (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 70 f.).

Samtidigt är det för lättvindigt att utmåla seminariet som den ultimata demokratiska formen för samtal. Mot det demokratiska målet bryts ett auktoritärt drag i seminariet (Öberg 2008, s. 207). Till skillnad från diskussioner runt lunch- och kaffebord har deltagarna i ett seminarium ingått en överenskommelse om att ge seminarieledaren särskilda rättigheter. Ordföranden inleder, styr diskussionen, tar sig rätt att sammanfatta resonemang och om det behövs återföra diskussionen till det överenskomna ämnet. Ordföranden för, precis som på föreningsmöten, talarordning och sammanfattar och avslutar. (Den enda skillnaden är att seminariet inte fattar beslut.) Det har också förekommit i Sverige, och praktiseras alltjämt i Tyskland, att man skriver protokoll vid seminariet (Apel 2001, s. 140).

En skillnad mellan Sverige och Tyskland tycks vara att man vid tyska universitet fäster stor vikt vid referat av den text som diskuteras, och att det är en student som gör referatet. Den föredragande ska förklara textens tema med egna ord, och förväntas också ta bestämd ställning själv och har som sekundär uppgift att övertyga resten av seminariet, eller provocera till mothugg. Att ge det inledande referatet tycks vara en avgörande händelse i studentlivet, något av en akademisk initiationsrit (Apel 2001, s. 140).

Det kan också förekomma på engelska universitet att studenterna turas om att leda seminarier, och själva väljer tema eller ämne (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 85). Ett sådant system kan bli givande både för studenten som leder seminariet och för kamraterna. Jag har själv arbetat med en sådan metod inom ett mångvetenskapligt startår och kan se att det hade lyckats ännu bättre om man tillämpat några av de råd som de erfarna engelska universitetspedagogerna Gibbs och Habeshaw ger, till exempel att seminarieledaren gör en plan för seminariet i god tid (syfte, frågor, tidsplan med mera) och diskuterar den i förväg med läraren (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 86).

Eftersom det är studenternas aktiva prövande och tolkande, och deras lärande och intellektuella utveckling, som är målen med seminariet på grundutbildningen kan ett seminarium varken vara hur stort eller hur litet som helst. För många deltagare gör det omöjligt för alla att delta i diskussionen. Samtidigt ger en alltför liten grupp ofta för mager stimulans då antalet olikartade synpunkter som framförs blir begränsat.

I sin bok *Preparing to Teach* förordar författarna små grupper om två till fem deltagare när syftet är att skapa trygghet, personligt förhållande, allas deltagande och tillit i samtal. Så små grupper är lämpade för uppvärmning inför seminariet, för att skapa snabbt samförstånd och för ledarlösa diskussioner. Större grupper, från åtta upp till 40 personer, är lämpade för följande mål: att få fram variation av åsikter, att ge breda perspektiv och att uppleva en komplex dynamik (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 79 f.). Om man har klart för sig olika gruppstorlekars för- och nackdelar kan man därför kombinera arbete i smågrupper med seminarier, till exempel genom att kräva förberedelser i mindre grupper.

En invändning mot förberedelse i smågrupp före det ordinarie seminariet kan vara att studenterna blir mätta på diskussionsämnet och känner att ämnet är mer eller mindre uttömt. Det kan då krävas en del av seminarieledaren för att kunna förse diskussionen med en ny vinkel som känns intressant. Som med alla pedagogiska former finns det ingen universallösning, utan

metoderna måste väljas utifrån vilka mål man har och betingelser som råder.

Studenters socialisering och lärarens ansvar

Om syftet med seminarier är att grundutbildningsstudenter ska fostras in i ett vetenskapligt tänkesätt, lära sig argumentera för en ståndpunkt, lyssna på och bedöma andras argumentation och ta till sig andras erfarenheter – vidga sitt vetande – måste man tänka på att dessa mål inte är självklara. Högskolans lärare är ofta väl medvetna om att det är första steget i en bildningsprocess som tas när en student första gången bevisar ett seminarium. Ansvaret för den enskilda studentens utveckling känns många gånger hisnande stort och svårt att fullfölja när läraren har flera och stora seminariegrupper.

Samtidigt säger beprövad erfarenhet att seminarieformen är fruktbar för att utveckla studenters tänkande, förmåga till in-kännande, fantasi och argumentationsförmåga, och i många avseenden överlägsen andra undervisningsformer som kräver mindre av läraren (och är billigare). Visserligen förekommer det kanske att schemabeteckningen ”seminarium” i praktiken står för något annat än det utbildande, och samtidigt bildande, formellt styrda men innehållsligt fria samtal i storgrupp som jag har försökt skissera. Men tillräckligt ofta bidrar grundutbildningens seminarier till den högre utbildningens bildningsmål, till kritiskt tänkande, självreflektion, förmåga att byta perspektiv, och inte minst en kärlek till *det allvarliga samtalet om viktiga saker*. Det är nog ett viktigt skäl till att det specifika formatet för lärande i grupp som seminariet utgör fortlever och utvecklas, även när de yttre förutsättningarna för den högre utbildningen förändras.

Referenser

- Apel, Hans Jürgen 2001: "Planlos und nach Gewohnheit? Wie gestaltet man universitäre Seminare?", i *Forschung und Lehre* nr 3, Bonn: Der Hochschulverband.
- Association of American Colleges and Universities 2011: uppslagsord *Liberal education*, <http://www.aacu.org/resources/liberaleducation/index.cfm> (2011-07-15).
- Bergenheim, Åsa & Monika Appel 2005: *Reflekerande forskarhandledning. Om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre 1986: *Kultursociologiska texter*, red. Donald Broady & Mikael Palme. Stockholm: Symposion.
- Brookfield, Stephen D. & Stephen Preskill 1999: *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Ehn, Billy 2001: *Universitetet som arbetsplats*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren 2004: *Hur blir man klok på universitet?* Lund: Studentlitteratur.
- Gerholm, Lena & Tomas Gerholm 1992: *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson.
- Gibbs, Graham & Trevor Habeshaw 2001: *Preparing to Teach*. Bristol: Technical & Educational Services.
- Gustavsson, Bernt 2001: *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin 1996: *Identitet och differens*, övers. Daniel Birnbaum & Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Thales.
- Hellqvist, Peter 1988: "Att tänka fritt och att tänka rätt", i Sven-Eric Liedman & Lennart Olausson (red.), *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000*. Stockholm: Carlsson.
- Henriksson, Malin et al. 2000: "I vetenskapens namn. Ett minnesarbete", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 1.
- Högskoleverket 2006: *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*, rapport 2006:46. Stockholm: Högskoleverket.
- Josefson, Ingela 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.
- Karlholm, Dan 2004: "Seminarieformer för konstvetenskap (AB, 40p) på Södertörns högskola", lösblad.

- Läroarutbildningens bildningsprofil, Södertörns högskola,
<http://www.sh.se/lu>.
- Malmbyer, Anna 2007: *Skilda Världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Department of Scandinavian Languages, Uppsala University.
- Nussbaum, Martha C. 1997: *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2010a: "The Liberal Arts Are Not Elitist", *The Chronicle of Higher Education* <http://chronicle.com/article/The-Liberal-Arts-Are-Not/64355/> (2010-02-28).
- Nussbaum, Martha C. 2010b: *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Odén, Birgitta 1991: *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975*. Lund: Lund University Press.
- Rolf, Bertil, Ronald Barnett & Eskil Ekstedt 1993: *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Skoglund, Crister 2009: intervju vid Södertörns högskola, 2009-12-21.
- Säljö, Roger 2005: *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sörlin, Sverker 2003: "Hur ska högskolan växa? Om Humboldt, värdena och framtiden", i Lillemor Kim & Pehr Mårtens (red.), *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer och kunskapsvägar*. Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research.
- Öberg, Lisa 2008: "Seminarier som samtalsform och scen", i Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (red.), *Att göra historia. Vänbok till Christina Florin*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

Bildning i massutbildningens tid

Henrik Bohlin

I Viktor Rydbergs julsaga *Lille Viggs äventyr på julafton* kommer Vigg på sin färd med julvännen till ett stort och vackert hus med många tjänare. Där träffar de herremannen, som ”tänkte på sin höga bildning, ty han hade i ungdomen läst latin och sedan glömt hvad han läst. Hans granne, gamle nämndemannen, var däremot en obildad man, ty han kunde bara sin bibel och lagboken och litet mer dessutom, men hade, stackars han, haft intet latin att glömma” (Rydberg 1907, s. 98).

Gamla tiders bildningsideal kan på gott och ont kännas mycket avlägsna för en lärare i dagens högskola. Under några år undervisade jag i vetenskapsteori på D-kursen i företagsekonomi vid Södertörns högskola. Studenterna skulle på två veckor förstå ett antal grundläggande vetenskapsteoretiska problem och traditioner. De fick en bra och pedagogisk lärobok, lättfattliga föreläsningar och gruppövningar som kopplade teorierna till konkreta företagsekonomiska exempel. Trots detta var det väldigt få som verkade lära sig särskilt mycket och ännu färre som verkade intresserade. Studenterna klagade på att ämnet var ”flummigt” och påpekade att de kunde ha valt att läsa filosofi om de varit intresserade av det, men hade valt att inte göra det. De flesta var hårt yrkesinriktade och såg helt enkelt inget värde i kunskaper som de inte räknade med att ha användning för i sina framtida yrken. Bildning fanns inte på prioriteringslistan.

Efter åtskilliga terminers frustration provade jag en ny uppläggning på kursen. Den lättfattliga läroboken ersattes av svårpenetrerade vetenskapsfilosofiska originaltexter av Carl Hempel, Hans-Georg Gadamer och andra. Examinationsuppgiften var att välja en eller flera av texterna och i ett fem sidors PM tillämpa resonemangen i dem på de D-uppsatser som studenterna parallellt arbetade med. PM-en presenterades muntligt på ett seminarium, där studenterna opponerade på varandras uppgifter. Detta innebar en ordentlig höjning av svårighetsgraden, och jag var tydlig med att ingen skulle bli godkänd som inte verkligen läst och förstått texterna och lyckats med åtminstone en elementär tillämpning.

Studenterna började efter en del protester arbeta. På det avslutande seminariet presenterade grupp efter grupp mycket intressanta resonemang och gjorde insiktsfulla oppositioner. Studenterna hade inte bara lärt sig vetenskapsfilosofi, utan själva börjat resonera vetenskapsfilosofiskt, och jag såg ett helt nytt intresse väckas även hos många som tidigare avfärdat alla filosofiska frågor som ”flum”. Den nya kursuppläggningsen fick dem att upptäcka förmågor och intressen som de inte trodde att de hade, och jag såg en ny glöd tändas i deras ögon. Många fick till och med problem med sina uppsatshandledare, som inte förstod vad det var för nya underliga idéer deras studenter kom med. Nu efteråt ser jag det som den kanske mest bildande undervisning jag åstadkommit under mina runt tjugo år som högskolelärare.

Kan man undervisa för bildning i ett massutbildningssystem? I dag kommer studenter från mycket olika sociala och kulturella grupper, och många kommer från familjer där ingen tidigare studerat på högskolan. Deras föreställningar om vad högskoleutbildning är och bör vara skiljer sig ofta radikalt från lärarnas, och från traditionellt bildningstänkande. Vi behöver förstå de nya villkoren för bildning i massutbildningens tid och vilka krav de medför för vårt sätt att undervisa. Vi behöver också ställa frågan om bildning i dag kan betyda samma sak som den en gång gjor-

de. När vi i dag talar för bildning i högre utbildning, vill vi då återupprätta gamla bildningsideal eller göra något annat och nytt?

Från elitutbildning till massutbildning

Enligt idéhistorikern och pedagogen Bernt Gustavsson sågs bildning eller personlighetsutveckling fram till andra världskriget allmänt som det viktigaste målet för skolans och högskolans undervisning. Högre utbildning var vid denna tid huvudsakligen reserverad för samhällseliten, och delvis av detta skäl kom bildningstanken under efterkrigstiden att uppfattas som föråldrad. Från 1980-talet och framåt har i stället en ekonomisk utbildningssyn varit rådande. Utbildning ses framförallt som ett medel att producera arbetskraft med rätt kompetens för marknadens behov, och specialiserad yrkesutbildning snarare än bildning har blivit högskolans huvuduppgift (Gustavsson 2009, s. 28 ff.).

Bildningstanken har under de senaste åren fått en renässans i den utbildningspolitiska debatten (Gustavsson 2009, s. 29; se även Broady 1984/2010 och www.hsv.se/bildning), men det är tveksamt om detta fått något genomslag i den faktiska undervisningen och hur stort bildningsintresset är bland studenter. I en intervjuundersökning som Högskoleverket har genomfört med lärare och studenter vid tre högskoleutbildningar svarar flera lärare att de ser bildning som ett viktigt utbildningsmål, men knappast någon av dem bedriver systematiskt arbete med bildande moment i undervisningen. Av de studenter som intervjuats känner många helt enkelt inte till begreppet, och de flesta av de övriga likställer bildning med finkultur eller betraktar den som något mindre viktigt (Högskoleverket 2009).

Förändringen i synen på högre utbildning har skett samtidigt som högskolesektorn expanderat mycket kraftigt. I mitten av 1940-talet fanns 14 000 studenter i den svenska högskolans grundutbildning. I mitten av förra decenniet hade antalet studenter ökat till 330 000, och andelen som gick vidare till högre utbildning var omkring 45 procent för ungdomar födda 1979 (Högskoleverket 2007, s. 12; jfr Högskoleverket 2010). Utveck-

lingen har varit likartad i andra OECD-länder (se t.ex. Bruneforth 2009).

I en studie från 1973 beskriver den amerikanske sociologen Martin Trow högskolans utveckling efter andra världskriget som en övergång från elit- till massutbildning (Trow 1973; se också Trow 2006). Tidigare var en huvuduppgift för universitetet att återskapa samhällets styrande skikt. Utbildningen syftade inte i första hand till att ge specialistkunskaper för särskilda yrken, utan till att forma tänkandet och karaktären hos den styrande klassen och ge en generell förberedelse för elitpositioner inom politik, offentlig förvaltning, företagsvärlden och akademien. Studierna skulle dana karaktären, eller i modernare termer insoialisera studenten i samhällseliten, så att han eller hon efter avslutad utbildning delade elitens grundläggande världs bild, värderingar och sätt att uppträda och uttrycka sig. Det var därför viktigt att läraren hade en tydlig idé om vad det innebär att vara en bildad (*educated*) person och förmedlade denna i umgänget med studenterna (Trow 1973, s. 2, 7 f.).

När bara ett fåtal i varje årskull ungdomar kunde gå vidare till högre studier, var förutsättningarna för en sådan bildning eller karaktärsdaning för eliten radikalt annorlunda än i dag. De flesta studenter rekryterades från välbärgade hem med tidigare studie-traditioner, en social bakgrund som även delades av lärarna. Elitutbildningsinstitutionerna hade sällan fler än två- eller tretusen studenter, och kunde därför utgöra relativt väl sammanhållna gemenskaper. I det brittiska och amerikanska systemet bodde dessutom de flesta studenter på campus (vilket fortfarande är fallet på vissa college och universitet). Typiska exempel är Oxford, Cambridge och många framstående universitet i USA. Detta gjorde sammantaget att man vid elithögskolorna kunde utgå från att deltagarna accepterade de grundläggande värderingar och föreställningar som bestämde undervisningens form och innehåll. De typiska undervisningsformerna var seminarier och individuell eller gruppvis handledning, som gav goda förutsättningar för lärare och studenter att utveckla en nära personlig

relation och en sorts mästare-lärlingförhållande där de rådande normerna kunde traderas vidare. Mellan äldre och yngre lärare skedde insocialiseringen på ett liknande sätt. Ett skäl till att elitutbildningsinstitutionernas karaktär och traditioner bevarades var också att de dominerades av relativt små elitgrupper inom politik, näringsliv och akademi vars medlemmar kände varandra, delade världsbild och fattade beslut genom informella direkta kontakter ansikte mot ansikte. Enligt Trow styrdes till exempel det brittiska universitetssystemet länge av ett antal ministrar, universitetsrektorer och höga regeringstjänstemän som träffades i små sammanträdesrum eller på herrklubb i London (Trow 1973, s. 2, 7-12).

När uppemot femtio procent av varje årskull studerar på högskolan, förändras den högre utbildningens förutsättningar i grunden. En av skillnaderna gäller studenters attityder till och föreställningar om utbildningen. När bara fyra eller fem procent studerade på högskolenivå, tenderade studenterna att betrakta högre utbildning som ett privilegium och sig själva som en del av en privilegierad elit. I massutbildningssystemet ser studenterna inte längre utbildning som ett privilegium, utan som en rättighet för alla med de rätta förkunskaperna och kvalifikationerna. Inom vissa samhällsgrupper där mer än hälften läser vidare, framstår högre utbildning till och med som ett krav. Att studera vidare efter gymnasiet ses som en självklarhet och valet att inte göra det som ett tecken på bristande förmåga, något som måste ursäktas och förklaras (Trow 1973, s. 7).

I ett massutbildningssystem blir det också vanligt att studenter parallellt med studierna deltidsarbetar i yrken som inte har med akademien att göra, delvis därför att fler studenter kommer från familjer med lägre inkomster än vid elituniversiteten. Detta påverkar i sin tur studentidentiteten, som knyts mindre till högskolan och mer till samhället utanför den, undervisningens innehåll, genom att mindre litteratur kan läsas och mindre självständiga arbeten krävas, och studenternas motivation. Det nära personliga förhållandet mellan lärare och student kan inte längre

upprätthållas, eftersom de snabbt ökande kostnaderna för högre utbildning leder till krav på mindre kostnadskrävande undervisningsformer.Handledning och professorsledda seminarier ersätts av storföreläsningar och gruppövningar ledda av yngre doktorander (Trow 1973, s. 9 f.).

För bildningens förutsättningar är den kanske viktigaste skillnaden att studenterna i ett massutbildningssystem kommer från mycket mer olikartade sociala och kulturella bakgrunder, med mer motstridiga uppfattningar om vad högre utbildning är och vad högskolor ska ägna sig åt. Studenterna upplever inte längre att de och deras lärare ingår i en liten utvald grupp med en tydlig uppsättning gemensamma intressen, värderingar, symboler, ceremonier, uttrycksformer och en gemensam livsstil. Detta gäller även de yngre lärarna, som i ett snabbt expanderande system utgör en större andel av lärargruppen än tidigare och får ett större inflytande. Båda grupperna utmanar högskolornas traditionella värderingar och antaganden på ett nytt sätt. Den konsensus som de gamla elitutbildningsinstitutionerna byggde på bryter samman. Det blir omöjligt att upprätthålla traditionella former för ledning och undervisning (Trow 1973, s. 6, 17, 21 f.).

Även i massutbildningens tid kan gamla elitinstitutioner leva vidare, och högskolor med inriktning mot massutbildning kan fortsätta att fylla vissa av det gamla elituniversitetets funktioner (Trow 1973, s. 19; Trow 2006, s. 248-252). Ändå verkar det stå klart att den sorts bildning och karaktärsdanning som var en huvuduppgift vid elituniversitetet inte kan vara det i ett massutbildningssystem, dels därför att den högre utbildningen inte längre är ett privilegium för eliten, dels på grund av förändringarna i undervisningsformer, studentgruppernas sammansättning och studenternas attityder.

Bildning för eliten

Högskolans enorma expansion tycks alltså ha skett till priset av att bildningen gått förlorad som utbildningsmål. Bildningstankens återkomst i den utbildningspolitiska debatten kan ses som

en motreaktion på en utveckling som har gjort högre studier till alltmer av yrkesutbildning och allt mindre av personlig utvecklingsprocess. Men det finns knappast skäl att för den skull längta tillbaka till det gamla.

Det inledande citatet ur *Lille Viggs äventyr på julafton* antyder hur kunskaper i klassiska språk förr ansågs väsentliga för bildning, men kanske framförallt hur bildning i det gamla elitutbildningssystemet fungerade som ett medel att avgränsa samhällets ledande skikt från "de obildade klasserna". En annan skönlitterär illustration finns i Strindbergs *Röda rummet*, där Rehnghjelm, en av huvudpersonen Falks vänner, upprörs av människor som kommer till teatern och skådespelaryrket "utan uppfostran, utan bildning, från kroppsarbeten och yrken, från gatan, drivna endast av fåfänga och lättja, utan entusiasm och förstånd". Bildning kopplas här alltså samman med god uppfostran, "förstånd", ett djupt engagemang i det yrke man utövar och en djupare förståelse av det. Återigen ses bildning som utmärkande för de välutbildade och välbärgade, medan arbetare och proletärer (människor "från gatan") anses obildade. Samtidigt talar Rehnghjelm redan i nästa mening kritiskt om "de bildades förtryck av de obildade" och betonar att han själv inte betraktar sig som någon "aristokrat" (Strindberg 1879, kapitel 16). Sammantagna antyder dessa båda skönlitterära exempel tanken att de bildade visserligen är bättre lämpade än andra att leda samhället, men ofta missbrukar sin makt och försummar sin bildning sedan den väl förskaffat dem inträdesbiljetten till samhällets topp.

Bildning ansågs inte bara kräva kunskaper i klassiska språk utan även god smak. Detta kan illustreras av en handbok för kvinnors uppfostran från början av 1800-talet, som samtidigt exemplifierar bildningsidealets annorlunda innebörd för kvinnor. Författarna talar om hur smakens bildning

för den qvinliga ungdomen är af framstående vigt, då en god smak utgör ett väsentligt vilkor för dess utbildning, dess hela uppförande, dess sätt att vara, dess klädsel [...]. Det, som man kallar gratie, hvilat äfven till största delen på smaken; likaså

känslan för det passande eller takten. Smakens bildning uppnås bäst genom läsning af sådana böcker, som uttryckligen handla om detta ämne; vidare genom utväljande och förklarande af företrädesvis sköna ställen ur klassiska författare, genom sinne för naturen och dess tusenfaldiga skönheter, genom det grundliga betraktandet af vackra blommor, trakter och öfverhufvud allt, som är skönt och klassiskt... (Darwin & Hufeland 1822/1869, s. 42)

Förutom bildning av smaken behandlar handbokens kapitel sådant som lydnad, sannfärdighet, renlighet, behandling av uttalsfel och ”skönhetens och de kroppsliga behagens vårdande”. Det viktiga för kvinnors bildning är uppenbarligen inte att utveckla egen beslutsförmåga eller andra ledaregenskaper, utan att behaga männen i samhällseliten och på så vis skaffa sig själva tillträde till eliten, en syn på kvinnors uppfostran och utbildning som känns igen från bland andra Rousseau (1762/1978).

Men gammalt tankegods är inte alltid så föråldrat som det först kan verka. Att de ledande i samhället bör ha en rimligt lång utbildning skulle många anse även i dag, och gott uppförande och renlighet är kanske lika mycket ett krav i nutida umgänge, trots att vi undviker att uttrycka oss så tydligt och auktoritärt om sådant som man gjorde förr. Latinet fungerade som vetenskapligt världsspråk på samma sätt som engelskan i dag. Antika texter användes dessutom länge som källor till idéer och exempel i filosofiska och andra texter, inte minst i moraliska och moralteoretiska resonemang.

Inte ens tanken att ett vårdat yttre är väsentlig för studier och personlig utveckling är så förlegad som den kanske först kan förefalla. Pedagogen Thérèse Hartman har undersökt studenters och lärares syn på juristutbildningen vid Uppsala universitet, och visar bland annat att en av utbildningens funktioner är insocialisering i juristrollen. Enligt lärarna ska studenterna inte bara utveckla goda grundkunskaper och förmåga att lösa olika sorters juridiska problem. Det gäller också att kunna uttrycka sig som en jurist och se ut som en framgångsrik jurist. En student som kom till informationsträff på Juridiska föreningen i svart munkjacka

insåg till exempel att hennes klädval var ”helt fel”, eftersom de som informerade var välklädda advokater från kända byråer och övriga studenter hade anpassat sig genom att ta på kavajer och klänningar (Hartman 2009, s. 128 f.). Som vi har sett kan drag av det gamla elitutbildningssystemet leva kvar i massutbildningssystemet.

Ändå verkar det uppenbart att den gamla elitbildningens tid i allt väsentligt är förbi. Bildningstanken måste få en annan innebörd om den ska ha en roll att spela i dag. Men det innebär inte att vi för den skull bryter fullständigt med det förflutna; tvärtom, tror jag, behöver sökandet efter en bildning för vår tid ske i levande dialog med den bildningsteoretiska traditionen.

Åter till Humboldt

Kritik av elitbildningens avarter är ingen ny företeelse. Den norsk-danske författaren Ludvig Holbergs *Erasmus Montanus* från 1731 är en lysande satir över latinets roll som klassmarkör. Samma tema tas upp av den franske 1500-talsfilosofen Montaigne:

Vi frågar gärna ”Kan han grekiska eller latin? Skriver han vers eller prosa?”. Men om han blivit bättre eller klokare – det är det viktigaste, och det lämnas alltid utanför. Vi borde fråga vem som har den bästa lärdomen, inte vem som har den mesta.

Vi arbetar bara för att fylla vårt minne och låter förstånd och samvete förbli tomma. På samma sätt som fåglar ibland letar upp sädeskorn och tar dem med sig i näbben utan att smaka på dem för att mata sina ungar, plundrar pedanterna böckerna på vetande och bär det i munnen bara för att kunna spy ut det till allmänt beskådande. (Montaigne 1580/1986, s. 173)

Ett liknande argument finns hos den romerske filosofen och författaren Seneca (ca 0–65 e.Kr). De romerska fria männens så kallade fria studier, *studia liberalia* eller *artes liberales*, ska enligt Seneca inte bara ska ge faktakunskaper utan måste ge moralisk vägledning i livet och bidra till att utveckla goda karaktärsdrag och ett gott praktiskt omdöme. Geometrin, en av de fria konster, lär mig till exempel att mäta upp mina egendomars stor-

lek, när det väsentliga är att avgöra hur mycket egendom som är tillräcklig för en människa. ”Du vet vilka linjer som är räta: vad har du för glädje av det om du inte vet vad som är rätt i livet?” (Seneca 1979, s. 206 f.; se även Bohlin 2010b)

Bildningstanken får en klassisk formulering hos den tyske filosofen, språkforskaren och pedagogiske reformatorn Wilhelm von Humboldt (1767–1835). I en av sina tidiga skrifter talar han om bildning som ”den högsta och mest harmoniska (*proportionierlichste*) bildningen av hennes [människans] förmågor till en helhet” (Humboldt 1791–92, s. 106). Då han får ansvar för skolväsendet i Preussen argumenterar han för en allsidig skolundervisning, där undervisningen gäller hela människan (*den Menschen überhaupt*), inte bara huvudet eller tankeförmågan genom matematik och språk, utan även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen eller hjärtat genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moral känslan (Humboldt, 1809b, s. 277, 1809c, s. 211). Det viktiga i undervisningen är inte,

som hittills varit det vanliga, att barnet lär sig läsa skriva, räkna och så vidare, utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse (*in möglichster Zusammenstimmung*), varigenom de nyss nämnda färdigheterna uppkommer av sig själva. (Humboldt, 1809c, s. 210)

Humboldt hävdar också att man i undervisningen inte bör fästa avseende vid ”att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas”. Ytterst är utbildningens mål att eleverna ”bildas till sedliga människor och *goda* medborgare (*sittlichen Menschen und guten Bürger*)” (Humboldt 1809c, s. 205). Det finns visserligen ett ofrånkomligt samhällsbehov av specialiserad yrkesutbildning, men det behövs också generell bildning, som allsidigt utvecklar människans förmågor (*allgemei-*

ne *Bildung* – inte att förväxla med ”allmänbildning” i nutida betydelse; Humboldt, 1809b, s. 276-277).

Vissa kunskaper måste helt enkelt vara allmänna, och i än högre grad en viss bildning av sinnelaget och karaktären, som ingen får sakna. Uppenbart är endast den en god hantverkare, köpman, soldat eller affärsman, som i sig själv och utan hänsyn till sitt särskilda yrke är en god, anständig och enligt sitt stånd uppläst människa och medborgare. (Humboldt 1809c, s. 205)

För Humboldt är det också viktigt att lärandet gradvis blir mer självständigt genom hela utbildningsgången. I grundskolan (*Elementarunterricht*) ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som sätter dem i stånd att lära sig under lärarens ledning. Gymnasiet (*Schulunterricht*) har till uppgift att förbereda för universitetsstudier, som i princip innebär självständig forskning (Humboldt 1809b, s. 276-280; Humboldt 1809c, s. 211).

Universitetsläraren är därför inte längre lärare och den studerande inte längre elev [*Lernender*], utan den studerande forskar själv, och professorn leder hans forskning och stödjer honom i den. (Humboldt 1809a, s. 261)

Det Humboldt menar med bildning har uppenbarligen mycket litet att göra med bortglömda latinkunskaper eller vett och etikett för borgerskapet. Bildning är utveckling av förmågan att tänka självständigt på ett kritiskt och vetenskapligt sätt, och samtidigt en personlig utveckling som omfattar hela människan, både tankeförmåga, moraliskt omdöme och känslor (se även Bohlin 2010a).

Ett fint exempel på hur högre utbildning kan fungera bildande ges (utan att ordet bildning används) i en studie av 34 drusiska kvinnliga studenter i Israel (Weiner-Levy 2008). I den drusiska kulturen ses traditionellt strävande efter individuella mål som ett tecken på omognad, medan lydriad och undertryckande av

personliga uppfattningar och känslor ses som ett tecken på själv-disciplin och mognad. Mötet med en västerländsk akademisk kultur innebär en stor kulturkrock. En av kvinnorna beskriver hur hon gradvis vände sig vid att umgås med män utanför den egna familjen och mot slutet av studietiden insåg att hon kände sig som deras jämlike. En annan talar om hur hon blev ”en helt annan människa” (*an entirely different person*), som inte tog något för givet utan ställde kritiska frågor om det mesta: Vad innebär det? Vad är det bra för? Vilka är nackdelarna? Bör vi godta det? För en tredje var studierna en chockartad upplevelse som gav henne helt nya perspektiv (Weiner-Levy 2008, s. 499-505).

Dessa begrepp ställer en helt plötsligt inför en helt ny värld, olika teorier, debatter, idéer om frihet, självständighet, rätt att välja [...]. I byn tar jag mig inte rätten att tala [...] särskilt inte när det handlar om människans självständighet eller frihet, för man lever för andra och inte för sig själv. Och så upptäcker man plötsligt en annan värld [...]. Man ställs inför andra valmöjligheter. Man förstår att det finns alternativ som [...] skulle kunna passa en bättre. [...] jag sade hela tiden till mig själv: Var fanns vi? *Ribono shel Olam!* [hebreiska: Herre Gud]. Vad har vi sysslat med hela tiden? (Weiner-Levy 2008, s. 502)

Går det att åstadkomma något liknande med svenska studenter, annat än undantagsvis och av lycklig slump? Jag tror att en nyckelfaktor här är studenternas motivation. En orsak till att de drusiska kvinnornas erfarenheter och utveckling blev så positiva var att den akademiska västerländska kulturen öppnade nya möjligheter för dem och att de såg ett stort värde i dessa möjligheter. Detta gav dem en stark motivation till lärande och personlig utveckling. Men mötet med den akademiska kulturen är inte lika positivt för alla. Som vi har sett innebär övergången från elit- till massutbildning att skillnaden i motivation mellan olika studenter ökar och att fler studenter än tidigare har uppfattningar om studiernas syfte som stämmer dåligt med lärarnas och högskolans.

Instrumentalistiska studenter – en pedagogisk utmaning

Pedagoger har skilt mellan externt eller instrumentellt motiverade studenter, som i första hand studerar för att skaffa sig en examen och möjlighet till ett bra arbete, och internt eller akademiskt motiverade studenter, som i första hand drivs av en vilja att utöka sitt vetande. En finsk studie från 1995 tyder på att många studenter i dag är instrumentellt motiverade och inriktade på att få sina examina med så liten egen arbetsinsats som möjligt (Aittola 1995 enligt Bogler & Somech 2002, s. 234). En annan och delvis överlappande indelning har gjorts mellan yrkesorienterade studenter, som huvudsakligen är intresserade av att förbereda sig för ett framtida yrkesliv, akademiska studenter och gemenskapsinriktade (*collegiate*) studenter, som framförallt värderar studentlivet, umgänget med andra studenter och frihet från föräldrakontroll (Clark 1962 och Clark & Trow 1966 enligt Bogler & Somech 2002, s. 234).

Skillnaden mellan den instrumentalistiska och den akademiska attityden till studier kan illustreras av ett utdrag ur två kursutvärderingar från en kurs i metodlära och uppsatsskrivande under första terminen på ett samhällsvetenskapligt program vid Södertörns högskola. (Tack till Anna Malmbjer för utdragen.)

Student 1: Föreläsningarna var onödiga och ovidkommande. De kunde ha varit mer sammanfattande.Handledning har i princip inte fungerat alls. Vi har tvingats tänka på allt själva. Arbetsinsatsen har varit mycket hög i förhållande till det vi lärt oss. Alldeles för mycket sidouppgifter etc. Allt eftersom kursen gick visade sig den [kursen] bara vara omständlig och jobbig. Jag ville lära mig hur man lägger upp en uppsats och sedan utföra den och inget mer.

Student 2: Viktigast att få en förståelse av alla begrepp kring undersökningen/uppsatsen. Svårt att få förståelse innan större delen av uppsatsen var klar. Att göra en undersökning och skriva en uppsats är väldigt stort och komplext och det har tagit lång tid att verkligen förstå alla begrepp. Föreläsningarna gav en för-

sta förklaring, men polletten trillade ned ordentligt först långt senare. Då uppstod massor med frågor och funderingar som man trots studielitteraturens hjälp hade velat fråga om på en föreläsning.

Student 1 ser inget värde i annan kunskap än den som är instrumentellt användbar, i detta fall för att skriva uppsatsen. Hon anser därför att hon tvingats lära sig saker som hon inte är intresserad av och att det därför varit för mycket att göra på kursen. Student 2 betonar däremot betydelsen av kunskap och förståelse. Det viktiga är inte bara att skriva uppsatsen, utan också att förstå vad det innebär att göra det och varför man gör det. I stället för mindre arbete efterlyses föreläsningar som kan ge ännu mer förståelse. Student 2 har med stor sannolikhet lärt sig betydligt mer på kursen än student 1, eftersom hennes akademiska attityd till utbildningen överensstämmer bättre med lärarnas och högskolans och därmed med undervisningens uppläggning och innehåll.

Högskoleutbildning kan förstås som ett kultur- eller traditionsmöte mellan studenter och lärare, som styrs av båda parter förförståelser, deras förväntningar om vad högskoleutbildning ska vara och deras värderingar om vad den bör vara (se Bohlin 2009). I undervisning för instrumentalistiskt yrkesinriktade studenter uppstår svårigheten att studenterna vill något helt annat med sin utbildning än vad läraren vill med sin undervisning. Resultatet blir att studenter och lärare strävar åt motsatta håll och att det blir svårt att uppnå målen för utbildningen. Studenterna lär sig helt enkelt mycket mindre än de borde och annars skulle ha kunnat göra. Frågan är hur man så långt som möjligt ska få instrumentalistiska studenter att lära sig och bilda sig i samma utsträckning som de akademiskt motiverade.

Att gå med i den akademiska klubben

Renodlat instrumentalistiska studenter betraktar högskolestudier som en utbyttessituation där det gäller att få ut så mycket som

möjligt av systemet i form av betyg eller yrkesmässigt användbara kunskaper till så låg kostnad som möjligt i form av eget engagemang och egen arbetsinsats. Man kan säga att de ser sig själva som kunder i utbildningssystemet. Ett sådant kundtänkande kan vara ett stort hinder i undervisningen om det innebär att studenterna uppträder som passiva konsumenterna av de undervisningstjänster som lärarna producerar och inte själva tar ansvar för och bidrar till en god undervisning.

Bildningstanken uppfattas ofta och på goda grunder som oförenlig med en ekonomistisk utbildningssyn enligt vilken utbildning motiveras enbart av sin ekonomiska nytta (t.ex. i Gustavsson 2009, s. 28 ff.), men detta utesluter inte att ekonomiska perspektiv på utbildning kan ha något att tillföra bildningsdebatten. Jag tror att detta gäller fenomenet passivt kundtänkande, som i många fall är ett problem även ur rent ekonomisk synvinkel. Två sydafrikanska företagsekonomer diskuterar i en studie hur studenter kan engageras som medproducenter och medmarknadsförare (Kotzé & du Plessis 2003; se även Eagle & Brennan 2007). Högskolor kan uppfattas som komplexa tjänsteproducerande organisationer, där tjänster produceras i samspel mellan många aktörer, varav vissa är formellt anställda av organisationen och andra inte. På en flygplats medverkar kunderna i tjänsteproduktionen genom att bära sina väskor, visa sina rese-dokument och uppträda artigt mot anställda och varandra. På en högskola medverkar studenterna genom individuella självstudier och grupparbeten utanför undervisningen och genom att närvara vid föreläsningar och seminarier, leverera inlämningsuppgifter och bidra till seminariediskussioner. För att producera tjänster av så hög kvalitet som möjligt, i detta fall undervisning och lärande, gäller det att få alla medverkande i processen att bidra till och ta ansvar för produktionen, även de icke anställda medproducenterna, eller ”kunderna”. Ett tecken på att en organisation lyckats med detta är att kunderna när något går fel inte bara skyller på organisationen utan själva tar på sig ett ansvar (Kotzé & du Plessis 2003, s. 186-191).

En mycket låg nivå för studenters delaktighet i undervisningen är att närvara vid föreläsningar och seminarier. En mycket hög nivå är att skriva välgenomtänkta och reflekterande inlämningsuppgifter och uppsatser, bidra med frågor och synpunkter vid föreläsningar och seminarier, delta i forskningsarbete och själv undervisa. Däremellan finns mellannivåer som att närvara och lämna in examinationsuppgifter som uppfyller kraven för godkänt (Kotzé & du Plessis 2003, s. 191). Frågan är hur man ska få instrumentalistiska studenter att gå från de låga nivåer där de ofta befinner sig, särskilt i början av studierna, till högre nivåer, där de känner ansvar för att uppnå studiemålen och aktivt bidrar till det.

För att kunder ska engageras som medproducenter krävs enligt Kotzé och du Plessis att de har klart för sig hur de förväntas bidra och vilka roller övriga medverkande spelar i produktionsprocessen. Deras förväntade prestationer måste också överensstämma med deras faktiska förmåga. Kanske viktigast är att de är motiverade, vilket i den typiska kundsituationen innebär att se någon form av egennyttan i sin medverkan. Ett sätt för en organisation att motivera sina kunder till aktiv medverkan i tjänsteproduktionen är att anpassa sig till deras existerande värderingar och förväntningar. Men organisationer kan också aktivt påverka kundernas värderingar genom insocialiseringsprocesser, där de lär sig och övertar organisationens normer och förväntningar (Kotzé & du Plessis 2003, s. 188-192).

Vad innebär då insocialisering i ett akademiskt sammanhang? Vad är det egentligen för värderingar och antaganden studenter (och för den delen även lärare) ska insocialiseras i? Den amerikanske pedagogen och professorn i engelska Gerald Graff hävdar att akademien karakteriseras av en "idé- och argumentkultur" (*culture of ideas and arguments*), en kultur som även odlas i den politiska offentligheten (eller åtminstone delar av den). I denna kultur ägnar man sig framförallt åt att formulera ståndpunkter och argument och kritiskt granska andras ståndpunkter och argument. Till detta hör ett antal kognitiva praktiker, eller tan-

kemönster, som att analysera argument, systematiskt granska dokument, frågor och händelser, sammanföra olika perspektiv, tillämpa teorier på skilda företeelser, sammanfatta andras påståenden och argument, hålla sig till en sammanfattning för att utforska argumentens utgångspunkter och konsekvenser, väga evidens för och emot påståenden, identifiera motsägelser och felslut, hitta illustrerande exempel och generalisera slutsatser. För att accepteras och bli delaktig i denna kultur krävs *argumentationslitteracitet* (*argument literacy*): en förmåga att lyssna noggrant till andra, sammanfatta vad de säger och svara med egna argument i samma fråga, att säga "X hävdar A, men jag anser för min del B" och underbygga sin ståndpunkt (Graff 2003, s. 2 f., 6, 21 f.). Många studenter känner sig främmande inför denna kultur, särskilt i början av studierna. Frågor som "Vad säger den här texten?" eller "Vilka föreställningar om kärlek var dominerande på 1400-talet?" går helt utanför deras referensramar, trots att frågorna inte innehåller någon teknisk vokabulär. Det viktigaste som högskolan kan göra för att stödja dessa studenter lärande är enligt Graff att avmystifiera den akademiska kulturen genom att förklara för studenterna hur den fungerar och träna deras förmåga att själva spela det akademiska spelet. Detta innebär inte bara att lära dem nya kognitiva färdigheter, utan också att på grundläggande sätt påverka deras tankevanor och insocialisera dem i en livsstil som förändrar dem som människor. Viktigare än allt som studenterna lär sig är att de väljer att gå med i samma "klubb" som lärarna, den klubb där man spelar det akademiska argumentationsspelet (Graff 2003, s. 21-25).

Slutsatser

I det gamla elitutbildningssystemet fungerade bildning, eller det man då ofta menade med bildning, som ett sätt att insocialiseras i samhällseliten. En stor del av studenterna kom själva från de så kallade bildade klasserna och delade därför de grundläggande värderingar som styrde utbildningen och bildningsgången. Studenterna kan mycket väl ha varit lika instrumentalistiska som i

dag, men systemet gav dem ett instrumentellt intresse av att bilda sig, eller åtminstone att för omgivningen framstå som bildade enligt de rådande föreställningarna om vad detta innebar.

Med övergången till ett massutbildningssystem förändrades allt detta. En majoritet av studenterna kommer nu från grupper utanför samhällseliten, där man inte ser något värde i ”skrytkunskap” för de rika och mäktiga. (Uttrycket ”skrytkunskap” kommer från Graffman 2008, som använder det i ett annat sammanhang.) Många studenter är yrkesinriktat instrumentalistiska i sin studiemotivation, och ser inget värde i kunskap eller förståelse som inte kan omsättas i ekonomiskt nytta. Målet med studierna är att skaffa sig de kunskaper och betyg man behöver för att i framtiden få jobb, och det gäller att undvika att lägga tid och arbete på sådant som inte bidrar till detta mål, exempelvis vetenskapsteorikurser. Undervisningsformer anpassade för stora studentgrupper gör det svårt eller omöjligt för läraren att fungera insocialiserande genom nära personliga relationer med studenterna.

De studenter jag mötte på min kurs i vetenskapsteori för företagsekonomer var typiska för massutbildningssystemet. Det gällde även den undervisningssituation där jag mötte dem: storföreläsningar för en grupp på 120 studenter med efterföljande seminarier i grupper om 20. Ett av skälen till att kursen ändå lyckades var troligtvis att uppgiften var kopplad till studenternas D-uppsatsarbeten, som för nästan alla krävde ett stort personligt engagemang. Ett annat tror jag var att de självständiga uppgifterna presenteras på en sorts uppsatsseminarier med respondenter och opponenter, så att prestige inför de andra studenterna motiveerade dem att arbeta hårdare med uppgifterna än de annars skulle gjort. Ett tredje skäl kan ha varit att uppgiften helt enkelt var för svår för att det skulle finnas genvägar till betyget, som att läsa gamla tentor. Det enda sättet att klara den var att faktiskt spela argumentationsspelet.

Om bildning förr var insocialisering i samhällseliten är den enligt min uppfattning i dag snarare insocialisering i ”den akademiska klubben”, gemenskapen av dem som ständigt ägnar sig

åt att formulera och kritiskt pröva påståenden och argument. Den pedagogiska svårigheten är att de icke akademiskt motive-
rade studenterna inte ser något instrumentellt intresse av att
bilda sig. Det vill säga, de ser det inte förrän de redan nått en bit i
bildningsprocessen. Den som utvecklat sin argumentations-
litteracitet ser däremot mängder av användningsområden, såväl
utom som inom yrkeslivet. En typisk fråga är ”Varför fick vi inte
lära oss det här från början?”, och svaret är ”Därför att ni inte var
intresserade då”. Det svåra är att motivera studenter att överhu-
vudtaget slå in på bildningens väg, inte att efteråt förklara varför
de gjort ett bra val.

Jag tror att man med tydliga och konsekventa krav på hög
men inte orimligt hög nivå kan utnyttja det instrumentella in-
tresset att klara kursen och få betyget till att engagera studenter i
det akademiska argumentationsspelet. När de väl börjat spela det
på allvar kan man bara lita på att de själva upptäcker det lustfyll-
da i det och de många möjligheter det öppnar. När de dessutom
märker att de är bra på det och mot sin egen förväntan visar sig
platsa i den akademiska klubben, är det bara att välkomna dem,
uppmuntra dem att fortsätta och visa nya tillämpningsområden.
Vetenskapsteori kan till exempel vara en bra början, men det
behövs också tillämpningar på moraliska, politiska och andra
frågor. Jag tror att detta är det bästa vi som högskolelärare kan
göra för att återuppväcka och förnya bildningstanken i massut-
bildningens tid.

Referenser

- Aittola, Tapio 1995: "Recent Changes in Student Life and Study Processes", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, s. 37-49.
- Bogler, Ronit & Anit Somech 2002: "Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students", *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 233-248.
- Bohlin, Henrik 2009: "Mångkulturalitet och kulturmöten i högskoleutbildning – möjligheter och svårigheter", *Utbildning & demokrati* nr 3, s. 91-109.
- Bohlin, Henrik 2010a: "Bildning, dialog och kritisk självreflektion", opublicerat manus.
- Bohlin, Henrik 2010b: "Vad är medborgerlig bildning?", i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande*. Södertörn Studies in Education 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 19-34.
- Broady, Donald 1984/2010: "Om bildning och konsten att ärvä", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos 2010.
- Bruneforth, Michael 2009: "Stor global tillväxt av högskolestuderande", *Välfärd* nr 3, s. 14-15.
- Clark, Burton R. 1962: *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- Clark, Burton R. & Martin Trow 1966: "The Organization Context", i T. Newcomb & E. Wilson (red.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. Chicago: Aldine, s. 17-70.
- Darwin, Erasmus & Christoph Wilhelm Hufeland 1822/1869: *Qvinnekönets fysiska och moraliska uppfostran*. Stockholm: Fahlstedt, <http://runeberg.org/qvinnokon> (2010-07-27) [en svensk övers. av Hufelands tyska bearbetning från 1822 av Darwins originalverk *Plan for the Conduct of Female Education*, 1797].
- Eagle, Lynne & Ross Brennan 2007: "Are Students Customers? TQM and Marketing Perspectives", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15, No. 1, s. 44-60.
- Graff, Gerald 2003: *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Graffman, Katarina 2008: *Med andra mediebetenden in i framtiden. En etnografisk studie inom ramen för TU:s projekt Unga Vuxna*, http://www.mediekompass.se/iskolan/images/stories/Dokument/Rapporter/Rapport_Katarina_Graffman.pdf (2010-08-02).

- Gustavsson, Bernt 2009: *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Liber.
- Hartman, Thérèse 2009: *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education No 123. Uppsala: Uppsala universitet, www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207657/FULLTEXT01 (2010-07-27).
- Holberg, Ludvig 1731: *Erasmus Montanus Eller Rasmus Berg. Comoedie Udi Fem Acter*. Köpenhamn, Det Kongelige Bibliotek, <http://www2.kb.dk/elib/lit//dan/holberg/komedier/erasmus.dkl/index.htm> (2010-07-28).
- Humboldt, Wilhelm von 1791–1792: *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, i Humboldt 1903–1936, Band I, s. 97–254.
- Humboldt, Wilhelm von 1809a: ”Ueber die mit den Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen” (”Königsberger Schulplan”), i Humboldt 1903–36, Band XIII, s. 259–276.
- Humboldt, Wilhelm von 1809b: ”Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens” (”Litauischer Schulplan”), i Humboldt 1903–1936, Band XIII, s. 276–283.
- Humboldt, Wilhelm von 1809c: ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, 1. Dezember 1809”, i Humboldt 1903–1936, Band X, s. 199–224.
- Humboldt, Wilhelm von 1903–1936: *Gesammelte Schriften*. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften, Band I–XVII. Berlin.
- Högskoleverket 2007: *Minskad tillströmning till högre utbildning – analys och diskussion om möjliga orsaker*, Rapport 2007:42 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2009: *Att fånga bildning*, Rapport 2009:24 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2010: *Stora regionala skillnader i påbörjade högskolestudier bland ungdomar*, Statistisk analys nr 2010/2. Stockholm: Högskoleverket.
- Kotzé, T.G. & P.J. du Plessis 2003: ”Students as ’Co-Producers’ of Education: A Proposed Model of Student Socialization and Participation at Tertiary Institutions”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 11, No. 4, s. 186–201.
- Montaigne, Michel de 1580/1986: *Essayer. Bok 1*, övers. Jan Stolpe. Stockholm, Atlantis.

- Rousseau, Jean-Jacques 1762/1978: *Emile eller Om uppfostran*, del 2, övers. Carl A. Fahlstedt. Göteborg: Stegeland.
- Rydberg, Viktor 1907: "Lille Viggs äfventyr på julafton", i *Skrifter VIII. Sägner, berättelser och skizzer*, 2 uppl. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Seneca, Lucius Annaeus 1979: *Breven till Lucilius*, övers. Bertil Cavallin. Stockholm: Forum.
- Strindberg, August 1879: *Röda rummet. Skildringar ur Artist- och Författarlivet*. Stockholm: Seligmann.
- Trow, Martin 1973: *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, Martin 2006: "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII", i James J. F. Forest & Philip G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education: Global Themes and Contemporary Challenges*. Dordrecht: Springer, s. 243-280.
- www.hsv.se/bildning (2010-08-06).

Tänkandets gryning

Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet

Jonna Hjertström Lappalainen & Eva Schwarz

Ett sätt att svara på frågan om vad bildning är, kunde vara att hänvisa till en bildad människa. Men vad är det då som gör att hon uppfattas som bildad? Även om vi kan rada upp hennes titlar och peka på tyngden och längden av hennes publikationslista så är det inte dessa som faller det slutgiltiga avgörandet. Kvantiteten av det inlärdas har förvisso betydelse, men det avgörande är snarare hur hon förvaltar dessa. Ett gott förvaltande består i att känna till sina kunskaper och vad dessa förmår, men också sina begränsningar. Utan att göra anspråk på att ge en väl avgränsad definition av vari bildning består skulle vi vilja hävda att en väsentlig aspekt i en bildningsprocess är att utveckla en förmåga att reflektera över olika perspektiv – däribland även sitt eget – och kunna jämföra dessa med varandra.

En av dem som är kända för att intressera sig för själva bildningsprocessen snarare än bildningens innehåll är den amerikanske filosofen John Dewey. Hans bidrag till bildningstraditionen brukar oftast karakteriseras genom det välkända framhållandet av *learning by doing*. I denna artikel tar vi utgångspunkt i Deweys utläggning om bildningsprocessen men utifrån en annan aspekt än *görandet*. Vi vill visa att *tänkandet* utgör en lika viktig del i Deweys syn på lärande. Han redogör tämligen utförligt för tänkandets struktur i verket *How We Think* från 1910. I *Democracy and Education* från 1916, som vi kommer att

utgå från i denna artikel, utvecklar han dessa tankar i relation till bildningsprocessen. I detta verk är hans syn på tänkandet dessutom konkretiserat i relation till förverkligandet av ett utbildningsväsen. Denna bok är också den som torde ha varit en av de mest inflytelserika i det svenska skolväsendet (se bl.a. Sundgren 2005).

Deweys förståelse av reflektion utmärker sig gentemot traditionen genom att ifrågasätta den dualistiska synen på erfarenhet och tänkande. Detta gör att hans förståelse blir intressant för oss som arbetar med forskning och undervisning på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Vi studerar det kunnande som traditionellt inte har ingått i den teoretiska kunskapen: den praktiska. Den praktiska kunskapen förknippas oftast med erfarenhet, till exempel ett säkert handlag eller en kunskap som sitter i kroppen. Man kan även beskriva den som en färdighet, som inte behöver vara medveten eller möjlig att uttrycka i språket. Denna kunskap finner man inte enbart hos utövare av renodlat praktiska yrken. Även personer med en lång formell utbildning såsom läkare eller jurister besitter en praktisk kunskap som är minst lika viktig för yrkesrollen som den formella. Ett tydligt exempel som visar vilken vikt som vanligtvis tillskrivs den praktiska kunskapen är att de flesta människor låter sig opereras av en erfaren kirurg hellre än av en nyutexaminerad.

En människa som har erfarenhet inom sitt yrke har en mängd förmågor som han eller hon inte har reflekterat över. På Centrum för praktisk kunskap intresserar vi oss för den bildningsprocess som äger rum när människor med en gedigen yrkeserfarenhet aktivt börjar reflektera över denna erfarenhet som kunskap. Gemensamt för våra utbildningar är att vi riktar oss till yrkesverksamma och strävar efter att få kursdeltagarna att medvetandegöra och i viss mån kunna formulera sitt praktiska, oformulerade och ofta omedvetna kunnande.¹ Utbildningen syftar till att

¹ Denna bildningsprocess kan även ske på andra sätt, till exempel genom att en sjuksköterska vidareutbildar sig till läkare. I detta fall kan studiet av praktikens teoretiska ramverk ge nya perspektiv på den praktiska kunskap som han eller hon besitter eller saknar.

de skall lära sig ett reflekterande perspektiv på sitt handlande. Det betyder bland annat att de kan lära sig att uppmärksamma sitt kunnande som kunskap, lära sig formulera vari denna kunskap består, men också att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt betrakta sin verksamhet utifrån. Detta för att den yrkesverksamme skall bli medveten om varför hon löser en uppgift på ett visst sätt, till exempel för att det alltid har varit så, för att det var så hon lärde sig, eller för att det är det sätt hon trivs mest med att arbeta på och som ger bäst resultat. Tanken är inte att personen endast skall bli en mer effektiv arbetare. Hon skall inte bara anpassa sig till praktiken, utan hon skall upptäcka och utforska den i syfte att därmed även kunna ifrågasätta den. Slutligen är det ett mål att våra studenter skall lära sig betrakta sin yrkespraktik i ett större perspektiv, och därmed kanske kunna upptäcka eventuella motsägelser eller problem i sitt yrke. I målet att bli till exempel en bra lärare så kan det också leda till att en person inser att hon inte kan förlika sig med yrkets aktuella förutsättningar eller att hon inte anser sig passa för det.

Inledningsvis kommer vi att titta närmare på hur Dewey kopplar samman reflektion och erfarenhet i *Democracy and Education*. Vidare kommer vi att visa hur detta kan användas för att beskriva det medvetandegörande av praktisk kunskap som vi arbetar med vid Södertörns högskola.² Därefter tar vi upp Deweys pragmatiska utgångspunkt som vi menar är otillräcklig, eftersom han inte utvecklar en förståelse av reflektion som överskrider den enskilda praktiken. Vi argumenterar för att man i de flesta undervisningssituationer bör sträva efter att föra reflektionen till ytterligare en nivå.

Deweys syn på erfarenhet och tänkande

I *Democracy and Education* visar Dewey att han betraktar erfarenhet och tänkande som intimt sammankopplade. Han

² Denna forskning och utbildning bedrivs sedan 2001 på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. För en introduktion till Centrums verksamhet, se Bornemark & Svenaeus 2009.

skriver: ”Ingen meningsfull erfarenhet är möjlig helt utan tänkande” (Dewey 2009, s. 189). För Dewey är tänkandet den intellektuella beståndsdelen i erfarenheten, och den är också det som gör erfarenheten tydlig. Det är genom tänkande som vi kan betrakta vår erfarenhet, och på så vis utvecklas av den.

Erfarenhet blir erfarenhet – och inte bara en händelse som drabbar en människa – genom tänkandet. Dewey beskriver denna skillnad genom att hävda att erfarenheten innehåller både ett aktivt och ett passivt moment. Han skriver:

Erfarenhetens karaktär kan bara förstås om man tar i beaktande att den omfattar ett aktivt och ett passivt element som är kombinerade på ett särskilt sätt. Beträffande den aktiva delen går erfarenheten ut på att pröva på och försöka, man *gör* erfarenheter – en betydelse som blir tydlig i den besläktade termen experiment. Den passiva sidan präglas av att man utstår och finner sig i, *går igenom* något. (Dewey 2009, s. 183)

Deweys utläggning visar att han har en särskild förståelse av erfarenhet, han rör sig bort från erfarenhet förstådd som ren perception. Att erfara är visserligen att *passivt* mottaga ett intryck men det är dessutom att *aktivt* förbinda intrycket med en omgivande värld. Ett barn som sticker in fingret i en ljuslåga gör inte per automatik en erfarenhet. Det är först när barnet börjar förknippa händelsen med dess följder – den brännande smärtan – som det blir en erfarenhet. Dewey är kritisk till den skarpa distinktion mellan kropp och själ som har präglat den västerländska förståelsen av tänkandet. Han betonar att tänkandet och medvetandet alltid är kroppsliga eftersom varje tänkande eller medvetandeakt om ett visst föremål sker genom kroppen. Dewey framhåller att sinnesorganen är ”delar i den process av görande som resulterar i mening”. En pojke som flyger en drake måste hålla ett öga på draken, och han måste, med handen, känna variationerna av snörets ryckningar för att lära sig drakflygandets konst. Dewey skriver att pojkens sinnen är vägar för kunskap, ”inte för att yttre fakta på något sätt ’förmedlas’ till hjärnan utan

för att de *används* för att göra något med ett syfte” (Dewey 2009, s. 186).

Tänkande som *trial and error*-metod

Deweys poäng är att tänkandet springer ur erfarenheten och han visar hur detta sker. Han noterar att alla våra erfarenheter har en fas av prövande i sig och menar att det är denna fas som tänkandet reser sig ur. Han skriver: ”Vi gör helt enkelt något och om det misslyckas gör vi något annat och så håller vi på tills vi träffar på något som fungerar” (Dewey 2009, s. 189). Utifrån detta prövande kan vi sedan skaffa oss en ”metod”. Detta är enligt Dewey den första formen av tänkande och han kallar den ”*trial and error*”. Denna form är primitiv: vi finner den hos mullvaden som gräver gångar där det går att gräva, hos kon som kan lära sig känna igen olika grästyper som mer eller mindre goda. Den finns även hos små barn. Man kan se ett krypande barn ägna enorma mängder tid åt att komma på hur det skall forcera ett hinder, till exempel en tröskel. När barnet lärt sig forcera tröskeln har det en metod i Deweys mening. Barnet kan nu forcera tröskeln och intresserar sig därefter för något annat. Detta prövande menar Dewey alltså vara en form av tänkande: ”Vi inser att ett visst sätt *att* handla och en viss konsekvens hör ihop, men vi ser inte *hur*. Vi förstår inte sambandets detaljer; kopplingarna saknas” (Dewey 2009, s. 189). Det är ett tänkande eftersom vi ser att det finns ett sammanhang mellan vår handling och dess konsekvenser, även om vi inte vet hur detta sammanhang ser ut.

Denna allra enklaste form av tänkande kan utvecklas vilket Dewey beskriver som en stegrande förmåga att förutse konsekvenserna. Han skriver:

Vi analyserar just för att förstå vad som binder samman orsak och verkan, handling och konsekvens. När insikten växer blir förutseendet mer exakt och uttömmande. Den handling som stöder sig helt på *trial and error*-metoden är utlämnad åt omständigheterna, och de kan förändras så att det man gör inte får

den verkan man har önskat sig. Men om vi i detalj vet vad resultatet beror på kan vi undersöka om de villkor som erfordras föreligger. Metoden utökar vår praktiska kontroll. (Dewey 2009, s. 189)

Det praktiska provandet är tänkandets utgångspunkt och när detta provande utvecklas leder det till en ökad *praktisk* kontroll. Men denna ökade praktiska kontroll korresponderar med ett alltmer sofistikerat tänkande. Deweys beskrivning visar inte bara tänkandets utveckling utan dessutom att och hur en människas tänkande verkar på olika nivåer samtidigt.³ Tänkande är inte bara medvetandets riktade verksamhet.

En yrkespraktiker arbetar ofta omedvetet på ett sätt som påminner om det Dewey beskriver som reflektionens lägsta nivå. Det som är utmärkande för Dewey är att han poängterar att det är ett tänkande. Enligt honom innehåller en arbetsuppgift som kan göras på rutin nämligen ett aktivt moment och därför är det trots allt en form av tänkande. Ett exempel på en handling som oftast sker på rutin är en lärares förmåga att nå fram till ett barn. Detta sker dagligen och oupphörligen på flera nivåer i lärarens yrkesverksamhet. Även om uppgiften utförs utan ett uns av eftertanke så har den vuxit fram ur ett praktiskt provande som är ett aktivt formande av skeendet, alltså ett tänkande.

I vissa fall blir lärarens uppgift lite mer komplex än att bara fånga barnens uppmärksamhet, till exempel om han eller hon träffar på ett barn som det är svårt att få kontakt med på grund av tidigare erfarenheter av våld. Huruvida en viss lärare lyckas etablera kontakt med detta barn eller inte, beror inte uteslutande på formellt inhämtad kunskap. Man är nästan böjd att hävda motsatsen. Istället gäller att även en person som helt saknar formell utbildning om barn eller psykologi kan vara mycket skicklig på att etablera kontakt med ett sådant barn. De formella kunskaperna är dock inte utan betydelse i denna situation. Framför

³ Detta utvecklar Dewey, på en filosofiskt djupare nivå, i *Logic: The Theory of Inquiry*, i sin beskrivning av hur tänkandet går från tvivel till hävdande och sedan slutligen omdöme. Se Dewey 1986.

allt tänker vi oss att en psykologisk utbildning om hur misshandlade barn kan reagera stärker och fördjupar en sådan skicklighet. Men det är inte bara traditionell ämnesutbildning som leder till en fördjupad förståelse. Även en möjlighet att reflektera över sitt handlande kan fördjupa denna skicklighet. Med hjälp av Deweys framställning kan det mer konkret förklaras varför och på vilket sätt erfarenhet är betydelsefull och effektivitetsskapande. Även om läraren inte har vetenskapliga begrepp för, eller överhuvudtaget kan sätta ord på, vilka reaktioner som en viss handling förutspås leda till hos barnet, så kan han eller hon ändå utifrån sin erfarenhet besitta kunskap om detta. Genom att betrakta förmågan att etablera kontakt som successivt framspringande ur tidigare erfarenheter av möten och kontaktsökande kan läraren reflektera över konkreta faktorerens betydelse: exempelvis kroppspråkets och tonlägets betydelse för att kontakt skall uppstå.

Tänkande som reflektion *par excellence*

När tänkandet utvecklas blir det så småningom det som kallas ”reflektion”. I den filosofiska traditionen har man framförallt betonat reflektion som en relation av distans. Reflektionen har förståtts som att gå från den praktiska verksamheten till teorin. Reflektionen har också ofta kontrasterats mot förnimmelsen, som betraktats som omedveten eller omedelbar – ögat förnimmer ljus, örat förnimmer ljud, fingertopparna yta och temperatur. Förnimmelsen har sagts vara densamma hos människor och djur medan reflektionen är det som skiljer människan från djuren. Även om vi ovan har visat på vilket sätt Dewey kritiserar denna tradition så är han också en del av den. Han håller nämligen med om att det i reflektionen finns en medvetenhet om själva relationen: istället för att bara förnimma ytan under fingertopparna reflekterar jag över den. Vidare håller han med om att det i reflektionen finns en medvetenhet om att det är ett subjekt som reflekterar över ett objekt. Dewey betraktar reflektionen som väsentligen distans och han talar om dess framträdande som en kvalitativ förändring av tänkandet:

När vi upptäcker de detaljerade sambanden mellan våra aktiviteter och deras följder blir det tankeinhåll tydligt, som ligger i de erfarenheter som samlats genom *trial and error*-metoden. Dess kvantitet ökar så att dess proportionella värde blir mycket annorlunda. Därför förändras erfarenhetens kvalitet och förändringens kvalitet är så betydelsefull att vi kan kalla denna typ av erfarenhet reflekterande – det vill säga reflekterande *par excellence*. (Dewey 2009, s. 189)

Men han skiljer sig också från traditionen genom att mena att reflektionen är djupt förankrad i den kroppsliga förnimmelsen. Genom att visa på vilket sätt reflektionen är förankrad framgår att reflektionen väsentligen är någonting mer än distans. Den förutsätter en form av närhet och omedelbar kännedom om världen.

En annan av Deweys iakttagelser är att övergången till reflektion alltid motiveras av något. Han skriver:

Vi önskar att slutresultatet skall bli det ena eller det andra. Den som är totalt likgiltig för resultatet följer eller tänker inte alls på det som hander. (Dewey 2009, s. 191)

Hans exempel på en individ som är i högsta grad motiverad att reflektera över sina handlingar och deras konsekvenser är en officer i fält under brinnande krig. Officeren är motiverad av fruktan men också av en vilja att han själv och hans soldater skall ta sig levande ur situationen. Det som är intressant är att Dewey hävdar att det krävs ett visst personligt engagemang för att motivera reflektionen. Vägen till opartiskhet går alltså genom ett visst personligt intresse, det vill säga partiskhet. Man kan också notera att han inte menar att detta engagemang måste vara personligt såtillvida att man själv upplevt problematiken. Identifikationen kan också ske med hjälp av föreställningsförmågan: reflektion implicerar ett intresse av en händelses utgång, en viss, som Dewey skriver, ”väl villig identifikation – om så bara i fantasin – mellan vårt eget öde och händelseförloppet” (Dewey 2009, s. 191).

Detta personliga engagemang kan dock även hindra en människa från att nå fram till nivån av reflekterande distans, och vara

det som sätter henne ur stånd att reflektera. Officeren kan även förlamas av fruktan och bli oförmögen att betrakta situationen med distans. Dewey lyfter alltså fram att det finns en tvetydighet här. Han skriver: ”Från detta tankeaktens beroende av en känsla av delaktighet i följderna av det som händer härrör en av tänkandets huvudparadoxer” (Dewey 2009, s. 191).

Genom att framhålla vikten av motivation och knyta denna till den praktiska situationen kan Dewey användas för att belysa ett tillvägagångssätt i medvetandegörandet av praktisk kunskap. För att komma åt momentet av reflektion i yrkespraktiken är det av stor betydelse att man utgår från en situation som motiverar till reflektion. Istället för att starta utforskandet av sin yrkesverksamhet utifrån en situation där den flyter på som bäst bör utgångspunkten vara en situation som idealt hade kunnat vara bättre. En av våra studenter skildrar i en text om hur hon i sin yrkesverksamhet som lärare hamnade i en situation där hon hade svårt att respektera ett föräldrapars livsval och syn på barnuppfostran. Föräldrarna var djupt religiösa och förbjöd barnet att vara med i varje form av dans eller musik. Läraren led av att följa deras uppmaning eftersom hon ansåg att de hade fel och att de fräntog barnet dess rätt till musik, dans och estetiska upplevelser (Sandgren 2010, s. 5f). Här är läraren i en situation där hon likt officeren är motiverad att tänka vidare. Hennes uppgift är att tillgodose barnets intressen, men hon är dessutom förbunden att tillmötesgå föräldrarnas önskemål. I denna situation har hon svårt att göra båda. Därmed befinner hon sig i en situation som hon önskar såg annorlunda ut: hon är motiverad att börja reflektera. Men dessutom framgår ambivalensen mellan partiskhet och opartiskhet mycket tydligt. I detta fall är det tydligt att läraren, för att överhuvudtaget kunna uppnå det moment av opartiskhet som reflektionen efterfrågar, måste ta sin egen partiskhet i beaktande. Den eftersträvande opartiskheten i det här fallet kan bara uppnås genom att hon blir medveten om att hennes förmåga att handla och resonera kan påverkas av hennes

känslor. På det sättet är hennes förmåga till opartiskhet beroende av hennes partiskhet.

Dewey's fokus på det partikulära som motiverande reflektionen leder till en syn på kunskap som skiljer sig från ett mer traditionellt kunskapsbegrepp. Traditionellt har man förstått kunskapsbildning som utgående från det allmänna. Tanken är att man vet vad ett föremål är genom att veta dess begrepp: man vet att något är en stol när man vet att föremålet uppfyller kriterierna för vad en stol är; man vet att något är en psykos när kriterierna för en psykos är uppfyllda. De första som talar om kunskapsbestämning utifrån allmänna begrepp är Sokrates och Platon. Dewey riktar också kritik mot Platon. Han ifrågasätter Platons frågeställning i dialogen *Menon*. I denna dialog behandlas frågan om hur man överhuvudtaget kan få kunskap om någonting nytt: antingen så kände man redan till det – och då har man ju inte lärt sig något nytt – eller så kände man inte till det och då vet man ju inte ifall man funnit det man sökte (Platon 2001, s. 13). Platon slutsats är att man aldrig kan lära sig något nytt. Dewey avfärdar denna problematik och säger att Platon gör en alltför skarp distinktion mellan kunskap och okunskap. Dewey vill alltså inte acceptera Platons utgångspunkt – att det kunskaps-teoretiska problemet handlar om hur man kommer från tro till vetande. För Dewey handlar det inte om att antingen ha kunskap eller inte. Istället handlar det om att se att kunskapen alltid uppstår i en situation, då man redan gör (och kan) något.

Dewey's kritik går alltså ut på att han vill visa att kunskap kan bestämmas på ett annat sätt än utifrån allmänbegrepp – nämligen utifrån den partikulära situationen. Medan Platon går uppifrån och ned – från allmänbegreppen till det enskilda – så går Dewey i motsatt riktning: han visar att kunskap kan bestämmas genom att gå nerifrån den konkreta enskilda situationen till ett allmänbegrepp. Dewey fokuserar på lärandet, på processen, och visar att det finns andra sätt att få kunskap. Han är inte den förste att hävda detta. Redan Platons elev Aristoteles talade om skillnaden mellan hur man erhöll praktisk och teoretisk kun-

skap.⁴ Deweys förtjänst är dock att han så konkret visar hur den praktiska kunskapen blir till. Detta innebär inte att han vill upplösa skillnaden mellan kunskap och okunskap. Det finns en övergång mellan att inte kunna cykla och att slutligen kunna det, men det som Dewey vill belysa är denna övergång som en process. Det är just processen av lärande som tycks obegriplig: vi är inte medvetna om det moment då vi plötsligt kan cykla och vi förstår inte heller hur det gick till. Det som Dewey visar är hur vi i efterhand kan analysera och förstå denna process. Men då måste vi också se lärandets särskilda existensform – den som Dewey beskriver som att stå i ”a twilight zone of inquiry, of thinking” (Dewey 2008, s.132; Dewey 2009, 193). Det är i detta gränsland som tänkandet tar form och uppträder, här är tänkandets gryning.

Reflektionens kännetecken

Utifrån sin förståelse av tänkandet som springande ur en erfarenhet som är både kroppslig och själslig och som motiverad av egenintressen kan Dewey beskriva reflektionens roll i bildningsprocessen mer detaljerat. Detta gör han i fem steg. Dessa är inte kronologiska, inte heller är det möjligt att tydligt särskilja dem från varandra. Han presenterar dem samtidigt och utan att egentligen göra några tydliga distinktioner mellan dem. I det följande tänkte vi gå igenom dessa kännetecken och med hjälp av exempel på reflektionsprocesser hos yrkesutövare relatera dem till praktisk kunskap.

Perplexitet

Ett av dessa kännetecken är perplexitet. Ovan tog vi upp att reflektionen kräver att subjektet är motiverat att uppfatta situationen bortom ett praktiskt provande. I handlandet, det tänkande erfandet, uppstår emellanåt ett *brott*. Till exempel när det vanliga handlandet inte fungerar eller när något går fel. I dessa lägen

⁴ I bok VI i *Den nikomachiska etiken* utvecklar Aristoteles en rad kunskapsformer och kopplar dem till olika verksamheter.

blir vi medvetna om situationen på ett nytt sätt. Vi blir perplexa och börjar reflektera. Dewey skriver att tänkande är att söka efter något som inte är till hands. Han säger också att ”allt tänkande innebär ett risktagande. Visshet kan inte garanteras i förväg. Att tränga in i det okända är ett äventyr” (Dewey 2009, s. 192). Här framgår skillnaden mot det rena praktiska provandet. Det strävar enbart efter att försöka ”stänga” detta brott. Att börja reflektera innebär däremot att låta brottet förflytta tänkandet till en annan nivå. I stället för att enbart hantera problemet så betraktar man situationen och sig själv.⁵

Vår student från exemplet ovan berättade att svårigheten med föräldrarnas religiösa levnadssätt var att hon inte kunde respektera det (Sandgren 2010, s. 3). Hennes grundprincip hade alltid varit att respektera alla människors religion och livsval. I den uppkomna situationen kan hon inte längre göra detta. Hon står alltså i en situation där en av hennes grundprinciper har blivit problematisk. Detta innebär ett brott. Hon kan inte längre handla som hon brukar och hon blir perplex. Perplexiteten kan leda antingen till att hon nöjer sig med att avfärda föräldrarna som fanatiska och olämpliga, eller förflytta sitt tänkande till en annan nivå. Då börjar hon reflektera över sitt sätt att handla, sina motiv och på en djupare nivå kanske till och med sina utgångspunkter. Detta innebär att hon blir förmögen att reflektera över varför hon gjorde som hon gjorde. I stället för att försöka lösa situationen så reflekterar hon och sätter sitt handlande i relation till andra möjliga handlingar.

Förmågan till förutseende

Ett andra kännetecken i den reflekterande verksamheten är att det uppstår en viss distans till nuet. Reflektion uppstår i, och ut-

⁵ Detta är något som man inom den fenomenologiska traditionen kallar ”subjektivitetens paradox”: att man kan se sig själv som både subjekt och objekt, som del av världen och som den som konstituerar världen. Båda perspektiven på subjektet ingår i bildningsprocessen. Se vidare Schwarz 2010.

går från, en förväntan om ett visst resultat: ”Så snart ett barn *förväntar* sig något, börjar det använda det som pågår som ett tecken för något som följer” (Dewey 2009, s. 190). Genom att få en relation till något förväntat i framtiden öppnas den distans till nuet som gör att reflektion kommer till stånd. Genom att man uppfattar något som ett tecken för något annat så har man redan upprättat en viss distans till detta. Det har inte längre mening i sig själv men får sin betydelse genom något som inte ens har hänt. Ett barn som ser sin mamma ta på sig ytterkläderna kan tolka detta som ett tecken för att hon skall gå iväg. Här har barnet redan börjat förhålla sig till nuet med en viss distans. Denna distans kan uppstå dels genom en längtan eller en vision efter något bättre, dels utifrån en fruktan eller oro. I båda fallen leder själva förmågan till förutseende att barnet har höjt blicken bortom nuets flöde.⁶

Även detta särdrag kan belysas utifrån det tidigare exemplet med vår lärare. En lärare som har erfarenhet av liknande situationer kan på ett helt annat sätt än en oerfaren förutse en mängd faktorer och konsekvenser. Hon kan placera in sitt handlande i ett temporalt förlopp. Hon kan redan i förväg föreställa sig vissa känslomässiga reaktioner, från föräldrarna, från sig själv och från barnen. Hon kan förutse sin egen eventuella nervositet inför att konfrontera föräldrarna, samt sin oro för vad som kan hända med barnet. Hon kan också, till skillnad från mer oerfarna kollegor, ha en vision av att situationen faktiskt också går att påverka till det bättre. Skillnaden mellan den erfarne och den oerfarne består i förmågan att sätta situationen i ett visst perspektiv.

Här måste man dock se skillnaden mellan att endast ha varit i en sådan situation tidigare och förmågan att använda sin erfarenhet. Det är nämligen inte bara den erfarne som kan bygga upp förväntningar, även den mest oerfarne kan med hjälp av visioner höja blicken över nuets flöde. Dessutom följer det inte

⁶ Förväntans eller framtidens betydelse för subjektets medvetenhet om sig självt har utförligt diskuterats av Søren Kierkegaard i *Begrebet Angst*. För en utveckling av Kierkegaards syn på detta se Hjertström Lappalainen 2009.

av det faktum att en människa har erfarenhet att hon tänker distanserat. Tvärtom kan den erfarna vägra eller vara oförmögen att höja blicken bortom nuets rutinbeteende. Den erfarna yrkespraktikern har en större arsenal av möjligheter att ösa ur samtidigt som han eller hon också lider större risk att fastna i rutin och misströstan.

Granskning, bearbetning, handlingsplan

Själva förmågan att temporalt uppfatta sig själv som en del av situationen är en väsentlig aspekt av de tre resterande kännetecknen för reflektion. Dessa kallar Dewey noggrann granskning, konsekvent bearbetning och handlingsplan. *Noggrann granskning* är en av de väsentliga skillnaderna mellan reflektion och praktiskt prövande. I det sistnämnda agerar man främst utifrån de möjligheter som är för handen, medan man i reflektionen söker efter nya möjligheter, även sådana som man kanske inte lägger märke till först, det vill säga möjligheter som inte omedelbart ligger för handen. Om man återgår till exemplet med läraren som hade svårt att respektera föräldrarnas krav på restriktioner för barnet så handlar det här om hennes förmåga att se möjligheter i, eller snarare utöver, situationen. Det handlar då inte bara om att se de möjligheter hon själv ansåg sig stå inför i situationen, utan om hon reflekterar över situationen så försöker hon nu upptäcka samtliga möjligheter, även dem hon inte såg omedelbart utifrån sitt yrkeskunnande. Ovan nämndes att Dewey talar om en *twilight zone of inquiry*, han talar alltså om tänkandet såsom ett utforskande som också tar hjälp av fantasin. Detta är vad Dewey menar när han skriver att tänkandet är ett äventyr. Här ser man tydligt hur de olika nivåerna av tänkande skiljer sig åt. Medan den som prövar sig fram i det praktiska strävar efter att få saker och ting att fungera, att flyta på, så söker den som reflekterar sig bort från rutinen, bort från de möjligheter som ligger närmast. Att i denna mening reflektera betyder att söka nya, oupptäckta möjligheter. Det som tydliggörs härmed är att reflektionen inte bara är ett speglande eller ett återkastan-

de, utan också något kreativt; reflektionen är också upptäckande och framåtblickande.

Den noggranna granskningen av möjligheter beledsagas av att dessa *bearbetas*. Dessa två punkter hos Dewey – granskningen och bearbetningen – glider ihop. Bearbetning torde förstås som att det önskade målet eller slutsatsen jämkas i relation till den faktiska situationen. I vårt exempel handlar det om att läraren tar till sig de möjligheter hon först inte såg och försöker förstå dem som konkreta handlingsalternativ i sin egen situation. Att verkligen utvecklas i sin bildningsprocess är att nå det steg i reflektionen då de nyupptäckta handlingsmöjligheterna sätts i konkret samband med den egna situationen. Att söka nya möjligheter och verkligen pröva dem i sin egen situation är att öppna sig för möjligheten att själv förändras.

Reflektionens femte och sista moment är upprättandet av en *handlingsplan*. Detta kan man förstå dels som en specifik handlingsplan i den aktuella situationen, dels satt i ett större bildningsperspektiv. I det senare handlar det om, som Dewey skriver, att skapa goda tankevanor:

Undervisningsprocesserna blir till en helhet i den mån som de koncentrerar sig på att åstadkomma goda tankevanor. Vi kan med rätta tala om 'tankemetoden'; men det är viktigare att ha i åtanke att tänkande är den bildande erfarenhetens metod. (Dewey 2009, s. 208)

Dewey ägnar ett helt kapitel åt frågan om hur tänkande skall stimuleras och utvecklas i undervisningen. Här betonar han vikten av att utgå från studenternas egna erfarenheter och framförallt låta tänkandet motiveras av problem som eleverna ställer själva eller åtminstone upplever som relevanta. Han är starkt kritisk till en skola som inte utgår från material och sysselsättningar som är "vardagslivets" eller studentens egna (Dewey 2009, s. 200 f.).

De tre kännetecken som Dewey anser vara utmärkande för reflektionen finner vi i olika former i utforskandet av den prak-

tiska kunskapen, och med hjälp av Deweys indelning kan vi utförligare redogöra för vad det är som sker i denna bildningsprocess. I undervisningen på Centrum för praktisk kunskap försöker vi medvetandegöra kunskapen bland annat genom att kontrastera den egna verksamheten mot andra verksamheter. Utifrån Dewey kan vi nu försöka utveckla varför detta förfarande leder till reflektion. En anledning är att konfrontationen öppnar upp för andra möjliga sätt att handla i situationen som från början inte var för handen. Om yrkesverksamheten kontrasteras mot liknande eller snarlika verksamheter så kan det leda till att även de värderingar och uppfattningar som ligger bakom praktiken tydliggörs. Grundläggande värderingar och uppfattningar formar i allra högsta grad vilka möjligheter som föreligger i en situation.

I fallet med läraren skulle detta kunna vara om till exempel en affärsman eller en konsult från näringslivet frågar henne varför hon inte bjudit hem föräldrarna på middag, eller kanske en lärare från en annan skola frågar ifall hon bjudit in föräldrarna att delta i musikövningarna. Poängen är att synliggöra de egna förutsättningarna genom kontraster: till exempel hur man hanterar mobbning i en storstadsskola med 1 000 elever jämfört med en byskola med sammanlagt 14 elever; eller kanske genom att kontrastera privata verksamheter mot offentliga. Även om dessa exempel ter sig främmande kanske de ändå kan få läraren att betrakta situationen på ett nytt sätt. Hon kan förmås att se vilka regler och uppfattningar hon betraktar som orubbliga och vilka strategier hon omedvetet utgår från. På så vis kan hon även få upp ögonen för alternativa uppfattningar och strategier. Det som Dewey kallar bearbetning skulle i vårt exempel kunna illustreras med att läraren funderar över hur det skulle vara att handla utifrån någon av de alternativa möjligheter hon konfronterats med. Vad skulle det innebära att bjuda in föräldrarna? Om hon inte kan bjuda dem på middag eller få dem att delta i övningar – kan hon på något annat sätt närma sig dem och söka ett möte bortom de konventionella träffarna där de inte når varandra?

Att reflektera över sig själv och sin verksamhet ur ett övergripande perspektiv

I denna artikel har vi visat hur Dewey i *Democracy and Education* betraktar tänkandet som en nödvändig del i bildningsprocessen, samt att man måste förstå detta tänkande som dynamiskt och verksamt i flera moment under själva läroprocessen. Detta har vi försökt konkretisera utifrån exempel på undervisningssituationer i ämnet praktisk kunskap.

Deweys beskrivning av tänkandet möjliggör en konkret beskrivning av den tämligen svårångade läroprocessen när en yrkespraktiker undervisas i ämnet praktisk kunskap. I vår undervisning kan vi på nära håll studera processen när en människa börjar reflektera över sin yrkesverksamhet på ett nytt sätt. Utgångspunkten är alltid att kursdeltagarna presenterar en egenupplevd situation. Detta är ett sätt att få fram motivation till att reflektera över situationen. Därefter använder vi seminarieformen för att utmana deras perspektiv och förhoppningsvis förmå dem att börja betrakta sig själva och situationen med viss distans. Nästa steg är att de omformulerar den egenupplevda situationen. Ytterligare ett sätt att stimulera dem att reflektera är att utmana deras perspektiv med hjälp av teoretiska och etiska frågeställningar. Denna undervisningsgång kan beskrivas som en pendelrörelse: att gå från det egenupplevda och praktiskt motiverade till en blick utifrån och därefter tillbaka till det egenupplevda. Idealt sker denna rörelse flera gånger. Vi ser hur denna process leder till att deras möjligheter att handla blir fler och förändras. Det är inte bara situationen som förändras, vi ser även att människorna förändras. Vårt mål är också att utbildningen och medvetandegörandet av den egna praktiska kunskapen skall leda till att personen blir bättre på att komma fram till en handlingsdisposition som är grundad på reflektion i Deweys utvecklade mening.

Deweys pragmatiska pedagogik visar hur reflektion uppstår och hur den kan stimuleras. Det som den däremot inte riktigt kan redogöra för, vilket nämndes inledningsvis, är förmågan att reflektera över sin yrkespraktik ur ett större perspektiv. Detta

innebär mer konkret att en människa skall kunna se eventuella motsägelser och problem i sitt yrkes förutsättningar. Till exempel kan en vårdare inom demensvården uppfatta att det finns en motsättning mellan hennes uppgift att stärka patientens autonomi och hennes uppgift att ge henne omsorg. Ett annat exempel är vår lärare som genom att reflektera över sitt dilemma inser att det råder en motsättning mellan läroplanens krav på att respektera alla föräldrar och barns religiösa tillhörighet och dess krav på att föra över vissa värderingar.⁷

Om man vill betona förmågan till reflektion som en del av bildningsprocessen så måste man också eftersträva en nivå av reflektion där människan inte bara reflekterar över sig själv och sitt handlande, utan även över sin situation och sig själv *inplacerad i ett större sammanhang*. I slutänden kan det leda till att den yrkesverksamme ifrågasätter yrkesrollen överhuvudtaget. Denna sista punkt når Dewey inte riktigt fram till. Han kan visa hur en officer under brinnande krig är motiverad att reflektera. Han kan däremot inte visa hur samma officer skulle kunna reflektera över sin situation utifrån ett större perspektiv: över sina arbetsförhållanden, över huruvida han följer de etiska grundprinciper som ligger bakom ett visst yrkesmässigt handlande eller över huruvida han ansåg att det var rätt av landets regering att gå ut i krig eller inte. Han är i fel situation för att reflektera över grundläggande värderingar som ligger till grund för hans yrkesverksamhet. Och han är i fel situation för att reflektera över det riktiga i krigets vara. Men i en annan situation skulle han kunna göra det, om han bara uppnådde ytterligare en nivå av distans till situationen. Även om det knappast är möjligt att reflektera över detta mitt i skottlinjen så är också dessa frågor en väsentlig del av en utvecklad reflektionsprocess. Ibland är frågan ”hur man har tänkt” själva problemet. Dewey tar upp denna

⁷ I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står att undervisningen skall ske i ”överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket 1994, s. 5).

aspekt när han skriver att tänkandet är en erfarenhet: han påpekar nämligen att förfiningen av det prövande tänkandets fas till reflektion ”gör tänkandet till en särskild erfarenhet” (Dewey 2009, s. 189). Därmed öppnar han upp för att tala om reflektion över det reflekterande.

Även om han talar om tänkande som erfarenhet så glömmer han att tankar, såsom varande erfarenhet, därmed kan vara föremål för reflektion. I exemplet med officeren skulle en sådan reflektion kunna handla om det berättigade i krigets vara. I vårt exempel med läraren så handlar det om att hon kommer till en punkt där hon reflekterar över läraryrkets förutsättningar och däribland även läroplanen. Hennes problem som ursprungligen handlar om vems intressen hon skall tjäna flyttas till en mer abstrakt nivå – i vilken utsträckning hon bör arbeta för att uppfylla läroplanen. Hon får syn på möjligheten att hennes uppfattning av vad en god pedagog är inte alltid helt överensstämmer med läroplanens direktiv. Detta betyder inte bara att tänka över sina handlingar och sin praktik utan också över normer och värderingar. I exemplet med både officeren och läraren skulle ett sådant ifrågasättande kunna leda till att han eller hon inte längre kan utöva sitt yrke.

Om reflektion förstås som en viktig del av bildningsprocessen bör denna ytterligare nivå av reflektion ingå. Den pendelrörelse som beskrevs ovan garanterar inte att den reflekterande kommer till denna nivå. Det är ett mål som ständigt måste eftersträvas och omformuleras för att inte endast bli en dekorativ utsmyckning i kursplanen.

Referenser

- Aristoteles 1967: *Den nikomachiska etiken*, övers. Mårten Ringbom. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bornemark, Jonna & Fredrik Svenaeus (red.) 2009: *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge: Södertörn högskola.
- Dewey, John 1978: *How We Think. The Later Works 1925–1954*, Vol. 12. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John 1986: *Logic: The theory of Inquiry. The Middle Works 1899–1924*, Vol. 6. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John 2003: ”Mitt pedagogiska credo”, övers. Ros Mari Hartman & Sven G. Hartman, i Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 379-388.
- Dewey, John 2008: *Democracy and Education*. Radford: Wilder.
- Dewey, John 2009: *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjöden. Göteborg: Daidalos.
- Hjertström Lappalainen, Jonna 2009: ”I begynnelsen var fantasin. Om den reflekterande människan”, i Kristina Fjelkestam (red.), *Reflektionens gestalt*. Södertörn Studies in Practical Knowledge 3. Huddinge: Södertörn högskola.
- Platon 2001: *Skrifter. Bok 2*, övers. Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Sandgren, Anni 2010: ”Dilemma med blått bord”, studentuppsats från VT 2010, lärarutbildning mot förskola, kombinationsutbildning, Södertörns högskola.
- Schwarz, Eva 2010: ”Bildung und die Perspektive der Person. Ein phänomenologischer Ansatz”, i Anja Kraus (red.), *Körperlichkeit in der Schule*. Athena: Oberhausen.
- Skolverket 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) [www.skolverket.se].
- Sundgren, Gunnar 2005: ”John Dewey – reformpedagog för vår tid?”, i Anna Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber, s. 78-107.

Omdömet skolning

Om mötet mellan praktisk erfarenhet och teoretisk reflektion

Varje student som tagit sina studier på allvar torde bli varse att han givits någonting: modet att fälla ett eget omdöme och förmågan att inte låta sig manipuleras på ett lättvindigt sätt.

(Gadamer 1986, s. 131)

Ingela Josefson

Ar 1945 fanns det 14 000 studenter i Sverige, 2011 är det nära 400 000. Det är ingen lättvindig uppgift att med så många studenter skapa utbildningar av högsta akademiska kvalitet, som ger studenterna träning i kritiskt, självständigt tänkande.

Diskussionen om bildningens roll i högre utbildning har varit livaktig under senare år. I Sverige tillsatte Högskoleverket en arbetsgrupp för bildningsfrågor 2001 som med lite olika sammansättning av ledamöter var verksam till och med 2009. Ett tiotal skrifter om bildning utkom under dessa år: Bildning och: matematik, religion, teater, filosofi, fysik, ekonomi, teknologi, pedagogik och skrivande (se www.hsv.se/bildning).

I samtliga dessa skrifter betonas att bildningsbegreppet måste få vara öppet och yvigt, det är inte meningsfullt att definiera, det betonas att varje ny tidsepok måste erövra ordet och fylla det med mening.

Det talas således mycket *om* bildning, men hur kan man omsätta bildningstänkandet i praktisk handling i högre utbildning? Det finns många sätt att lägga upp utbildningar så att de främjar bildning. Jag vill i denna uppsats uppehålla mig vid två sådana som jag varit med om att bygga upp. Det gäller masterutbildningen i praktisk kunskap vid Universitetet i Nordland i Bodö, Norge och magisterutbildningen i praktisk kunskap vid Söder-

törns högskola. Masterutbildningen i Bodö (som då var hovedfagsutbildning) startade höstterminen 2000, den på Södertörn året efter. I båda utbildningarna har bildningsperspektivet genomsyrat uppbyggnaden. Vad har då varit utgångspunkten för utbildningarna och vilka vänder de sig till?

Akademins praxis och praktikens praxis

Låt mig först ge en bakgrund till vad som delvis gav impulsen till att inrätta de nya utbildningarna.

Traditionell akademisk utbildning vilar i allmänhet på teoretiska kunskapstraditioner. Det innebär att studier av vetenskapliga texter bildar utgångspunkten för de flesta av utbildningarna. Först inhämtas de teoretiska kunskaperna och därefter ska kunskapen omsättas i praktisk handling. Med ett sådant synsätt finns det en risk att den praktiska kunskapen kommer i andra hand, att praktiken betraktas som tillämpad teori och därmed underordnas den vetenskapliga kunskapen. Denna obalans blir särskilt tydlig när det rör sig om yrkesutbildningar. I yrket handlar det om att kunna knyta samman de olika kunskapsformerna, praktik och teori måste ingå en förening och leda till handling.

I Sverige genomfördes 1977 (i Norge något senare) en högskolereform som innebar att en rad yrkesutbildningar blev högskoleutbildningar och därmed införlivades med högskolans akademiska kunskapstraditioner. Det gällde till exempel lärar- och sjuksköterskeutbildningarna. Högskolelagen föreskrev att utbildningen skulle vila på vetenskaplig grund. Det fanns skäl för reformen. När utbildningen till övervägande del var praktiskt inriktad vid seminarier och utbildningssjukhus var risken att den blev för lite teoretiskt reflekterad. Det omvända hotade att inträffa när utbildningen knöts till högskolan. Och det var det som hände: den teoretiserades mer och mer på den praktiska kunskapens bekostnad. Det blev, kunde jag märka när jag i början av 1990-talet gjorde en studie av sjuksköterskeutbildningen, en klyfta mellan det man kan kalla akademins praxis och praktikens praxis (Josefson 1991). Högskolans praxis med dess föreställ-

ningar om vilka kunskaper som ska utgöra fundamentet i utbildningarna fjärmade sig från praktikens praxis och dess förväntningar på vad den nyutbildade sjuksköterskan eller läraren bör kunna när hon påbörjar sin yrkesverksamhet. När dessa båda praxisvärldar inte möts går det ut över kvaliteten på utbildningen. Högskoleverkets kvalitetsgranskningar av lärarutbildningen pekar på just detta och det är ett av skälen till att den i Sverige under senare år har utsatts för kritik. Högskolans utbildning och den del av den som äger rum ute i verksamheten på skolorna kommer varandra inte till mötes.

Femton år senare, 1993, trädde en ny högskolelag i kraft som fastställde att all högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och beprövad erfarenhet. Konstnärlig grund har kommit till som ett nytt kriterium, beroende på att de konstnärliga utbildningarna genom 1970-talets reform också hade blivit högskoleutbildningar. Lagen speglar också det faktum att yrkesutbildningar kommit in i högskolevärlden, vilket innebar ett nytt tänkande i högskolevärlden där vetenskap setts som den centrala kunskapsformen (Josefson 2001, s. 29 ff.). Men vad är beprövad erfarenhet och hur finner den sin plats i högre utbildning? I de utvärderingar som Högskoleverket genomförde av till exempel sjuksköterskeutbildningen under 90-talet kunde man notera att utbildningens kvalitet i hög grad bedömdes utifrån lärarnas formella meriter (doktorsexamen) och deras övriga forskningsmeriter. Praktiken tillmättes inte samma betydelse och fick inte stort utrymme i utvärderingarna. Bedömarna utgick sannolikt från den traditionella mallen för vad man brukar granska när man prövar akademiska utbildningar. Beprövad erfarenhet är emellertid en viktig del i yrkesutbildningar av sjuksköterskor och lärare. Hur fångar man den? Den frågan var en viktig utgångspunkt för oss när vi byggde upp dessa verksamheter i Bodö och på Södertörns högskola.

Utbildningarna på dessa båda högskolor vänder sig till redan yrkesverksamma som huvudsakligen arbetar inom yrken där mötet med andra människor är centralt: sjuksköterskor, lärare,

socionomer, poliser, konstnärer. I utannonseringen av kurserna betonar vi att de syftar till att skapa ett möte mellan deras yrkeserfarenheter och teoretiska kunskaper. Tanken är att förståelsen av de praktiska erfarenheterna ska fördjupas med hjälp av teoretisk reflektion.

Det är många som lockas av att utbildningen tar sin utgångspunkt i deras yrkespraxis. I Bodö har den under alla år haft högt söktryck.

Kursen börjar i det praktiska arbetet genom att studenterna skriver en berättelse om en episod, en händelse, som oftast belyser ett problem eller dilemma i deras yrkespraxis. Inte sällan ligger den ganska långt tillbaka i tiden, men har av olika anledningar fastnat i minnet.

Låt mig ta ett exempel: polisen Mats Heder skriver på Södertörns högskola en magisteruppsats över ämnet *Vad är en bra polis?* Den handlar om hans minne av en svår händelse i arbetet. Han kallar den *Berättelsen om grinden*. Den lyder så här.

Grinden har en barnsäkerhetsanordning, en kedja, en hake och nånting mer, den är inte i bruk.

Det är lördag, det är sommar, det är en vacker dag med solsken, allting andas den känsla som bara finns på lördagar, som känns lite extra starkt just om sommaren. En känsla av förväntning, om hopp, av lycka, den är så svår att beskriva men jag tror att alla känner till den, var och en på sitt sätt.

Grusgången sträcker sig fram mot trappan, trappan som övergår i en liten veranda där entrédörren till det lilla vita huset står. Gången är kantad av rabatter och stora ytor av grönt gräs, små träd finns här och där och grannhus på båda sidor, men de känns långt borta trots att de egentligen bara är på tjugo meters avstånd eller så. Staket omgärdar huset och tomten och det ser ombonat, hemtrevligt och "omtänksamt" ut.

Jag ser grinden, staketet, grusgången, rabatterna och huset men framför allt ser jag honom, jag registrerar inte så mycket vad som mer finns däromkring. Det hela känns på något sätt överkligt, jag vill inte vara här och nu och jag vill inte göra det jag gör, men jag har inget val.

Han står där på grusgången, ungefär mitt emellan grinden och trappan, trappan som leder upp till den lilla verandan utanför ytterdörren. Har han något i handen? Jag vet inte säkert och jag bryr mig inte om det just nu men han verkar ha arbetat med något i trädgården, jag vet inte med vad.

När vi kliver ur bilen ser jag att han är äldre än vad jag är, han ser frisk, stark och lycklig ut. Vi frågar om vi får komma in på tomten, han svarar jakande och ser ömsom på oss och ömsom på polisbilen.

Det är spår av cykeldäck i grusgången.

Vi stänger grinden bakom oss och hans ansiktsuttryck börjar förändras. Han har solen i ansiktet, kisar mot oss och ser mer och mer bekymrad ut. Vet han redan något? Jag får en känsla av det.

Nu när vi är alldeles nära honom finns plötsligt kvinnan på verandan, hon säger ingenting, hon ser ömsom på oss och ömsom på honom, hon står alldeles stilla.

Jag säger något till mannen, att det har hänt en olycka eller något sådant. Vad jag exakt sa vet jag inte och har aldrig kunnat dra mig det till minnes.

Han tar flera snabba steg mot mig och skriker. Jag hör hur han skriker eller kanske mer vrålar ”nee!”, han skriker mycket annat också, men det är ingenting som jag registrerar. Kvinnan på verandan börjar också skrika och försvinner in i huset. Min kollega springer efter, han rusar uppför trappan och in i huset, kvinnans skrik hörs tydligt.

Nu är det hela fullständigt obegripligt, det är kaotiskt. Han försöker ta tag i mig, försöker dra ned mig på marken, han skriker, slår och han gråter.

Jag försöker hålla honom ifrån mig så gott det går samtidigt som vi tumlar runt på grusgången och ibland ute på gräsmattan. Han slår och slår och jag förstår inte hur jag på något vettigt sätt ska få slut på detta. Hur det hela kan uppfattas av grannar och omgivning far snabbt genom huvudet, jag vet inte ens om det finns någon omgivning som ser och hör, det bör det finnas. Jag använder mig inte av möjligheter som jag egentligen har, som att med våld lägga ner honom på marken och hålla fast honom, jag gör det inte.

Vi sitter båda på grusgången, flämtande och svettiga, jag i min uniform och han i sina mörka byxor och ljusa skjorta som bär spår av trädgårdsarbete. Han gråter stilla med ansiktet i händerna och jag ser på honom, vad ska jag göra, jag hör inget annat än hans gråt.

Ingenstans i våra tankar och förberedelser för detta uppdrag ingick det att det kunde bli på det sättet.

Deras son kommer aldrig mer cyklande hit igen, på vägen mot huset, in genom grinden och uppför grusgången, aldrig mer gör han det, jag vet det, jag vet att sonen är död.

Han kanske också vet, men börjar just den plågsamma resan till insikten och vetskapen och försöker just nu förtvivlat finna tröst i förhoppningar, som att allt är ett misstag, det är kanske inte hans son det gäller, eller att han kanske bara är svårt skadad och kommer att bli bra igen.

Men jag har sett honom, jag har för en stund sedan sett och tagit i en trasig, död och överkörd liten pojke, deras son.

Han försökte cykla över den stora vägen. (Heder 2004)

Denna berättelse är hämtad från Mats Heders yrkespraxis. Han skriver att händelsen har satt tydliga spår i hans minne, ”i minnets vax”, som han uttrycker det med hänvisning till Sokrates. Det finns något ouppklarat i det som skedde och han vill förstå det som hände och sitt eget handlande. Hans berättelse är subjektiv, det är ett jag som berättar utifrån sin egen upplevelse av skeendet, men han och vi andra vill komma vidare i förståelsen av handlingen. Berättelsen måste utsättas för kritisk prövning.

Detta blir nästa steg i utbildningen. I seminarier tillsammans med lärare och fem-sex medstudenter ställs frågor till berättelsen. Vad är kärnan i den? Vad handlar den om? Vad är dilemmat i den, om det är det han vill ge ord åt? Det är dessa frågor till texten som ger draghjälp åt fortsatt skrivande. Den kritiska granskningen bidrar till att nya frågor väcks som driver skrivandet framåt. En hel del studenter håller fast vid samma berättelse som de skriver alldeles i början av sina studier fram till examensarbetet.

Essän som kunskapsform

I början av utbildningen presenteras den vetenskapliga essän som grund för studierna. Det är inte minst Michel de Montaignes *Essayer* som ger inspiration till denna gestaltning. Vad menar Montaigne med essay? Det brukar översättas med försök, men Jan Stolpe som översatt Montaignes samlade essayer till svenska, menar att det han främst avser med sina essayer är kritisk granskning av den egna erfarenheten, ett prövande av det egna omdömet. Montaignes utgångsfråga lyder: Vad vet jag? Hur vinner jag insikt? I sin strävan efter självkännedom använder han jaget som kunskapskälla och skriver i jagform. Nyfikenheten är drivkraften när han utforskar sina egna erfarenheter (Stolpe 2006). Skrivandet blir en form för reflektion. Genom att lyssna på vår egen stämman kommer vi att få veta allt vi i verkligheten har användning för, menar Montaigne.

Men, detta betonar Montaigne, en människa kan bara komma i besittning av sig själv genom att hon förhåller sig till andra; hon måste ha varit vän och medborgare för att kunna tillhöra sig själv. Andra måste utsätta hennes erfarenheter för kritisk prövning. Om hon har upplevt att det egna omdömet sviker gång på gång vore det enfaldigt av henne att inte lära sig av sina fel och bli mer förståndig, skriver Montaigne. Vi får emellertid inte glömma att det krävs en stark rygg för att inte bli knäckt när man utsätts för hård kritik. Den som vill kritisera en annan människa måste förfoga över tre egenskaper: kunnighet, välvilja och dristighet skriver han med hänvisning till Platon (Janik 1992, s. 22 ff.).

Två symboler är särskilt viktiga i Montaignes skrivande. Den ena är den tid i stillhet och eftertanke som han tillbringar i sitt torn med det stora biblioteket. Den andra är hans resor på hästryggen, i rörelse, där han uppsöker vänner och ovänner som han för samtal med.

Hans strävan efter ökad självkännedom visar sig således i hans reflektion över de egna handlingarna och i hans samtal med andra, men också i hans intensiva samtal med de antika tänkarna (som Sokrates, Aristoteles, Cicero, Tacitus). Ofta är Montaignes

exempel i essäerna negativa. Han visar upp det som går fel, för att vi ska få en träning i att öva upp vår urskillningsförmåga, det vill säga skickligheten i att fälla goda omdömen. Misstagen är de bästa läromästarna är hans devis. Det kan vara värt att tänka över i en samhällsanda som för det mesta lyfter fram vikten av goda exempel.

Hur använder vi oss av Montaigne i utbildningarna?

Jagformen är central i utbildningens essäer. Det har länge varit ovanligt i vetenskapliga sammanhang, men för oss är det direkta tilltalet av stor betydelse när man skriver om en erfarenhet som är hämtad ur egen yrkespraxis. Men när denna utsätts för kritisk prövning är det viktigt att den bygger på kunnskap, välvilja och dristighet. Jag vill påminna om att det grekiska ordet *kritikos* hade innebörden urskillningsförmåga. Tyvärr handlar seminariekulturen mycket om att finna fel och brister i de skrivna alster som läggs fram. Den är inte ägnad att ge stöd åt den student som genom kritisk diskussion vill fördjupa sin kunskap. Man meriterar sig som seminariedeltagare genom att hitta fel, snarare än att framhålla förtjänsterna. Båda sidor behövs. Liksom Montaigne för vi samtal med företrädarna för antik grekisk filosofi, liksom naturligtvis också med sentida tänkare.

Låt oss återgå till Mats Heders examensarbete igen. I hans fråga "Vad är en bra polis?" är hans möte med pappan i berättelsen utgångspunkten för hans fråga.

Han prövar sina tankar med hjälp av hermeneutiken och då särskilt Hans-Georg Gadamer (1997). Dennes tankar kring förståelsehorisonter i mötet med texter från annan tid, överför Heder till polisens situation. Han reflekterar över polisens förståelsehorisont i mötet med pappan och betraktar de två förståelsehorisonterna som en möjlig sammansmältning, som ett samförstånd. Dialogen är här det viktigaste verktyget och det är polisen som har det största ansvaret för processen. Vad är centralt i polisyrket? Polisen är budbärare, straffare, hjälpare, trygghetsskapare, övervakare, servicegivare och ordningshållare, skriver Heder. Var ligger tyngdpunkten?

Han finner inspiration till sitt tänkande när han läser Martin Bubers *Jag och Du* (1962). Möte, möten med människor och situationer är det mest centrala i polisyrket. Det gäller, påpekar Heder, för många yrken, men utmärkande för polisyrket är att polisen ofta möter människor som önskar att mötet aldrig kommit till stånd.

Från sina utflykter till Gadamer och Buber beger sig Heder till Aristoteles för en närmare granskning av hur dennes kunskapsformer *episteme*, *techne* och *fronesis* tar sig uttryck i hans yrke och då särskilt i berättelsen om mötet med pappan. Ett första vetande (*episteme*) måste vara att det budskap han framför måste vara sant. Han måste ha händelseförloppet klart för sig – det får inte finnas några felaktigheter. Den praktiska delen av kunskapen handlar om att veta *hur*. Hur framför han budskapet?

Heder skriver: ”Här börjar vi med att pröva påståendet om att vetandet (*episteme*) och den praktiska klokheten (*fronesis*) styr framställandet (*techne*) och avgör om det blir ett bra och gott arbete utfört. Medelvägen [...] är då uppenbarligen den lugna rösten med de tydliga enkla budskapen” (Heder 2004, s. 19).

Utbildningarna i Bodö och på Södertörn liknar varandra. Utgångspunkten är den egna berättelsen från yrkespraxis, följd av de kritiska reflektionerna kring vad som ryms i dem, vad det är som står på spel. De teoretiska texterna, ofta av kunskapsfilosofisk karaktär, bidrar till att fördjupa förståelsen av den egna yrkeserfarenheten.

Detta är ett sätt att skapa förutsättningar för bildningsarbete i högre utbildning, att träna studenterna i förmågan att argumentera för och emot, att bli medvetna om att teorier är modeller för att beskriva verkligheten och att verkligheten alltid är mer komplex än det som modellerna förmår fånga.

Referenser

- Buber, Martin 1962: *Jag och Du*, övers. Margit och Curt Norell. Stockholm: Bonnier.
- Gadamer, Hans-Georg 1986: "Universitetets idé – i går, idag, i morgon", övers. Thomas Karlsohn. *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr 26-27 2009, s. 125-132.
- Gadamer, Hans-Georg 1997: *Sanning och metod: i urval*, red. och övers. Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.
- Heder, Mats 2004: "Vad är en bra polis?" Opublicerad magisteruppsats i Praktisk kunskap, Södertörns högskola.
- Janik, Allan 1992: "Montaigne: dialog som inre teater", *Dialoger* nr 21.
- Josefson, Ingela 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Josefson, Ingela 2001: "Teori och praktik – hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer?", i *Ribban på rätt nivå. Sju inlägg om högskolemässighet*. Stockholm: Höskoleverket.
- Stolpe, Jan 2006: Föredrag vid Södertörns högskola över temat: Vad menar Montaigne med essä?

Att leva essäistiskt

Merete Mazzarella

Vad är egentligen essäistik?

Jag vill göra gällande att det är mer än en genre, att det snarare är ett förhållningssätt.

Man kan börja med finlandssvensken Emil Zilliacus, professor i antikens litteratur, poet, översättare – och essäist som någon gång vid förra sekelskiftet beslöt sig för att skriva en essä om Odyssevs hemkomst till Ithaka efter trojanska kriget. Han reste ner till Grekland, till faiakernas ö, och så lät han ett par roddare ro ut honom en bit från kusten och där kastade han sig i havet. Han ville själv driva tillbaka in mot land, han ville på sin egen kropp uppleva hur det kunde ha känts för den skeppsbrutne Odyssevs.

Det är en historia som både roar och rör mig. Det är ju självklart att den välbeställda finländske professors belägenhet var en radikalt annan än den av krig och många andra svåra öden hårt prövade Ithakakungens – men det förekommer mig ändå att hans förhållningssätt var sant essäistiskt, han var inte rädd för att sätta sig själv på spel, han var inte rädd för att lägga sig själv i blöt. Han hade tidigt förstått en sanning som formulerats långt senare, nämligen ”To quit academic prose you need to quit the academic pose.”

Också jag har satt mig själv på spel. Också i mitt fall är det möjligt att en och annan har gjort stora ögon.

Men det viktiga i historien är att den förmedlar Zilliacus insikt om att essäistiken måste bereda plats åt sinnesupplevelserna.

När jag i början av sjuttioalet beslöt mig för att skriva en doktorsavhandling om Eyvind Johnsons roman *Strändernas svall* berodde det för det första på att min professor, Johan Wrede, hade föreslagit Eyvind Johnson som lämpligt ämne för den som i likhet med mig var intresserad av romanteori och jag hade då inte civilkurage nog att säga att jag aldrig läst en rad av Eyvind Johnson. Men det berodde också på att jag, när jag väl började läsa, blev tagen av sinnligheten i just *Strändernas svall*: av den erotiska laddningen, av Medelhavsstämningen, av – ja, uttryckligen just strändernas svall. Den intrikata berättartekniken, tematiken, de stora idéhistoriska sammanhangen lyckades jag så småningom göra vetenskap av men aldrig det som egentligen var utgångspunkten för mitt engagemang: sinnligheten.

För något år sedan läste jag min favoritsociolog Airlie Russell Hochschilds utmärkta bok om yrken där den anställdas känslor blir ett arbetsredskap, *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling* (1983). Närmast provokativt flyktigt, i en fotnot, gör hon en jämförelse mellan vetenskapligt skrivande och de obduktioner som är ett slags initiationsrit för läkarstudenter: i det vetenskapliga skrivandet avpersonaliseras stilen, tonen, på samma sätt som man för att göra obduktionerna uthärdliga kan avpersonalisera den döda kroppen genom att täcka över ansikte och könsorgan. I essäistiken, skulle jag vilja hävda, återför stilen både ansikte och könsorgan. Essän ska vara personlig, den ska ha en egen röst, brukar det heta. Det betyder inte – vilket är viktigt att påpeka – att man som essäist ständigt säger jag jag jag. Det betyder inte en evig självupptagenhet. Det betyder snarare att man bereder plats för både känsel – Zilliacus ville känna de grekiska strändernas svall mot den egna huden – och känsla. I årtal har jag älskat titeln på en svensk översättning av den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaums essäer, *Känslans skärpa, tankens inlevelse* (1995). Tyvärr är boken som sådan inte att rekommendera för översättningen är eländig men titelns moment av överraskning är värd att lägga på minnet: vi är intill slentrian vana vid att tänka oss tanken som skarp och känslan som inlevel-

sefull men vad Nussbaum vill påminna oss om är att tanke och känsla inte går att skilja åt, att de är två sidor av samma mynt, att känslan också är ett kunskapsinstrument.

Både de som kallar sig essäister och de som uttryckligen inte gör det förefaller ofta att uttryckligen avvisa det metodiska och systematiska. "Att vara essäist är att vara vän av oordning" skriver jag själv i *Linjer mellan stjärnor: Essäer om identitet* (2002) och Anders Cullhed, professor i litteraturvetenskap i Stockholm, kallar sin underbara bok *Solens flykt: Från barocken till Octavio Paz* (1993) för "studier": "Jag betraktar helt enkelt essäns form som friare, egensinnigare och spontanare än vad jag har kunnat åstadkomma i det följande."

Själv har jag ända sen min bok *Samtal* (1990) försökt ringa in begreppet "essä" och funnit att det fortsätter att slingra sig undan.

Ordet essä betyder ju försök och Montaigne, essäistikens fader, talade om att "rasta sitt förstånd". Det är en underbar bild som framförallt innebär förutsättningslöshet. Man tänker sig en hundpromenad, man ser för sig hur förståndet strövar fritt i terrängen hur det stannar upp här och där och spetsar öronen, nosar, smakar. Och i sin tid var Montaigne inte ensam om sitt förhållningssätt. Stephen Toulmin har i *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity* (1990) gjort gällande att det vid 1500-talets slut överhuvudtaget fanns en annan modernitet än den naturvetenskapliga, en humanism som han kallar 'an epistemology of the person' i motsats till 'an epistemology of nature'. Vid sidan om Montaigne lyfter han fram Shakespeare, Rabelais, Bacon som alla karakteriseras som representanter för "an enlightened skepticism, an idea of tolerance, particularly for ambiguity and paradox, a keen interest in particular and variable human conditions."

Det essäistiska skrivandet bygger på en insikt som är av avgörande betydelse också för den som skriver vetenskapligt, nämligen att vi inte ska föreställa oss att vi kan vänta med att börja skriva tills vi vet vad vi tänker eftersom vi aldrig vet vad vi tänker förrän vi har skrivit det. Därför gäller det att genast börja skriva. Genom åren har mitt bästa råd till avhandlingsskribenter varit

att säga sig att en dålig text ändå alltid är bättre än ingen text alls, en dålig text är alltid en utgångspunkt för något bättre. Fast Lev Vygotskij har sagt det vackrare: ”Att formulera muntliga ord och outtalade tankar i skrift ger vårt tänkande luft under vingarna.”

Essäistiken kan i själva verket också sägas vara en metod. Till skillnad från det vetenskapliga skrivandet som förutsätter att det personliga engagemanget ska sättas inom parentes kräver essäistiken uttryckligen att man förmedlar ett engagemang, att man klargör varför det man håller på med är angeläget. Det är i sig en alldeles utomordentlig utmaning för doktorander som ofta börjat med stor entusiasm och inte sällan sett sin avhandling som ett existentiellt projekt, men under forskningsresans vedermödor – och inte sällan på grund av kravet på kylog objektivitet och distans – börjat glömma varför de överhuvudtaget håller på med det de håller på med.

Och följaktligen också riskerar att tappa sugen, själva riktningen.

Essäistiken är i viss mening förtroendefull, tillåtande: i en essä driver man inte en tes och till skillnad från den vetenskapliga texten räknar essän inte med en felfinnande opponent utan med en välvillig läsare. I en essä kan man spekulera också om sådant som man inte kan belägga fullt ut, man kan resonera associativt, man kan förtroendefullt kasta fram synpunkter inte för att man är säker på att man står för dem utan för att man vill höra hur de låter, man behöver inte täppa till varje hål i sin argumentation, man kan tvärtom visa generositet genom att lämna luckor där läsaren kan stiga in, ta upp tanketråden och tvinna vidare.

Essän räknar överhuvudtaget mycket med läsarna, tilltalet är dialogiskt, inte monologiskt. I min bok *Linjer mellan stjärnor* skriver jag: ”Montaignes essäer började som marginalanteckningar till klassikerna. Utan jämförelser i övrigt skulle jag innerligt önska att också min essäistik inbjöd till marginalanteckningar.” Till förtroendefullheten hör att man utgår ifrån att läsarna inte är dummare än man själv men man utgår också ifrån att de inte hör till det egna skräet. För en tid sen föll mina ögon på ett slagord från företaget Deloitte: ”We don’t make the complex

simple, we make it understandable.” Bättre kan essäistens uppdrag knappast formuleras. Det betyder att läsarna måste motive-ras, de måste få veta varför de ska läsa en. Det betyder att man undviker det egna skråets diskurser, att man noga reflekterar över sitt bruk av terminologi. Man talar exempelvis inte om ”heteronormativitet” eller ”sociala konstruktioner” och när jag skrev min biografi över Fredrika Runeberg *Fredrika Charlotta f Tengström: En nationalskalds hustru* (2007) – i vilken jag uttryckligen strävade till att ha ett tilltal – funderade jag både länge och väl om jag kunde använda ordet ”patriarkat”. Till slut kom jag fram till att det var nödvändigt men att det var lika nödvändigt att förklara ordet. Essän har inget som helst överseende med den sortens krångligheter som är vanliga inte minst inom samhällsvetenskaperna. (Mitt eget skräckexempel är meningen ”Primärgruppen är ojämställdhetens viktigaste grogrund till kvinnans nackdel” som så vitt jag begriper inte betyder annat och mera än att kvinnor riskerar att bli ojämställda i familjen.) Att stiga ur det egna skråets diskurs – nej, det ordet använder man inte heller gärna i essäistik! – är utomordentligt nyttigt därför att det tvingar en till insikt om vad ens terminologi egentligen betyder. I värsta – eller bästa? – fall upptäcker man att man inte själv är säker på vad den betyder och tvingas därigenom reflektera över sitt eget tänkande.

Att reflektera över sitt eget tänkande är kritiskt tänkande – kritiskt tänkande på riktigt, nämligen, till skillnad från frasen ”kritiskt tänkande” som idag fullständigt okritiskt skrivs in i varje akademisk institutions måldokument.

Min mentor, samtalspartner och vän genom åren har varit Johannes Salminen, essäist i en äldre generation, med en beundransvärd förmåga att skriva lärt och sinnligt på en och samma gång. Låt mig bara ge ett par exempel, båda ur boken *Gränsland* från 1984. I en essä om Capri riktar sig Salminen till läsaren:

Lyssnar du neråt de dunkla stupen hör du bränningen slå mot hållarna med ett ljud som [...] har något spöklikt oregerligt över sig. Vad är det som studsar mellan klippväggarna om inte skriet

från alla dem som Tiberius lät knuffa över branten för nöjes skull?

Men det gäller att se upp för myten om Tiberius sådan Tacitus och Suetonius byggt upp den.

Här låter Salminen först läsaren smått vällustigt frossa i historiens grymhet för att sedan påminna om behovet av källkritik.

Och såhär lyder första meningen i essän ”Finland mellan öst och väst”: ”Som en skåra tvärs genom mörkt susande skogar öppnar sig Finlands långa östgräns, en ödemarkens egen förbjudna zon som bara älgar och vargar forcerar utan visum.”

Sinnlig, skrev jag, men är inte detta rentav erotiskt?

Samtidigt har jag två invändningar. Den ena är att Salminens essäer, de retoriska frågorna till trots, är monologiska snarare än dialogiska. Själv strävar jag till att bjuda in läsaren: hellre än att slutföra varje resonemang lägger jag ut tanketrådar för läsaren att spinna vidare på. Den andra är att essäerna visserligen ofta är visuellt åskådliga men att urvalet detaljer är starkt estetiserande, att jag saknar en blick för det vardagliga, det triviala. Som exempel har jag genom åren brukat anföra Salminens brevväxling med Jaan Kaplinski, *Sjunger näktergalen än i Dorpat?* (1990) som framförallt handlar om Finlands, Estlands och Rysslands historia. Faktum är att också den här boken är ganska monologisk trots att just brevformen borde inbjuda till dialog; de två herrarna företar var sin imponerande intellektuell örnflykt i tid och rum, högt över vardagen. Ett undantag finns emellertid och det är i ett brev från Kaplinski som på höstkanten berättar att det finns så fruktansvärt mycket äpplen att ingen vet vad man ska ta sig för med dem. Jag blev starkt intresserad av denna detalj som för mig förankrade resonemangen i verkligt levtt liv och jag bläddrade ivrigt vidare till Johannes Salminens svarsbrev för att se hur han kommenterade dessa äpplen. Naturligtvis kommenterade han dem inte alls.

”Essän kan handla om Gud och Spinoza, eller om sköldpaddor och Cheapside”, skrev en gång romanförfattaren och essäisten Virginia Woolf i ett försök att ringa in essäns motiviska

bredd. Att leva essäistiskt är för mig i första hand att inse att livet rymmer både det stora och det lilla: väldiga historiska – eller existentiella – perspektiv men också äpplen.

Och inte minst detaljer, anekdoter. Låt mig ge ett par exempel. Vi som vuxit upp med historierna om andra världskriget och förintelsen riskerar att glömma massdöden i första världskrigets skyttegravar. Mellan 1914 och 1918 stupade fler än 700 000 brittiska soldater, det vill säga en av åtta av dem som drog ut i krig och femton procent av landets manliga befolkning under fyrtiofem år. Men vad det här alldeles konkret innebar, på kropparnas, sinnenas och känslornas plan, har statistiska fakta svårt att förmedla. Det framgår däremot alldeles utomordentligt väl av en historia som berättas av Virginia Nicholson i början av boken *Singled Out: How Two Million Women Survived Without Men after the First World War* (2007):

En dag år 1917 sammankallades avgångsklassen i en flickskola i Bournemouth högtidligen av den kvinnliga rektorn. Rektorn blickade ut över skaran av vilka de flesta hade förlorat någon nära anhörig i kriget och därför var sorgklädda och så sa hon: ”Jag har kommit för att meddela er ett fruktansvärt faktum. Av er är det bara en på tio som kan hoppas på att nånsin bli gift. Det här är inte en gissning, det är statistik. Nästan alla de män som skulle ha kunnat gifta sig med er har blivit dödade. Ni får bana er en väg i livet så gott ni kan. Kriget har öppnat många nya dörrar för kvinnor men det kommer att finnas mycket fördomar. Ni får lov att sträva. Ni får lov att kämpa”.

För något år sen läste jag Montefiores bok om den unge Stalin och där fastnade jag för en scen som ägde rum i Vinterpalatset då oktoberrevolutionen var ett faktum. Bolsjevikerna samlas, Lenin låter vänta på sig, men när han kommer tar han ordet och säger: ”Vi ska nu övergå till att bygga upp den socialistiska samhällsordningen!” Och så står det: ”Som vanligt när han talade hade han ena knäet lätt böjt. Molotov berättar: ’jag lade märke till att hans ena sko var sönder.’”

Är det inte tack vare den trasiga skon som vi verkligen *ser* Lenin?
Sist men inte minst:

Till skillnad från vetenskapen som till sin natur är djupt oironisk kan essän bereda utrymme både åt ironin och åt lekfullheten. I *Fredrika Charlotta f Tengström: En nationalskalds hustru* skriver jag utförligt om Fredrika Runeberg som brevskrivare och konstaterar att hennes uttrycksbehov var enormt men att hon på grund av tidsbrist skrev snabbare, mer idiomatiskt och slarvigare än de flesta av sina samtida. Sen tillägger jag: ”Om hon hade levt i dag hade hon älskat att mejla.” Min redaktör på Svenska Litteratursällskapet gjorde en marginalanteckning här, ett enda ord: ”anakronism.” I den här kollisionen fungerade min redaktör vetenskapligt medan jag fungerade essäistiskt.

Om författarna

HENRIK BOHLIN är docent i filosofi och högskolelektor i idéhistoria med inriktning mot vetenskapsteori vid Södertörns högskola. Han har publicerat artiklar i svenska och internationella tidskrifter om bland annat David Humes filosofi, inlevelse, kritiskt tänkande, relativism, bildning och tyst kunskap.

ANDERS BURMAN är idéhistoriker och föreståndare för Centrum för lärande och bildning vid Södertörns högskola. Bland hans senare publikationer finns antologierna *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (red. tillsammans med Per Sundgren, 2010), *Sekelslut: Idéhistoriska perspektiv på 1980- och 1990-talen* (red. tillsammans med Lena Lennerhed, 2011) och *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska* (red. tillsammans med Ulrika Björk, 2011).

ANNA PETRONELLA FREDLUND undervisar i filosofi vid Stockholms universitet och vid Södertörns högskola. Hon håller på att avsluta en avhandling om Maurice Merleau-Pontys filosofi. Hon deltar även i ett forskningsprojekt om dansarens kreativa process vid Danshögskolan. Hon har publicerat diverse essäer om filosofi, feministisk teori, dansteori, film, litteratur och religion, och arbetar också som översättare och har introducerat Merleau-Pontys filosofi på svenska med antologin *Lovtal till filosofin: Essäer i urval* (2004).

JONNA HJERTSTRÖM LAPPALAINEN disputerade 2009 i teoretisk filosofi med en avhandling (*Den Enskilde*) om Søren Kierke-

gaard. Hon har tidigare diskuterat reflektionens betydelse utifrån Kierkegaard och Hegel ("I begynnelsen var fantasin: Om den reflekterande människan" i Kristina Fjelkestam red., *Reflektionens gestalt*, 2009). Just nu arbetar hon som lektor på Centrum för praktisk kunskap och på Lärarutbildningen vid Södertörns högskola.

INGELA JOSEFSON, tidigare rektor vid Södertörn högskola, är professor vid Stockholms dramatiska högskola och Universitetet i Nordland, Bodö, Norge. Hon har bland annat skrivit *Kunskapens former: Det reflekterade yrkeskunnandet* (1991) och *Läkarens yrkeskunnande* (1998).

MERETE MAZZARELLA är professor emerita i nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Hon är i första hand essäist och har skrivit ett stort antal böcker, av vilka den senaste är *Resa med rabatt: Om konsten att bli pensionär* (2010).

EVA SCHWARZ är fil. dr och verksam som lektor på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Förutom avhandlingen, som anlade ett fenomenologiskt perspektiv på frågan om hur långt man kan förklara medvetandefenomen med hjälp av naturvetenskapen, har hon skrivit artiklar om bland annat Edmund Husserl, personbegreppet och bildning.

LISA ÖBERG är docent i historia, med särskild inriktning mot medicinhistoria och barndomens historia. För närvarande är hon akademisk chef för lärarutbildningen och ordförande i styrgruppen för högskolepedagogik vid Södertörns högskola. Hon har länge varit verksam inom Centrum för praktisk kunskap, under några år som dess föreståndare.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.

”En styrka hos artiklarna är att de genomsyras av en vilja att koppla den konkreta erfarenheten av att vara lärare vid dagens högskola till teorier om bildning. En annan styrka är att boken för den som inte är så insatt i bildningsdiskussionen ger en översikt över bildningsbegreppets historia och olika definitioner, och fördjupar resonemanget genom vissa specifika nedslag hos enskilda tänkare (Nussbaum, Dewey, Montaigne, Platon med flera). Jag skulle verkligen ha önskat att artiklarna hade ingått i den högskolepedagogiska kurs som jag gick för några år sedan!”

—Cecilia Rosengren, Göteborgs universitet

Fler människor än någonsin studerar idag vidare på eftergymnasial nivå, och den utbildning som ges – och som studenterna själva efterfrågar – motiveras allt oftare i ekonomiska termer, som ett medel för individuella karriärer och nationell ekonomisk tillväxt. Det är i hög grad som en reaktion mot den utvecklingen som de senaste årens nyväckta intresse för bildningsfrågor kan ses.

Är bildning fortfarande ett meningsfullt och användbart begrepp? Går det i massutbildningens tidevarv att utforma högre utbildningar som också öppnar upp för studenternas egna bildningsprocesser? Frågor som dessa står i fokus i denna bok som innehåller bidrag skrivna av Henrik Bohlin, Anders Burman, Anna Petronella Fredlund, Jonna Hjertström Lappalainen, Ingela Josefson, Merete Mazzarella, Eva Schwarz och Lisa Öberg.