



Rapport 2008:14 R

Bildning i praktiken



Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

Bildning i praktiken

Utgiven av Högskoleverket 2008

Högskoleverkets rapportserie 2008:14 R

ISSN 1653-0632

Innehåll: Högskoleverket, utredningsavdelningen, **Åsa Klevard, Per- Gunnar**

Rosengren

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Innehåll

Förord	5
Att bilda varandra – Södertörns högskola	7
Folkbildning	9
Praktisk kunskap	9
Högskolepedagogiskt utvecklingsarbete	10
Att bilda varandra i praktiken	14
Referenser	15
Bildning som vision på Örebro universitet	17
Den bildade kroppen	19
Den levda kroppen	21
Kroppen och dagens skola	21
Referenser	22
Bildningsbegreppet inom musiken	25
Konsten hör ihop med människan	25
Konsten och dess kontext	26
Konsten som artefakt	27
Värdering av konsten	28
Att beskriva konst	28
Referenser	29

Förord

Det finns ganska få exempel på aktiviteter där bildning är ett *genomgående* och *inarbetat* tema i en utbildning, vid en fakultet eller inom hela lärosätet. En sådan genomgripande aktivitet som ofta nämns är den core curriculum-kurs som Högskolan i Jönköping drev under flera år under ledning av Leif Alsheimer. Men sedan finns inte så många fler exempel i Sverige som fått lika stor uppmärksamhet.

Däremot publicerade Höskoleverket för några år sedan en rapport¹ som redovisar svar på en enkät där lärosätena uppmanades att redovisa exempel på sina bildningsaktiviteter. Redovisningen är en kalejdoskopisk bild av hur bildningsperspektivet tolkas och genomförs i svensk högre utbildning. Men i redovisningen finns det få exempel på kurser med bildningsambitioner som har en central ställning i en utbildning eller som är gemensamma för studenter inom flera utbildningar. Flera av aktiviteterna har istället en marginell position inom lärosätenas utbildningsutbud.

Beror detta sätt att organisera och klassificera bildning på att man anser att den behöver organiseras som en särskild aktivitet skild från den vanliga utbildningen, eller beror det på att bildningskurser inte lämpar sig för högskolornas finansieringssystem? Eller beror det på sättet att dela upp ämnen och strukturera utbildningarna? Lärosätena pekar på strukturproblem och på att finansieringssystemet inte stödjer bildning. De menar också att studiemedelsystemet gradvis snävats in, vilket gör det allt svårare för studenterna att på egen hand bredda sin utbildning.

För många med utbildningsansvar inom den högre utbildningen är också bildning ett vagt begrepp med oklart innehåll. Därför kan man tänka sig att många utbildningsansvariga tvekar inför att komplettera en utbildning med kurser eller andra inslag där man är osäker på innehållets betydelse för studenterna.

Det finns alltså en rad problem med att organisera bildningsaktiviteter inom den högre utbildningen. Syftet med den här rapporten är att ge fler referenser till samtalet om hur bildningsperspektiv kan införas i högre utbildning. Vid Södertörns högskola och Örebro universitet arbetar man aktivt med bildningsprojekt som syftar till att involvera hela universitetet i diskussionen om bildning, bildningsbegreppets innehåll och dess relevans. Arbetet med bildning, i bemärkelsen ett gemensamt förhållningssätt till kunskap, har berikat undervisningen genom att studenternas lärande har kommit mer i fokus.

1. *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*, Höskoleverkets rapportserie 2002:35 R.

Att bilda varandra – Södertörns högskola

Johan Rönnby är docent i arkeologi/marinarkeologi. Han är lektor på Södertörns högskola sedan 1997, från och med 2004 också ansvarig för den högskolepedagogiska utvecklingsenheten vid högskolan.

Mellan betonghögghuset och pendeltågsstationen i Flemingsberg i södra Stockholm ligger nybyggda Södertörns högskola. Ett viktigt skäl till etableringen av Södertörns högskola på denna plats i mitten av 1990-talet var att försöka utjämna det som av politiker definierades som en akademisk regional obalans i Stockholmsområdet. Ett andra universitet i söderort skulle bidra till att minska skillnaden mellan norr och söder. Ett huvuduppdrag för Södertörn blev därför utifrån lokaliseringen att rekrytera studenter från studieovana miljöer (se Konnander 1998). Speciella kurser och utbildningsprogram med målsättningen att skola in nya grupper av studenter i högskolevärlden skapades vid det nya campuset i Flemingsberg. Ett brett innehållsmässigt perspektiv präglade verksamheten, och särskilt vid inledningen av studierna fokuserades det på att ge studenterna breda och varierande kunskapsinsikter.

Södertörn valde redan från början att akademiskt starkt betona en disciplinöverskridande hållning och kallade detta för ett mångvetenskapligt arbetsätt. Till skillnad mot den mer etablerade benämningen tvärvetenskap, stod beteckningen mångvetenskap för ett förhållningssätt där man arbetade över ämnesgränserna men samtidigt behöll sin utgångspunkt och förankring i sin egen disciplin. En tydlig profilfråga för Södertörn var också inledningsvis att man strävande efter akademisk excellens. En lärd och bildad lärarkår skulle garantera bra kvalitet på undervisningen.

En unik organisation utan traditionella institutioner och akademiska chefer skulle även främja såväl utvecklingen av akademisk excellens som ämnesöverskridande samarbete.

Många av de nya lärarna på Södertörn sökte sig till den nya akademien med förhoppningen om en ny sorts högskola. Nu, mer än tio år efter starten, har den lilla högskolan med ett hundratal studenter växt till ett lärosäte med över 12 000 studenter och cirka 400 lärare. Mycket har självklart förändrats. Den unika organisationen är inte längre så olik den som finns på andra högskolor och universitet. Strategiska frågor avgörs inte längre genom stormiga stormöten utan genom mer traditionella beslutsprocesser. Långt ifrån alla visioner och idéer från starten har av varierande skäl överlevt de första årens pionjäranda (se diskussion hos Gunneriusson 2004, Gerdin & Johansson 2005). Men trots ett ofta överskuggande vardagsarbete med undervisning, ekonomi och administration, finns dock visionerna om mångkultur, mångvetenskap och inte minst medborgerlig bildning kvar på förortslärosätet i Flemingsberg.

Liberal education

En viktig inspirationsskälla när Södertörns högskola startades var det synsätt på utbildning som brukar kallas för *liberal education*. Traditionen har rötter till antiken men är idag mest känd genom den typ av utbildning som ges vid vissa mindre amerikanska prestigelärosäten; så kallade liberal art colleges (se t.ex. Kimball 1996:11–35, Rothblatt 2003, Mehrens 2006).

På liberal art-skolorna framhävs lärarens roll och betydelse för verksamheten mycket tydligt. Den pedagogiska skickligheten och förmågan att se de stora sammanhangen sätts oftast framför rent inomvetenskapliga kvalifikationer. ”Excellent teaching” och förmågan att vara en inspirerande mentor för unga och ambitiösa människor är det man främst efterfrågar från en lärarkår som väljs ut i hård konkurrens och utvärderas regelbundet.

Förutom goda och kunniga lärare står liberal education-traditionen kanske främst för ett brett fritt individualistiskt bildningsideal. Centralt är att studenten själv utifrån eget intresse väljer olika ämnen för sin allmänna förkovran och utveckling. Förutom betoningen av det fria valet, kan benämningen ”liberal” också ses som en anspelning på studiernas ”befriande” förmåga; ”we select the term liberal studies – to reflect their liberating character for this curriculum” (Solomon 1998:XIV). De idéhistoriska rötterna till dessa tankar om utbildningens befriande förmåga från inskränkthet och småsinthet, som i sin förlängning också gör individen till en god världsmedborgare, har en lång historia. De återfinns till exempel redan hos romaren Seneca (Nussbaum 1997:8, 293).

Att studera vid ett liberal art-college handlar därför i första hand inte om att få en utbildning till en speciell profession, utan om att bli inspirerad och själv utvecklas som människa.

Den amerikanska liberal education-utbildningen och dess fokus på mångvetenskap och bildning för att skapa goda samhällsmedborgare är till synes mycket lik Södertörns högskolas profilambition att vara mångvetenskaplig och mångkulturell och ge en grund för medborgerlig bildning. Södertörns olika utbildningsprogram påminner också till viss del om utbudet på de amerikanska lärosätena, och vissa kurser är komponerade för att mångvetenskapligt belysa en speciell företeelse.

Ett exempel på en sådan liberal education-kurs har varit Vetandets värld. Människan som biologisk, kulturell och social varelse stod i centrum för studierna och diskussionerna på denna ämnes- och fakultetsöverskridande 40-poängskurs. Vad betyder gener i jämförelse med traderad kunskap och sociala mönster? Vad gör oss till människor? Vilken betydelse har språkförmågan haft för vår utveckling? Är empati och solidaritet biologiska överlevnadsinstinkter eller kulturellt överförda värderingar?

Folkbildning

Trots att bildning i form av liberal education har varit, och är, en inspirationskälla vid utformningen av akademien vid Södertörn så låter sig knappast det amerikanska utbildningsidealet utan vidare överföras till ett svenskt statlig lärosäte. Förutsättningarna för högre utbildning i förorten Flemingsberg är mycket annorlunda jämfört med förhållandena vid små privata prestigelärosäten i USA. Det gäller självklart inte minst i anknytning till Södertörns uppdrag att bredda rekryteringen till högskolan och särskilt måna om studenter från sådana miljöer där man traditionellt inte söker sig till högre studier.

I själva verket är det därför en annan bildningstradition som är minst lika relevant för Södertörns utformning som den amerikanska, nämligen vårt inhemska folkbildningsideal.

Den nordiska folkbildningstraditionen från 1800-talets mitt och fram till våra dagar är självklart inte en homogen rörelse. Men man kan peka på några viktiga drag och företeelser inom denna bildningstradition som avviker från liberal education-traditionen och som har betydelse för Södertörns högskolas egen definition av vad *medborgerlig bildning* innebär.

För det *första* var de tidiga svenska folkhögskolorna under andra hälften av 1800-talet relativt praktiskt inriktade. Målgruppen var den växande och starka klassen av välbesuttna bönder i samhället. Den lärdom dessa bondsöner skaffade sig syftade till att komma till nytta i deras vardagliga praktik. Kunskapsmötet mellan teoretisk kunskap och människors vardagspraxis fortsatte ha en central ställning när folkrörelser och folkhögskolor blev de ledande bildningsaktörerna.

För det *andra* är den nordiska folkbildningstraditionen i jämförelse med liberal education mindre individualistisk och handlar inte bara om förkovran i de fria konsterna för en relativt liten elit utan har en tydligare ambition om bildning för alla.

Förutom den praktiska inriktningen och ambitionen att rikta sig till alla fanns det för det tredje också – både i ”studiecirkelidén” och, speciellt, i arbetarrörelsens olika engagemang i bildningsarbetet – ett tydligt politiskt motiv bakom folkbildningen. Bildning och kunskap var en möjlighet att förändra och påverka, inte bara sig själv och vissa verksamheter, utan också hela samhället.

Praktisk kunskap

Det fält som berör föreningen mellan akademisk kunskap och praktisk kunskap, mellan bildning och praxis, har en stark ställning på Södertörns högskola genom att ett speciellt centrum för praktisk kunskap inrättades där våren 2001. Centret bedriver forskning och utvecklar vidareutbildningar för olika yrkesgrupper. Syftet är att skapa möten mellan olika kunskapsformer, mellan praktik och teori såväl som mellan konst och vetenskap. Forskningen vid centret rör olika kunskapsteoretiska frågeställningar som till exempel det

medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik, sinnenas bruk inom olika yrkesgrupper, journalistisk praxis och bildningsbegreppet.

Det har utvecklats kurser för yrkesgrupper där mötet med andra människor på olika sätt befinner sig i centrum av yrkeskunskapen. Den praktiska kunskapen vilar då på dialogens och människoerfarenhetens grund. Exempel på sådana yrkeskategorier som centret också ordnar utbildning för är läkare, sjuksköterskor, poliser och lärare (se Josefson 2006:183–193).

Studierna vid Centrum för praktisk kunskap bedrivs i dialog med deltagarnas berättelser om problem eller dilemman i deras eget yrkesliv. Berättelserna dokumenteras i essäns form och bildar underlag för kritisk reflektion kring händelser i det praktiska arbetet. Filosofiska, idéhistoriska och skönlitterära verk används för att reflektera över och fördjupa förståelsen av praktiska dilemman.

Artikulering av praktisk kunskap genom konstnärlig gestaltning och eget skrivande är också en central del och har bland annat även inneburit ett nära samarbete med Teaterhögskolan i Stockholm.

En resa, ett äventyr

En relativt ofta använd metafor för bildningsprocessen är att beskriva denna som en resa eller ett äventyr. En sådan framställning anknyter till frågor om tolkning och förståelse som brukar diskuteras inom den hermeneutiska traditionen. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer har beskrivit bildningsprocessen som en fråga om utfärd och återkomst. Vi utgår från det vi är vana vid hemma och far ut i världen för att skaffa oss erfarenheter. När vi sedan kommer hem har vi såväl själva som det tidigare välkända förändrats (se Gustavsson 1997:3).

Vad en ”utbildningsresa” innefattar och innebär är en fråga som diskuteras flitigt i anslutning till det högskolepedagogiska arbetet på Södertörn. Utfärdens karaktär är självklart kopplad till olika ämnens studieobjekt och egenart. Det kan handla om läsning av ny och okänd litteratur eller intervjuundersökningar av människor med annan bakgrund än man själv har. Det kan också vara att ”fara tillbaka” i historien och möta det främmande där (se t.ex. Rönby 2004). I kulturgeografi och programmet global utveckling handlar kunskapsresandet ofta till och med om att ge sig ut i världen på en riktig resa. Problematiseringen av det hemvana och mötet med det nya är dock något gemensamt för alla bildningsresor, oavsett om de sker i böcker, i tiden eller i rummet.

Högskolepedagogiskt utvecklingsarbete

Högskolepedagogik är ett akademiskt fält som vuxit snabbt de senaste åren. Nya riktlinjer och krav på formell pedagogisk utbildning för universitetslärare har gjort att de flesta lärosäten i landet har startat egna högskolepedagogiska

utbildningar. Vad som ska rymmas inom detta fält är dock inte självklart, och olika lärosäten har valt något olika inriktningar på sin verksamhet.

Sedan 2004 har det vid Södertörns högskola funnits en särskild enhet för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete (se www.sh.se/hogskolepedagogik). Enheten består av några lärare från olika ämnen som gemensamt och i samarbete med rektor och studentkår utformar och driver verksamheten.

Grundtanken bakom den högskolepedagogiska verksamheten på Södertörn utgår från att begreppet rymmer mer än bara metodfrågor i anslutning till undervisning. Högskolepedagogiska insikter och utveckling handlar då främst om att kunna svara på övergripande frågor om varför man överhuvudtaget ska utbilda människor. Först när man gjort detta klart för sig är det relevant att diskutera former och vägar.

Centralt i enhetens verksamhet är att ordna kurser och seminarier för lärare och forskare på lärosätet. Ett utbildningsutbud som bygger på två regelbundet återkommande kurser samt ett varierande utbud av olika tillfälliga och mer tematiska kurser har utformats.

De två fasta kurserna består av dels en projektorienterad ämnesdidaktisk kurs (7,5 poäng) samt dels av en översikt kurs kallad Perspektiv och praktik (7,5 poäng). Den förstnämnda projektkursen består av en pedagogisk/didaktisk studie i anslutning till den egna verksamheten. Ett vid varje kurstillfälle speciellt tema är dock gemensamt för alla kursdeltagarna. De insikter deltagarna får genom fördjupning i sitt eget ämne diskuteras i gemensamma seminarier, och resultaten dokumenteras skriftligt.

Kursen Perspektiv och praktik syftar till att koppla en diskussion om kunskapssyn, pedagogik och högskolans utbildningsprofil till den egna lärarpraktiken. Kursen bygger på diskussion och dialog i anslutning till olika teman. Högskolans tre ”profil-M” diskuteras självklart. Andra ämnen är till exempel akademins historia och nuvarande roll, genus och etnicitetsaspekter på undervisning och studentdemokrati. Men också mer konkreta ämnen som examination och utvärdering problematiseras. Inför varje gång görs korta anföranden av några lärare på högskolan som genom sitt ämne eller sin forskning har speciella insikter i just dagens ämne. Upplägget gör att det förutom cirka 30 kursdeltagare är lika många ”gästlärare” inblandade i varje kurs. Detta stimulerar till en allmän kollegial samverkan och diskussion om högskolepedagogiska frågor. Deltagarna förbereder sig före seminariet med att läsa ett urval texter, vilka diskuteras gemensamt med övriga kursdeltagare och gästlärarna. Förutom dessa moment skriver även varje kursdeltagare regelbundet ner sina reflektioner i anslutning till temat i en loggbok som också utgör examination på kursen.

Den högskolepedagogiska utvecklingsenhetens mer tillfälliga och tematiska kurser ges på initiativ av olika ämnen eller enskilda lärare. Ett exempel på en sådan kurs är Informationssökning och lärande, 5 poäng, som getts av enheten för distansutbildning vid biblioteket. Kursen ger perspektiv på hur informationssökning kan användas i högskolans undervisning och insikter om olika

metoder och strategier för att utveckla studenternas förmåga att söka och kritiskt värdera kunskap på ett vetenskapligt sätt. Mellan sammankomsterna diskuteras kursens olika teman i ett nätbaserat diskussionsforum. De insikter och kunskaper kursen uppmärksammar anknyter i hög grad till de generella färdigheter som efterfrågas i de nya Bolognaanpassade kursplanerna.

Ett annat exempel på en tematisk kurs är den idéhistoriska orienteringskurs om pedagogik som hölls på initiativ av ämnet idéhistoria hösten 2007. Kursen syftar till att ge kunskap om pedagogikens idéhistoria från antiken till det sena 1900-talet och därigenom också till att ge perspektiv på kursdeltagarnas egen lärarpraktik. Deltagarna läser och diskuterar i seminarieform klassiska pedagogiska texter av Platon, Aristoteles, Schelling, John Dewey, Pierre Bourdieu och Martha Nussbaum. Begrepp som *bildning*, *learning by doing* och *liberal education* behandlas varvid både begreppen och tänkarna placeras in i ett större idéhistoriskt sammanhang.

De tematiska kurserna brukar ha i regel ett tiotal deltagare vilket gör att de kan bedrivas i ”studiecirkelform”. Eftersom gruppen består av mycket erfarna och kunniga kolleger är den för kursen ansvarige självklart i ett sådant sammanhang ingen traditionell lärare utan en slags moderator som förbereder mötet och har förmågan att sammanfatta diskussionen.

Vad betyder ”M:en”?

Södertörns högskola har i princip från starten marknadsfört sig med tre ”M”: *mångvetenskap*, *mångkulturalitet* och *medborgerlig bildning*. Om en första fråga vid kollegiala diskussioner och högskolepedagogiska kurser ofta är behovet av en viss profil överhuvudtaget, så är den andra frågan vanligtvis varför just dessa mål? Diskussionen runt detta brukar bli relativt omfattande då det självklart finns en uppsjö andra möjliga mål att sträva efter.

De mål Södertörn valt att betona bygger emellertid på grundläggande demokratiska värderingar. Invändningarna mot de tre M:en brukar vanligtvis därför visa sig mest handla om att göra gällande att det finns bättre och mer lämpade ord (borde man till exempel inte ersätta mångkulturalitet med interkulturalitet?). Målen som sådana är emellertid i princip alla beredda att acceptera som viktiga. Utgångspunkten vid det högskolepedagogiska arbetet har därför inte främst varit att omformulera målen utan att gemensamt försöka konkretisera dem. Tillämpningen, hur målen sedan i detalj relateras till den specifika undervisningen och lärandet, måste självklart sedan vara något varje ämne och enskild lärare ansvarar för och utformar utifrån sina egna förutsättningar.

Vid arbetet med att konkretisera M:en har inledningsvis behovet att klarlägga de tre begreppens relation till varandra varit en central fråga. Överlappar de inte varandra? Skulle man inte istället bara kunna ha ett enda sammanfattande mångfalds ”M”?

En möjlighet är dock att se mångvetenskap och mångkultur i första hand som en beskrivning av högskolans perspektiv och arbetssätt. Målet med detta

skulle sedan i sin tur vara något mer generellt som kunde kallas ”medborgerlig bildning”. Detta skulle då kort kunna formuleras: *”Södertörns högskola vill ge sina studenter en medborgerlig bildning genom mångvetenskapliga och mångkulturella perspektiv och arbetsätt.”* Eller alternativt helt enkelt: *”Mångvetenskap och mångkultur för medborgerlig bildning”*.

Mångvetenskap – det goda seminariet

En vetenskapligt präglad bildningsambition kan, förslagsvis, för det första helt enkelt stå för att man anser att vetenskaplig, akademisk och historisk kunskap är viktig och har något att säga oss. Det är kunskaper som står till mänsklighetens förfogande och som det finns skäl att studera och fördjupa sig i. Det vetenskapliga perspektivet och arbetsättet innebär vidare att slutsatser och påståenden måste underbyggas med goda argument, att en kritisk analys är viktig och att en vetenskaplig dialog är en central del av kunskapsutvecklingen.

Betoningen på just det *mångvetenskapliga* kan då innebära att inga särskilda perspektiv, discipliner eller ämnen har något slags tolkningsföreträde. Tvärtom är det först genom olika vetenskapliga perspektiv på en frågeställning som verkligt intressant kunskap blir till. Kombinationen av flera vetenskapliga synsätt och traditioner ger bättre förklaringar och en fördjupad förståelse. Detta innebär självklart också att insikter och förståelse för de senaste naturvetenskapliga teorierna och resultaten är en lika viktig del av bildningsprocessen som klassisk humaniora eller samhällsvetenskap. Såväl filosofi som fysik och företagsekonomi är möjliga vägar att försöka förstå vilka vi är och hur världen fungerar.

Mångkulturalitet – mångfald för kunskap

Betoningen av ett mångkulturellt perspektiv kan kanske främst betyda en övertygelse om att mångkulturell förståelse och upplevelser ger en bredare och intressantare kunskap. En definition av det mångkulturella arbetsättet sammanfaller då delvis med den för mångvetenskap och handlar om dialog och lyhördhet. Den kulturella mångfaldens vägar avgränsar sig dock inte bara till olika vetenskapliga perspektiv. Förståelse för vår omvärld kan vi också få genom litteratur och konst men också från vardagskunskaper och olika människors erfarenheter. Mångkulturella arbetsätt berör därför också etnicitet, genus och sociala olikheter.

Behovet av mångkulturella perspektiv är vidare tämligen uppenbart då vi lever i en sammansatt och komplicerad värld. För att förstå den och de människor som lever i den är studier av olika människors och gruppers erfarenheter av och perspektiv på tillvaron viktiga. Detta anknyter till det bildningsideal som Lundafilosofen Hans Larsson tyckte sig finna i den romerska sentensen ”Inget mänskligt är mig främmande”.

Medborgerlig bildning – demokrati och kunskapsmöte

Att möjliggöra nya mångkulturella och mångvetenskapliga möten och främja dialogen mellan dessa olika perspektiv skulle alltså vara den centrala metoden i Södertörns högskolas bildningsarbete och bildningsambition. Betoningen på just *medborgerlig* kan förslagsvis ses som ett sätt att vilja understryka en uppfattning om att kunskap och reflektion är angeläget för alla människor. Genom studier och diskussioner kan såväl människors förståelse och omdöme som konstruktiva kritiska förmåga stimuleras och växa. Kunskaper och möjligheter att uttrycka sin mening ger även människor en chans till att påverka och förändra. Bildning är därför en viktig del av ett fungerade demokratiskt samhälle.

Förutom denna allmänt demokratiska dimension så kan också *medborgerlig* i sammanhanget stå för en betoning av kunskapsmötet mellan akademisk/vetenskaplig kunskap och olika människors livserfarenheter och vardagspraxis. Medborgerlig bildning är i det fallet en slags praktisk klokhet (jfr Aristoteles begrepp "Fronesis"). Södertörns högskola skulle då framförallt vara en plats där vardagspraktik och akademiska kunskaper kan mötas och utvecklas. En samtidsakademi och kunskapsmötesplats där vi är bra på att belysa och kritiskt granska samtiden och människors erfarenheter utifrån olika vetenskapliga och mångkulturella perspektiv.

En specifik högskolepedagogisk ambition om medborgerlig bildning skulle i anslutning till detta i så fall handla om att bedriva undervisning där ämnets specialkunskaper relateras till såväl andra perspektiv som generella och samtidsaktuella frågeställningar. Ett gemensamt bildningsmål, oavsett vilka ämnen det gäller, är då att studenterna genom sin tid på högskolan inte bara ska få specifika ämneskunskaper utan också ska stimuleras till att fördjupa och utveckla sin syn på sig själva och omvärlden.

Att bilda varandra i praktiken

Som sagts tidigare är det inte givet vad högskolepedagogiskt kunskap främst handlar om. Vid interna kurser och seminarier i anslutning till detta fält förväntas ofta inledningsvis att mer eller mindre renodlad undervisningsmetodik ska stå i fokus. Allmänna måldiskussioner och reflektion i anslutning till generella kunskapsfrågor kan mötas med en viss frustration från stressade kollegor. "Har vi tid med det här?" eller "Ge oss lite konkreta redskap för bra undervisning istället". Erfarenheten visar dock att så gott som alla efter en viss inledande skepsis är tämligen överens om att ett allmänt förhållningssätt till såväl utbildning som bildning är en nödvändig grund för all pedagogisk verksamhet. En förutsättning för "excellent teaching" är självfallet att man vet vad man vill med sin undervisning. Därefter kan man planera sin undervisning och välja lämpliga metodiska redskap. För vetenskapligt skolade lärare bör för övrigt analogin med kriterierna på bra forskning vara mycket tydlig. Såväl god forskning som god undervisning kräver ett väl genomtänkt syfte.

Avancerad metodik och presentationer av ”empiri” utan syfte och mål är på sin höjd ”undervisningsknappologi” (jfr Rönby 1995:8–9).

Förändrat sin syn på sig själv som lärare

Under våren 2007 gjordes en snabb uppföljande utvärdering av de knappt 140 lärare som sedan 2005 gått kursen Perspektiv och praktik. Så gott som samtliga av det 70-tal lärare som över nätet svarade på enkäten poängterar att kursen förändrat deras syn på sig själva som lärare. De betonar att de nu reflekterar betydligt mer både över sin planering av undervisningen och den roll de har som lärare under föreläsningar och seminarier. Hur den nya medvetenheten i praktiken förändrat deras undervisning varierar i svaren. Ett svar som dock ofta återkommer är att de är mer observanta på studenterna och deras lärande i stället för att koncentrera sig på sig själva och ”lärandet”.

De kollegiala diskussionerna om de tre M:ens innehåll har fördjupat och förtydligat begreppen, men det finns självfallet inte någon total konsensus om vad kärnan i högskolans bildningsbegrepp bör vara. Det gäller varken bland personalen på Södertörn som helhet, och inte heller bland dem som på olika sätt deltagit i det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Diskussionerna om hur man bäst ska uttolka högskolans tre ”M” har emellertid byggt på samverkan och kollegiala samtal över ämnesgränserna. Det har gett en möjlighet att med kollegor diskutera och nagelfara begreppen. Det har lett till en definition av vad en bildningsvision skulle kunna innebära för den egna verksamhet som påverkats av andras åsikter och kunskaper.

Den högskolepedagogiska verksamheten vid Södertörn och det gemensamma arbetet med att bilda varandra i anslutning till uttolkningen av M:en kan i sig själv ses som ett exempel på hur ett bildningsideal kan praktiseras och utvecklas.

Referenser

Bourdieu, P. 1996. *Homo Academicus*. Brutus Östlings bokförlag. Stockholm.

Cavalcante-Schuback, M. & Ruin, H. 2006. *Bildning och filosofi – En brevväxling*. Rapport 2006:27 R. Högskoleverket.

Dahlstedt, S. 2006. ”Andens självförverkligande. Filosofi som dramatiskt berättande”. I: *Berättelse och kunskap*. Södertörns högskola, Teaterhögskolan, Dramatiska institutet.

Gerdin, M. & Johansson (red.). 2005. En högskola av en ny typ? Två seminarier kring Södertörns högskolas tillkomst och utveckling. Samtidshistoriska frågor 10. Södertörns högskola.

Gunnerius, H. 2004. *Idéer och autonomi i universitetsvärlden. En fallstudie över Södertörns högskolas tidiga historia*. Uppsala universitet.

- Gustafson, B. *Bildning i vår tid*. <http://www.hsv.se/bildning> (2007-08-28).
- Kimball, G. A. 1996. "A historical Perspective". I: *Rethinking Liberal Education*. Red. Farnhem, N. & Yarmolinsky, A. New York, Oxford. s. 11–35.
- Konnander, B. 1998. *En ny högskola på Södertörn*. Södertörns högskola.
- Mehrens, P. 2006. *Learning from Liberal Arts Education. Ideas for Improvement of Undergraduate Education in Sweden*. Pedagogisk utveckling rapport 6. Uppsala universitet.
- Nussbaum, M. 1977. *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*.
- Nussbaum, M. 2005. "Liberal Education and Global Responsibility. Stencil", tal vid Södertörns högskolas bildningskonferens juni 2005.
- Josefson, I. 2002. "Om bildning och utbildning". I: *Om text. En vänbok till Eva-Lena Dahl*. Red. Johansen & Karlsohn. Arachne nr 18. Göteborg.
- Josefson, I. "Vetenskap och beprövad erfarenhet". I: *Berättelse och kunskap*. Södertörns högskola, Teaterhögskolan, Dramatiska institutet.
- Rothblatt, S. 2003. *The Living Arts. Comperative and Historical Reflection on Liberal Education*. The Academy in Transition. Washington.
- Rönby, J. 2005. *Forntidsresan*. Läromedel från Södertörns högskola 3. Södertörns högskola.
- Skogar, B. 2005. *Bildning och religion. – En lärarutbildares perspektiv*. 2005:29 R. Högskoleverket.
- Skoglund, C. 1994. *Bildningstanken under 1800-talet. Bildning och utbildning, texter vid ett seminarium om skola för bildning*. Rapporter om utbildning Nr 2 1994. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Skoglund, C. 1991. *Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940*. A&W International. Stockholm.
- Solomon, S. 1998. "Liberal Studies". I: *The Human Experience*. Twelfth Edition Fall 1998. Skidmore College.
- Wolrath-Söderberg, M. 2003. *Finns det genvägar till klokhet. Retorik som konsten att överväga*. Studentlitteratur.

Bildning som vision på Örebro universitet

Bernt Gustavsson är professor i pedagogik och demokrati vid Örebro universitet och har skrivit om kunskap och bildning i flera böcker. Han var också ansvarig för bildningsdimensionen i visionsprogrammet.

När Örebro universitet 2002 beslöt att skriva ett visionsprogram, var en del av detta program att ange innebörderna av kunskap och bildning. Kunskap beskrivs här som tre olika former, utgående från den aristoteliska tredelningen episteme – vetenskaplig-teoretisk kunskap, techne – praktisk-produktiv kunskap och fronesis – praktisk klokhet. Bildning beskrivs utifrån den tradition som anger bildning som tolkning och förståelse, som en relation mellan det bekanta och det obekanta.

Grundtanken med detta program var att alla utbildningar skulle kunna känna igen sig och relatera till kunskap och bildning i förhållande till respektive utbildnings särart.

I anslutning till detta visionsprogram påbörjades en seminarieserie om kunskap i olika verksamheter, vilken resulterade i boken *Kunskap i det praktiska* (Gustavsson 2004). Det visade sig här att de utbildningar som har praktisk eller estetisk art var de som var mest intresserade av verksamheten. Traditionellt etablerade ämnen visade mindre intresse. Syftet var uttalat att finna den form av kunskap som visade sig mest fruktbar i förhållande till ämnets och utbildningens art.

När denna seminarieserie om kunskap var slutförd vidtog en liknande om bildning, i samband med Högskoleverkets bildningsintresse. Syftet var att klargöra och uttrycka vilken betydelse bildningsbegreppet har i olika ämnen och discipliner. Serien startade med att Högskoleverkets referensgrupp för bildning förlade ett möte på Örebro universitet. Här presenterade de olika ledamöterna sin syn på bildning. Därefter vidtog tre seminarier i vilka representanter för olika ämnen presenterade sin syn på bildning. Seminarierna var öppna för alla, dvs. både studenter och lärare, men majoriteten av deltagarna var lärare. Ämnena var musikvetenskap, måltidskunskap och idrott och hälsa. Två av dessa föreläsningar presenteras i förkortad form i det följande.

Det är i sig intressant varför det blev just dessa ämnen. En tolkning är att de är ämnen i vardande som söker sin ämnesidentitet och plats i det akademiska systemet. Väletablerade ämnen tycks inte ha samma behov av att reflektera kring sin syn på kunskap och bildning.

Som en del av bildningsarbetet startades också kurser i litteraturens användning.

Resultatet av detta arbete är att bildningstanken har blivit mer bekant för lärare och studenter. En insikt är att bildning är ett mångtydigt begrepp och kan visa sig betyda något annat än vad den klassiska synen på bildning anger.

Ser man bildning som en relation mellan det bekanta och det obekanta visar den sig även ha pedagogisk användning. Förhållandet kan omsättas i termer av hur lärare anknyter till studenternas erfarenheter, till det redan bekanta, och hur man utifrån detta kan öppna för det obekanta, för andra och främmande perspektiv, för att sedan införliva det nya med det tidigare bekanta.

Genom bildningsbegreppet ser man den personliga dimensionen av kunskap och får möjlighet till reflexion över sitt eget förhållande till den.

Det visar sig också att lärare och studenter får syn på hur instrumentellt inriktade utbildningarna är och hur de uppmuntras till det av systemet i allt högre grad.

Bildningstankens fäste på universitetet har varit starkt varierande. Man kan fråga sig om diskussionen av begreppet bildning varit mest verksam och livlig där det funnits enskilda personer som vill utveckla verksamheten pedagogiskt, eller om det är själva ämnets behov som har gett upphov till det.

En erfarenhet är att den traditionella bildningstanken om en given kanon har starkt fäste, särskilt bland äldre lärare. Detta försvårar receptionen av en hermeneutisk bildningstanke. Om bildningstanken däremot presenteras med andra begrepp eller termer är det lättare att ta till sig och omsätta i verksamheten. Ett sådant begrepp är mimesis i Ricoeurs uttolkning, dvs. tanken om mimesis 1, 2, 3, uttryckt som prefiguration, konfiguration och refiguration. Man har ett grundmaterial att utgå ifrån, som gestaltas i olika former, vilket sedan tillägnas på olika vis, enklast uttryckt som att det förberättade livet förändras genom berättelsen.

De två föreläsningarna belyser bildningsbegreppets betydelse för folkhälsa ur ett historiskt perspektiv samt bildningsbegreppet inom musikämnet och dess förhållande till ämnets kanon.

Den bildade kroppen

Katarina Swartling-Widerström är lektor i folkhälsovetenskap vid Örebro universitet. Hon har forskat om synen på kroppen i utbildning och om förhållandet mellan kunskap och kropp.

Vad menar vi med en bildad kropp? Svaret på frågan avgörs både av vad vi menar med bildning och med begreppet kropp. Vad bildning är varierar över tid, detsamma gäller för begreppet kropp.

Enligt *Platon* tillhör själen idévärlden och kroppen sinnevärlden. Bildning av kroppen är olika för olika åldrar, men huvuddragen är att bildning av kroppen omfattar gymnastik (men inte densamma som Lings gymnastik). Platons gymnastik omfattar bland annat aktiviteterna brottning och boxning, dans, diet. För de äldre pojkarna tillkommer vapenövningar och militär träning. Målet är karaktärsdaning, en stark (mans-) kropp samt att kroppen är så väl omhändertagen att den inte blir ett hinder för själen.

Även *Aristoteles* menar att kroppen är skild från själen. I bildningssammanhang betyder det att kropp och själ ska bildas var för sig, bland annat ska kroppens bildning hos mindre barn komma före själens bildning. Mål för kroppens bildning fram till att eleven kommit i 20-årsåldern är att utveckla kroppen och sinnena. Härefter tillkommer, i likhet med Platons synsätt, militära övningar (för pojkar).

John Locke (1600-talet), som också fokuserar pojkarna och de unga männen från samhällets övre skick, hävdar att färdigheter i bland annat dans, ridning och fäktning är viktiga ingredienser i den blivande gentlemannens bildning. De skäl som Locke anför för det är att aktiviteter som dessa utvecklar kroppen och är nyttiga för hälsan.

Jean Jacques Rousseau (1700-talet) förespråkade en ”naturlig” bildningsmetod i vilken ingick att pojkarna skulle leka och göra olika kroppsövningar ute i det fria i syfte att de skulle bli friskare, starkare och mer harmoniska.

Försök att omsätta Rousseaus idéer gjordes av *John Bernard Basedow* och *Johann Christoph Friedrich Gutmuts* i Tyskland och *Johann Heinrich Pestalozzi* i Schweiz. Alla tre menade att genom att införa kroppsövningar i skolan skulle de dominerande läsåmnenas utrymme minskas, och därmed skulle man dels uppnå en skola med en mer mänsklig framtoning, dels skulle mer lek och mindre tvång öka barnens motivation.

Per Henrik Ling utvecklade sin gymnastik i syfte att just ”bilda” barns (pojkar) och vuxnas (mäns) kroppar. Målet med gymnastiken var att barn och vuxna skulle få en god hållning, en stark kropp, en danad karaktär samt en harmoni mellan den dynamiska grundformen (förnuftet) å ena sidan och de fysikaliska och kemiska (kroppen) å andra. För att gymnastiken skulle passa

olika grupper utvecklade Ling 1776–1839 sin gymnastik till att omfatta militär, pedagogisk, estetisk gymnastik samt sjukgymnastik.

Gemensamma mönster i det som lyfts fram ovan med avseende på kroppens bildning är:

- Verksamheter som är explicit inriktade mot kroppen omtalas i termer som utveckling, (upp-) fostran och fysisk aktivitet och består av färdigheter och övningar samt kroppsvård såsom diet och hygien. Begreppet bildning i relation till kroppen används för första gången i Sverige av P.H. Ling. Därefter förekommer begreppet enstaka gånger och då vid det senaste sekelskiftet.
- Kroppen är skild från själen/förnuftet och betraktas därmed som materia men ej som förnuftig/tänkande.
- Kroppen ska fostras/övas för ”kroppsliga” verksamheter, däribland militära.
- Kropp och själ *kan* verka i harmoni, förutsatt att kroppen fostrats på rätt sätt.
- Den kropp som företrädesvis fokuseras är pojkars och mäns (Olofsson, 2005). Det förhållandet gäller även idag.

Är kroppen då bildbar? Med hänvisning till hur de olika personerna ovan omtalar kroppen är den inte bildbar eftersom deras syn på kroppen är att den inte är förnuftig/tänkande. Är det då möjligt att se på kroppen som bildbar? Enligt min mening är svaret på den frågan ja, men då förutsätts ett annat synsätt på kropp än det dualistiska som ligger till grund för synsättet på begreppet kropp ovan.

Det dualistiska synsättet på kropp har dominerat västerländskt tänkande alltsedan det antika Grekland (Thielst 1983). Mer precist betyder det att den materiella, icke-tänkande kroppen inte bara är skild från själen, utan också är nedvärderad i förhållande till den. Konsekvenser av detta synsätt är bland andra följande:

- Kunskapande om kroppen är inriktat mot enbart den materiella fysiska kroppen och dess funktioner.
- Kunskap är att förstå som teoretisk och som hörande till själens domän, medan kroppen kan tillämpa teoretiska kunskaper alternativt utföra olika (praktiska) övningar. Med andra ord sker en uppdelning mellan veta att och veta hur (bl.a. Ryle 1949/1973).
- Så kallade intellektuella yrken och ämnen i skolan tilldelas högre status än praktiska yrken/ämnen.
- Kroppen är frånvarande i en mängd sammanhang, däribland i de ”teoretiska” ämnena/momenten inom utbildningsväsendets alla nivåer.

Den levda kroppen

Uppgörelser med det dualistiska synsättet finner man bland annat inom pragmatismen och fenomenologin. Det mest genomarbetade alternativa synsättet på kropp står att finna i Maurice Merleau-Pontys² fenomenologi om den levda kroppen. Med begreppet ”levd kropp” vill Merleau-Ponty betona att människan existerar som kropp, vilket betyder att utan kropp så existerar inte ”jag”.

Det är som levd kropp som människan upplever sig själv och omvärlden, med interaktion och kommunikation bebor tid och rum, är vårt ”här” och vårt perspektiv på världen.

Praktik – en egen kunskapsform

När vi i resonemangen om en bildad kropp tar utgångspunkt i den levda kroppen är bildning att förstå som en psykofysisk företeelse. Det betyder att vare sig människan väljer att läsa böcker, diskutera, spela golf, fördjupa sig i musikens värld, göra upptäcktsresor, engagera sig politiskt eller träna på gym så bildar hon sig, om än inom olika områden med olika muskulärt engagemang. Uttryckt på ett annat sätt så bärs bildning av förkroppsligade människor, och angår då alla människans livsområden.

Med hänvisning till den levda kroppen behöver även bildningsprocessen förändras. Möjliga tillvägagångssätt är då att ersätta den dualistiskt färgade uppdelningen i teoretiska och praktiska ämnen/moment med tema, ”cases” (fall) alternativt problem. Avsikten med dessa är att natur-, samhälls- och beteendevetenskapliga, humanistiska och konstnärliga perspektiv ska vävas samman för att belysa det valda fenomenet. Vidare ersätts tankegångarna om att praktik och tillämpad teori inte räknas som kunskap med att det finns olika kunskapsformer, varav praktik är en egen kunskapsform. Inom ramen för en bildningsprocess baserad på den levda kroppen är det också av betydelse att bildningsprocessen även inkluderar ett användande av den aktuella kunskapen.

Kroppen och dagens skola

Den utredning (SOU 1992:94), som föregick de senaste läroplanerna för både det obligatoriska och frivilliga skolsystemet, heter *Skola för bildning*. Den titeln torde antyda att all verksamhet i skolan ska vara bildande och att arbetet i skolan därmed baseras på den levda kroppen, eller ...? För att utröna hur det står till med den saken har jag (2005) analyserat den senaste läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94). Jag har även analyserat kursplanen för idrotts- och hälsoämnet, det skolämne som fortfarande sägs ansvara för kroppen.

2. Merleau-Ponty, Maurice, 1908–61, fransk filosof, professor i barnpsykologi och pedagogik.

Analysen visar att både den människo- och den kunskapssyn som skolans verksamhet baseras på utgår från ett dualistiskt perspektiv på kropp. När det gäller människosynen beror det på att människan beskrivs som ansvarstagande, fri, aktiv och skapande, därtill också generös, tolerant och rättsskaffens. Det är en karaktäristik som är i enlighet med den etik som förvaltas av kristendom och humanism. Dessa båda betonar, i likhet med Platon, Aristoteles, Ling med flera (se sidan 3 ovan), själen samtidigt som de nedvärderar den materiella kroppen (Pilz, 1992).

Synen på kunskap är den att kunskap inte är att förstå som ett enhetligt begrepp, utan kunskap finns i olika former som förutsätter och samspelar med varandra. Kunskapsformerna som redovisas är fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det som gör att denna kunskapssyn framstår som dualistisk är att fakta och förståelse i läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94, kapitel 2) beskrivs som teoretisk kunskap medan färdighet och förtrogenhet beskrivs som praktiskt inriktade kunskapsformer, och detta trots hänvisningar i utredningen till Merleau-Pontys och Polanyis (1978) resonemang om att (all) kunskap är förkroppsligad.

Av läroplanen framgår vidare att skolan också ska stimulera eleverna att bilda sig. Det bildningsbegrepp som det här är fråga om är enligt Gustavsson (1996) nyhumanismens bildningsbegrepp. Det är ett bildningsbegrepp som enbart betonar den själsliga sidan av människan. Kroppen omnämns inte, med undantag för i avsnittet om ”Skolans uppdrag” (Lpo 94, s. 7). I det omnämns kroppen en gång och då i termer av ”sinnlig” (Lpo 94, s. 8). Det gör att humanismen, tillsammans med kristendomen, hör till den västerländska tanketradition, som inte bara splittrar kropp och själ/förnuft utan också ofta gör kroppen osynlig.

Om bilden i läroplanen med avseende på kropp inte är enhetlig, så är bilden än mer komplex, rentav spretig, i kursplanen för skolämnet idrott och hälsa. Det är en bild som också bekräftas i den nationella utvärderingen av ämnet från 2005 (Eriksson m.fl.). Man kan uttrycka det så att idrotts- och hälsoämnet skall utbilda eleverna till att samtidigt ha en icke-tänkande kropp och vara levd kropp, en ekvation som inte går ihop.

Sammantaget visar analyserna av läro- och kursplanerna för det obligatoriska skolväsendet att reflektioner med avseende på kroppen fortfarande är sällsynta i de utbildningspolitiska sammanhang som berör skolan. Frågan är om förhållandet är detsamma på högskolenivå?

Referenser

Annerstedt, Claes (1995) ”Varför undervisa i ämnet Idrott och hälsa?” I: Claes Annerstedt, red. *Idrottsdidaktisk reflektion*. Göteborg: Multicare Förlag.

Ekberg, Jan-Eric och Erberth, Bodil (2000) *Fysisk bildning – om ämnet idrott och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Charli; Quennerstedt, Mikael, Rudsberg, Karin; Öhman, Marie & Öijen, Lena (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) – Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket.

Gustavsson, Bernt (1996) *Bildning i vår tid*. Wahlström & Widstrand.

Ling, Per Henrik (1840/1979) *Gymnastikens allmänna grunder*. Stockholm: Faksimilupplaga utgiven av Svenska Gymnastikförbundet.

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Merleau-Ponty, Maurice (1945/1997) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Olofsson, Eva (2005) The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945–2003: is meeting the learner's needs tantamount to meeting the market's needs? *European Physical Education Review*. 1(3) s. 219–238.

Pilz, (1992) Kristen Etik och västerländsk humanism. Bilaga 8 i SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Polanyi, Michael (1978) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Ryle, Gilbert (1949/1973) *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.

Skolverket (2000) *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Swartling -Widerström, Katarina (2005) *Att ha eller vara kropp. En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education, 11.

Thielst, Peter.(1982) *Portrat av den europeiske splittelse*. København: Hans Reitzel.

Bildningsbegreppet inom musiken

Börje Stålhammar är professor i musikvetenskap vid Örebro universitet och har inriktat sin forskning på receptionen av musik, särskilt hos ungdomar.

Inom musikområdet kan vi se en tydlig positionering som hör samman med vilken innebörd som läggs i bildningsbegreppet. Å ena sidan framträder en verkfokuserad konstsyn som ser det konstnärliga verket som en isolerad företeelse som helt går att bedöma i termer av kvalitet eller icke kvalitet. Jag menar att denna bedömning har sitt upphov i en statisk bildningssyn som är knuten till värderingen av bedömarens konstnärliga kvalifikationer och legitimitet.

Å andra sidan går det att skönja en konstsyn där fokus ligger på människans förhållande till konsten. Sammanhang och social miljö är väsentliga inslag här. Rörande musik kan det beskrivas som en processinriktad kultursyn. Människors skapande processer sammanfogas med tid och rum. Ett bildningsideal med det utgångsläget vill skapa beredskap för att tolka och förstå strukturella och ideologiska strömningar av såväl global som lokal natur. Det är ett förhållningssätt som väl stämmer med den strävan efter vitalisering av bildningsbegreppet som eftersträvas i *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Här betonas att realiteter som utveckling av medieteknik och förändrade villkor för musikproduktion rubbat den bildningsstruktur som till exempel Lgr 80 vilade på. I vår globaliserade värld där olika kulturer och konstformer möts och förenas kan, enligt min mening, en dynamisk bildningssyn, med en dialektisk ingång, stimulera såväl den skapande processen som den mottagande. I det senare fallet kan den motverka ett passivt mottagande.

Konsten hör ihop med människan

Att konsten hör ihop med människan är inte någon revolutionerande sanning. Om detta får utgöra det huvudsakliga perspektivet i ett konstnärligt forskningsprojekt har dock en positionsbestämning skett. Processen kommer i centrum. Det medför att de teoretiska verktygen bland annat kan vara kopplade till begrepp som erfarenhet, preferenser, identitet, social och kulturell miljö, kunskapssyn, konventioner och diskurser. Inom de flesta medier, som till exempel inom skrivande, målning, foto, konsthantverk, skulptur eller musik, gestaltas verken utifrån en spatial och en temporal dimension. I såväl de skapande processerna som i de estetiska valen och preferenserna utgör tid och rum själva basen för konsten (jfr Hall 2001, s. 299). Genom att världen blir mindre och avstånden kortare, smälter tid och rum samman. Händelser som utspelas någonstans i världen kan genast få konsekvenser för människor någon annanstans. Människor och platser, långt åtskilda, får därmed en omedelbar

förbindelse med varandra. Samverkan eller konflikter kan, genom kontakter och interaktion, ske såväl på lokal som på global nivå.

Utbildningsfilosofen John Dewey beskriver konsten som en produkt av interaktion mellan människan och dess miljö. Grunden i konsten utgörs av människans förhållande till sin miljö. Naturalismen i sin bredaste och djupaste betydelse blir utgångspunkten för Deweys perspektiv på estetiken. Detta brukar betecknas som den pragmatiska estetiken (jfr Kaplan 1989, s. 14 ff.). I fråga om konst går det inte att skilja de kroppsliga och intellektuella dimensionerna åt, menar Dewey.

Richard Shusterman, som skrivit boken *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, framhåller att det mönster som ligger till grund för individens handlande i olika situationer också finns med och utgör fundament i människors skapande processer (Shusterman 1992, s. 7). En hypotetisk separering av konsten och de villkor som gällde vid tillblivelsen, skulle omöjliggöra både upplevelser och eget skapande på ett djupare plan. Det är omöjligt att beskriva skönhet som ett fristående, neutralt begrepp, fritt från subjektiva tolkningar. Skönhet och övriga emotionella upplevelser är alltid kopplade till individen och dennes subjektiva värderingar, vilka i sin tur vilar på erfarenhet och miljö.

Ett stagnerat bildningsideal, riktat mot bestämda mål, med bestämda manér och konventioner, motverkar den dynamiska processen. Det dränerar det konstnärliga skapandet och begränsar förståelsen för processens olika faser och mekanismer. Som motvikt mot detta förhållningssätt lyfter Dewey och Shusterman fram dialektik och egna erfarenheter som väsentliga faktorer för det konstnärliga skapandet. Enligt deras resonemang existerar inte sändare och mottagare som aktiva respektive passiva poler. Istället aktiveras alla depåer av erfarenheter som varje människa bär på.

Konsten och dess kontext

Ett sådant förhållningssätt medför en kritik av den s.k. museitraditionen eller den esoteriska idén om ”konst”, dvs. kategoriseringen och förändligandet av konsten som en utvald, autonom företeelse, åtskild från materia och syfte. Genom ett sådant sätt att tänka lyfts konsten ut från vårt vanliga liv och en klyfta mellan den estetiska kvalitén och människan skapas.

Eftersom konsten, i synnerhet idag, ingår i en total situation, som även inkluderar förmedling, teknik, framförande och sammanhang, påstår jag att det är mot människans natur att ta till sig den estetiska upplevelsen i en avgränsad form, skild från det övriga sammanhanget. Därför är distinktionen mellan t.ex. konst och media svår att göra, likaså är det svårt att bortse från kontextberoendet då det gäller t.ex. form, material och genrer. Att se sammanhang och samband ligger i människans natur (jfr Shusterman 1992, s. 14).

Den holistiska konstsyn som beskrivits ovan, är givetvis mycket mera svår-mätbar och komplex till sin form än den ”verk”-fokuserade synen, vilken bort-

ser från kontexten. På samma sätt som texter läses utifrån den tid man lever i genomgår konstverk konstant förändring allteftersom tiden går och situationer förändras. Verket skiftar i mening för berörda personer. I sin bok *The Imaginary Museum Of Musical Works* diskuterar Lydia Goehr verk-begreppet utifrån olika utgångspunkter. Hon menar att de flesta av oss ser verket som kompositörens objektifierade upplevelser, vilka före själva komponerandet inte existerar överhuvudtaget. När verket väl är skapat finns det alltid där, även efter kompositörens död, oberoende av om det framförs eller inte. Det är en artefakt, existerande för den som tar del av det (jfr Goehr 1992, s. 2).

Goehr är kritisk till detta synsätt och ligger genom sitt filosofiska resonemang närmare Deweys konstsyn. Hon menar att verket inte existerar som ett konkret, fysiskt objekt fristående från kompositör, exekutör och lyssnare. Istället är det kopplat till människa, tid och rum. Olika framföranden är aldrig identiskt lika och ett partitur visar inte ett verks hela karaktär. Det är beroende av sammanhang, omgivning, exekutörens förhållningssätt och lyssnarens inställning.

Tron att alla verk har en fix och definitiv struktur fjärmar alltså musiken från dess sociokulturella kontext. Analyserar och tolkar vi musiken utifrån en sådan inställning löper vi, menar Goehr, en risk att missa något signifikant. Konventioner, inramning och manér hör i högsta grad samman med musiken, för såväl tonsättare, musiker som publik. Att bortse från detta leder till en statisk bildningssyn som ser verket som ett autonomt fenomen avskilt från tid och rum. Det går inte att bortse från när och var ett verk framförs.

Konsten som artefakt

Dewey hävdar att estetiska teorier om konst ofta utformats som teorier omkring konstverken som objekt. Artefakterna har då stått i centrum och utifrån dessa har teorier utgått. Ett konstverk eller en konstprodukt kan visserligen, anser han, beskrivas som ett ting som rent fysiskt finns, oberoende av omgivning och miljö. Det kan t.ex. röra sig om en byggnad, en staty, en målning, en bok, ett musikstycke, en väv eller en installation. Dessa konstverk finns och existerar helt skilt från människan och dess erfarenheter. Dock brukar konstnärer av olika slag sträva efter att i någon form beröra människor, menar Dewey. Det kan handla om tilltal, kommunikation, emotionell beröring eller kontakt i någon form. För att denna beröring ska kunna ske måste konsten appellera till människors erfarenhetsarsenaler (jfr Dewey 1989, s. 9 [1934]). Är detta syftet med ett konstverk, och det som leder fram till en konstprodukt, måste det vara den väsentligaste ingången till studier och utbildning om konst av olika slag. Konstnären vill beröra och mottagaren vill bli berörd.

Det finns, redan i det skapande ögonblicket, en strävan efter tilltal. Då denna strävan gestaltas i en konstprodukt, har den sin utgångspunkt i mottagarens erfarenheter och värderingar, vilka i sin tur har sitt upphov i olika miljöer och sammanhang. Följaktligen har, enligt Dewey, alla former av

konstnärligt skapande, oberoende av vilket värde och vilken status de sammankopplas med, sitt ursprung och upphov i omkringliggande miljöbetingelser. Han anser att estetiska teorier som inte tar hänsyn till detta isolerar konsten från människan.

Värdering av konsten

Ofta förs värderande resonemang om vad som är ”bra” konst eller inte utifrån rent estetiska infallsvinklar. Det sociala sammanhanget, kontexten och konventionerna lämnas då helt utanför. Detta trots att de konstnärliga produkterna varken kan framställas eller framföras utan förberedelser i form av förtrogenhet och insikt. Vanligen krävs någon form av träning. Människor måste lära sig något om de tekniker som är karaktäristiska för det som ska utföras eller framföras. Det är ett system av sändande, mottagande, samt tillit till att människor är insatta och har en viss förmåga att värdera. Genom att konstnärer och publik inom olika genrer och konstformer kommit fram till ett speciellt kommunikationsmönster uppstår möten och förståelse inom den grupp som är involverad i detta. Att känna sig delaktig i och ha kunskap om gällande konventioner bidrar till både förståelse, förbundenhet och uppskattning. Konventionerna medför ett visst sätt att se och uppleva. Då en konstnär helt går utanför konventionerna får hon/han ofta svårt att skapa publikintresse.

En ny musikstil, eller ett nytt förhållningssätt leder i förlängningen till att nya konventioner skapas. Det ”konventionsfria” övergår efter en tid i konventioner genom att både sändare och mottagare efter hand strävar efter eller förväntar sig ett visst förlopp. När konstnären går utanför det kända mönstret blir publiken osäker och vet inte hur den ska förhålla sig. Efter en tid har samförstånd nåtts gällande både manér och konstnärligt utförande. Genom att en gemensam erfarenhetsarsenal byggs upp läggs en grund för det som ska komma.

Konventioner bildas kontinuerligt inom all konst och övergår efter hand i ett slags regler eller mönster, vilket kan ligga till grund för hur en viss typ av musik ska komponeras, arrangeras, spelas, sjungas eller lyssnas till. Dessa konventioner uppstår inom såväl klassisk musik som hip-hop, rock, jazz eller folkmusik. De är såväl globalt som lokalt betingade. Sociala och kulturella erfarenheter utgör grunden för dessa konventioner. Estetiska filosofier som bortser från detta blir, enligt Dewey, steriliserade och falska (jfr Dewey 1989, s. 17).

Att beskriva konst

Enligt Dewey bör vi sträva efter att finna själva kärnan i erfarenhetsbegreppet för att kunna beskriva konst. Vi kan då vända oss till sådana erfarenheter som inte brukar beskrivas som estetiska. Genom att studera erfarenhetsbegreppet inom olika områden kan vi få kunskap även om så kallade estetiska erfaren-

heter, eller det som brukar kallas konstnärliga upplevelser. Om det existerar konstnärliga och estetiska värdeomdömen i förhållande till varje normal erfarenhetssituation, så kan vi inte bortse från detta i förhållande till estetiska upplevelser (jfr a.a. s.18). Både sändare och mottagare agerar och reagerar utifrån sina erfarenheter. Detta leder till att det inte går att separera den konstnärliga produkten från processen, eller sammanhanget. En statisk bildningssyn, däremot, utgår helt från ett visst avgränsat bildningsstoff. Här blir värderingen av bedömarens konstnärliga kvalifikationer och legitimitet istället väsentliga. Dynamiken mellan process och mål kommer i andra hand.

Konsten, i detta fall musiken, är sammankopplad med tid, rum och aktörer. Att bortse från detta, och istället enbart utgå från en verkfokuserad konstsyn, isolerar människan från konsten. Om vi bekänner oss till en bildningstanke med syftet att tolka och förstå den värld vi lever i, och även kunna påverka den, aktiveras människans omvärldsuppfattning. Detta leder till, anser jag, att egna estetiska upplevelser och egna sociokulturella praxiserfarenheter ses i ljuset av nya upplevelser och nya erfarenheter.

I vår globala tillvaro pågår musiken idag inom en sfär av ”mediearenor” och ”levande arenor”. Kulturer möts och förs samman över tid och rum. En dynamisk bildningssyn handlar inte om att föredra ett visst bildnings- eller konstideal. Det är istället en bildning som tydliggör den konstnärliga processen i förhållande till den tid vi lever i – en verklig och verkande bildning – eller ”verklighetsbildning” om man så vill!

Referenser

- Becker H. S. (1982) *Art Worlds*. Berkely: University of California Press.
- Dewey J. (1989 [1934]). *The Later Works, 1925–1953. Volume 10:1934*. Art as Experience Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ESO (1999) *Att ta sig ton*. Om svensk musikexport 1974–1999. Ds 1999:28. Stockholm: Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi.
- Goehr L. (1992). *The Imaginary Museum Of Musical Works*. An Essay in the Philosophy of Music. Oxford: Clarendon Press.
- Hall S. (1992/2001) ”The Question of Cultural identity”. I: Hall S., Held D. § McGrew T. (red.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Kaplan A. (1989) Introduction. In: Dewey J. (1989 [1934]). *The Later Works, 1925–1953. Volume 10: 1934*. Art as Experience Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Lundberg D., Malm K., Ronström O. (2000) *Musik, medier, mångkultur*. Förändringar i svenska musiklandskap. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Shusterman R. (1992) *Pragmatist Aesthetics*. Living Beauty, Rethinking Art. Oxford: Blackwell.

SOU (1992) *Skola för bildning*. Statens Offentliga Utredningar.

Stålhammar B. (2004) *Musiken deras liv*. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn. Musik 1. Örebro: Örebro universitet.