

Lärandets hermeneutik

Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med
bildningstanken som utgångspunkt

Mikael Segolsson

Doktorsavhandling i pedagogik

Högskolan för lärande och kommunikation
Högskolan i Jönköping/Jönköping University

Avhandling nr 10/Dissertation No. 10

© Mikael Segolsson 2011
Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping
Box 1026, 551 11 Jönköping
www.hlk.hj.se

Titel: Lärandets hermeneutik - Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt
Avhandling nr 10
Tryck: Books on Demand, Visby
Redigering: Johan Kohlin
ISBN: 978-91-628-8225-9

SAMMANFATTNING

Mikael Segolsson, 2011

Titel: Lärandets hermeneutik - Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt.
Språk: Svenska med engelsk sammanfattning.
Nyckelord: Hermeneutik, bildning, utbildning, lärande, kunskap, tolkning, dialog, digitaliserad tillvaro, skola.
ISBN: 978-91-628-8225-9

Denna avhandling är en teoretisk undersökning med utgångspunkt i filosofisk hermeneutik och med livsvärldsfenomenologi som ontologisk grund. Grundtanken är att med utgångspunkt i bildningsbegreppet och med hermeneutikens tolkning och dialogbegrepp analysera ett lärande för genuin kunskap, vilket innebär kunskap för förståelse och att den måste bli förkroppsligad; en del i ens person. Problemmrådet är institutionaliserade utbildningar där kritik riktas mot den ensidiga och rationalistiska fokuseringen på mål och resultat. Detta har medfört att kunskapens giltighet många gånger avgörs genom frågor om vad den tjänar till, om den är mätbar eller om den är systemeffektiv. Syftet är att bidra med en kritisk diskussion av lärandebegreppet genom att bilda kunskap om hur vi kan förstå tolkningens och dialogens betydelse för lärandebegreppet. Genom att peka på väsentliga aspekter för lärandebegreppet har intentionen varit att innehållsligt begreppslägga det med utgångspunkt i tolkning och dialog. I analyserna presenteras principer för hur dialogen är förutsättningen för det sammanhang i vilket våra tolkningar kan mötas i konstitutiva processer. Där tolkningen måste explicitgöras genom att problematisera det som framträder som uppenbart. Svårigheten i en dialog är att det ligger i den enskildes ansvar att inte vända frågans (informationens) grundläggande komplexitet till att tolka den så att den bekräftar de egna föreställningarna, i så fall har vi endast förstärkt våra fördomar.

ABSTRACT

Mikael Segolsson, 2011

Title: The Hermeneutics of Learning – The importance of Interpretation and Dialogue to Learning, on The basis of Bildung.

Language: Swedish with English summary.

Keywords: Hermeneutics, bildung, liberal education, education, learning, interpretation, dialogue, digitalized existence, school.

ISBN: 978-91-628-8225-9

This thesis is a theoretical investigation on the basis of philosophical hermeneutic, with life-world phenomenology as ontological basis. The basic idea is to analyze the concept of learning for genuine knowledge, which means that knowledge must be based on understanding and being (becoming) embodied. In other words, knowledge is not just about knowing something, it is as much a way of being. Point of departure for this analyze is taken in the concept of *Bildung* (Liberal Education) and theories of interpretation and dialogue. The intention is, partly to theorize and discuss on essential aspects for the content of learning, and partly to contribute to how learning can be understood on the basis of philosophical hermeneutics. The problem area is institutionalized educations and my criticism is focused on that concept of knowledge (hence learning) has rationalistic perspective on political and economical reasons, not on a philosophical or pedagogical reasons. This focus will overshadow a genuine view on knowledge and the idea of bildung. The analysis presents principles of dialogue as the context in which interpretations can be met in constitutive processes where one important aspect is that the interpretation must be made explicit by questioning what appears as obvious. The difficulty of a dialogue is that it is the individual's responsibility not to turn the issue (information) so that it confirms our own ideas; in this case we have only reinforced our prejudices.

INNEHÅLL

Sammanfattning/Abstract	
Inledande ord.....	9
Tankar kring ett konstverk	11
Kapitel 1: Inledning	15
Vägen till undersökningen	21
Forskning med fokus på hermeneutik och (ut)bildning	23
Undersökningens uppläggning.....	28
Syfte.....	29
Förutsättningar för undersökningens analyser	31
Filosofisk reflektion och dialektisk analys.....	32
Några utgångspunkter	34
Kapitel 2: Bildning, lärande och positionering i samtiden.....	37
Bildningstankens utveckling.....	42
Folkbildningen i Sverige.....	46
Bildningsambitionen i skolan	49
Bildning ur ett hermeneutiskt perspektiv	52
Föreningen mellan det egna och främmande	54
Lärande – etiketten för bildningsambitionen i skolan.....	56
Kunskapsformer.....	61
Den hermeneutiska bildningstankens relevans inom skolan	62
Postmoderna tankar kring postmodernitet.....	64
Begreppet postmodern – uppkomsten och några kännetecken	66
En mångfaldig tillvaro där fiktion och verklighet sammanfaller	69
Förändrade attityder till kunskap.....	71
En fenomenologisk betraktelse av postmodernitet.....	73
Kapitel 3: Hermeneutik – en översikt.....	75
Några historiska utgångspunkter	77
Från systematisk metod till filosofisk hermeneutik	79
Den hermeneutiska cirkeln och spiralen	86
Kapitel 4: Ontologiska ramar	89
Utflykter i fenomenologin	92
Livsvärldsbegreppet.....	93
Mederfarenhet och intentionalitet.....	97
Fenomenologi och hermeneutik.....	100
Bildningsbegreppets dubbelhet.....	104

Kapitel 5: Dimensioner av bildning i en digitaliserad tillvaro.....	109
Reflektioner kring bildningens villkor	112
Samtidigheten i fri process och målstyrning.....	115
Berättelsen om skeden	121
Teknokulturens utbredning och frågan om nya möjligheter till bildning.....	124
Nya sätt att utbyta information.....	128
Åter till frågan om det egna och det främmande.....	131
Bildning som fronesis.....	134
Kapitel 6: Lärande och tolkning.....	139
Ett vidgat textbegrepp.....	142
Förståelse och tolkning – en diskussion om förförståelsens paradoxer.....	143
Förståelse och tolkning som tilldragelse och kritisk distans	147
Bildens som verklighetsfönster	148
Frågans betydelse för lärandet	151
Tolkning – en medveten och aktiv utgångspunkt i lärandet.....	155
Kapitel 7: Dialog som konstitutiv process.....	163
Dialogen – en begreppsläggning	166
Frågan om <i>Den Andre</i>	173
Innehållets dynamik och konstitutiva processer	176
Några ord om dialogens etiska karaktär	181
Sammanfattning dialogen	184
Kapitel 8: En kritisk betraktelse av skolan.....	187
Mål och resultatstyrningens effekter.....	191
Skolan – en politisk produkt grundad i förhandlingar	193
Strävan mot tydliga mål och kunskapskrav.....	196
Kapitel 9: Avslutande reflektioner	199
Bildande utbildning.....	201
Kommentarer om subjektivistiska inslag och normativ kritik.....	205
Hermeneutikens möjligheter.....	208
Kapitel 10: English Summary	213
Learning, bildung and postmodernity.....	214
Bildung in a digitalized era.....	218
Learning and interpretation.....	220
Dialogue as constitutive process	221
Finally.....	223
Referenser	225

INLEDANDE ORD

Då har jag kommit fram till denna text, det sista jag skriver, det första du läser. Det finns mycket att berätta när man genomgått en forskarutbildning, en hel del har hänt under de åren som jag har haft förmånen att ägna mig åt studier och skrivande. Allt går naturligtvis inte att nämna, det är nog dessutom av föga intresse för allmänheten. Därför nöjer jag mig med att kort konstatera att forskarstudier, när de är som bäst, är en bildningsresa där möten med andra människor, resor, samtal med kollegor, reflektioner, kritiska synpunkter och mycket annat bidragit till att jag förändrats som person. Jag har i denna process haft förmånen att arbeta tillsammans med människor som var och en, på sitt sätt, bidragit till en god forskningsmiljö där det funnits möjlighet att utveckla denna undersökning som ett bidrag inom det utbildningsvetenskapliga området. Det är svårt att peka på någon specifik händelse under denna period men jag kommer särskilt ihåg när jag började detta projekt och presenterade min idé för min handledare Tomas Kroksmark. Du sa till mig att idén var bra, men att det är en stor utmaning att skriva en teoretisk avhandling inom det utbildningsvetenskapliga området i synnerhet om du ger dig in på filosofisk hermeneutik. Jag förstod inte riktigt då vad du menade, men det gör jag nu! Det är svårt att komma ända fram i sitt resonemang; området är omfattande och mina beskrivningar av komplexa företeelser tycks antingen bli fullständigt obegripliga för en utomstående läsare eller så blir de alltför triviala. Likväl är jag glad att jag antog utmaningen och det svåraste den avslutande tiden har varit att sätta punkt. Min ambition har emellertid hela tiden varit att denna undersökning ska bidra med nya infallsvinklar till de ständigt pågående frågorna kring lärandets mysterium.

Jag vill rikta ett stort tack till släktingar, kollegor och andra som på olika sätt bidragit till innehållet i denna avhandling. Risken är att jag skulle glömma bort någon av Er om jag skulle börja räkna upp Er vid namn, jag riktar mig därför till Er alla och säger: Tack för alla bildande samtal, synpunkter och goda råd som jag fått under resans gång. Emellertid vill jag rikta ett särskilt tack till några personer som följt min process på nära håll och stöttat mig under nära fyra års tid. Först vill jag rikta ett tack till min huvudhandledare Tomas Kroksmark som alltid har stöttat mig och bidragit med kloka och kritiska synpunkter. Du har också gett mig den frihet som jag behövde under processens gång. Jag vill också tacka mina bihandledare Jan Bengtsson och Stephan Rapp för ert stöd. Och ett tack till dig Martin Hugo för alla samtal som vi haft om lärandets mysterium, bildning, filosofi, musik, poker och allt annat vi diskuterat – dessa samtal har varit betydelsefulla. Avslutningsvis vill jag rikta ett tack till Högskolan för lärande och kommunikation som gjort det möjligt för mig att genomföra mina studier.

Sist men inte minst vill jag vända mig till min familj och framförallt mina barn Jacob och Ida. Tack för att ni stått ut med alla mumlande svar och alla helger och kvällar då vi egentligen skulle gjort något annat än att jag ägnat mig åt min avhandling. Tack också för att ni lär mig så mycket. Försök att göra era liv till en bildningsresa.

Jönköping den 15 december 2010

Mikael Segolsson

TANKAR KRING ETT KONSTVERK



Bild 1. Peter Tillbergs © klassiska konstverk från 1972 *Blir du lönsam lille vän?*
Foto: Moderna Museet, Stockholm.

Blir du lönsam lille vän? Frågan har en obehaglig skärpa som tränger in i kroppen och som skapar eftertanke, och den blir om möjligt ännu obehagligare om den ställs samtidigt som blicken vandrar över Tillbergs konstverk med samma namn. 27 elever, med neutrala spökliknande ansiktsuttryck, där var och ens fria kreativitet tycks vara hänvisad till rasten eller skoldagens slut. Det verkar vara ordning och reda. Alla har munnen stängd, väggarna är kala och kreativa uttryck i form av teckningar är systematiskt ordnade och hänvisade till anslagstavlan, väskorna hänger på vänster sida och endast en elev blickar ut genom fönstret för att fånga något av det som händer utanför, alla andra tittar framåt. Detta samhällskritiska konstverk från 1972 har blivit bilden för en skola i tristess där eleverna ska formas efter mallar. I dagens skola manifesteras detta genom rationalistiskt tänkande och kampen om måluppfyllelse och resultat – mellan eleverna och mellan skolorna – mål som många gånger är

fullständigt främmande och obegripliga för eleverna själva. Frågan om lönsamhet är aktuellare än någonsin. Den har till och med fått draghjälp genom utbildningssystemets effektiviseringstanke med en uttalad nyttoeffekt av det som studeras.

Det motsatta idealet till den utbildningstristess som framstår brukar anknytas till bildning. Det är ett begrepp som många gånger lyfts fram som grunden för den fria och demokratiskt tänkande människan, i och utanför skolan, men som i skolpraktiken omvandlas till att forma individer efter gemensamma mål. Lika för alla, på samma tid. Då jag betraktar eleverna, exempelvis pojken längst fram till vänster, kan jag inte låta bli att tänka på att den kritik som konstverket symboliserar inte är specifikt för 1970-talet, inte heller för 2000-talet, utan den har mer eller mindre alltid funnits där. Tillbergs konstverk utgör en brygga mellan invändningarna som formulerades för över 100 år sedan och dagens skoldebatt. Det är för mig märkligt att kritiken mot skolan inte har ändrats nämnvärt på över hundra år trots att såväl skolsystem som utbildningar har ändrat både karaktär och inriktning. Kritiken tycks med andra ord vara den samma trots att de institutionaliserade utbildningarna genomgått flera pedagogiska och politiska reformer. Ett återkommande kritiskt inslag i debatten är bildningstankens tillkortakommande i skolan.

Den 17 januari 1897 i Vetenskapsakademiens hörsal höll Ellen Key ett föredrag om bildning. Kritiken mot skolan var inte nådig och den är slående lik dagens diskussioner. Hon hävdade bland annat: ”Från flera håll klagar man över det nuvarande skolsystemets brister även när det gäller att förbinda insikterna med det praktiska livet och att meddela lärjungarna färdighet i [...] fortsatt självbildning.” (Key, 1987/1919, s.13). I Keys bildningstanke förordar hon en helhet med förståelse för det levande livets företeelser där god urskilningsförmåga är avgörande för att eleven ska uppskatta och visa vördnad även för sådana kunskapsområden som ligger utanför det som i skolan kallas ämnen. Den

enskildes utveckling är a priori ämnen och mål. Key menar att bildning kan utvecklas eller kvävas, och det senare sker i skolan genom ”olyckshändelsen att skolan omdanar ett huvud till ett kryddskåp, där ett visst antal lådor – etiketterade historia, kemi, matematik, geografi o. s. v. – äro fyllda med vissa mängder fakta [...]” (a.a., s.5). Alla som försökt sig på konsten att laga mat förstår dilemmat i Keys beskrivning då kryddorna ska blandas till en välsmakande komposition; inte för stark, inte för smaklös. 100 år senare ställs frågan om institutionen skola, ”som inrättats som ett ställe för lärande – istället motverkar lärandet” (Carlgren, 1999, s.10). Lönsamhetstanken står i full blom. Det handlar inte längre om en provokation mot utbildningspolitiken som i Tillbergs fall. Den är fullt ut realiserad. Utbildning handlar idag om att så kostnadseffektivt som möjligt leda eleverna mot välformulerade mål i hopp om att de en dag ska bli lönsamma i samhällets tjänst. Tillbergs konstverk kan med utgångspunkt i dagens samhälle och med bildningstanken som grund förses med ytterligare en namngivande fråga: *Är du bildad lille vän, eller bara utbildad?*

KAPITEL I

INLEDNING

Ett av de litterära verk som inspirerat mig i arbetet med föreliggande avhandling är Paulo Coelho (2004) *Alkemisten*. Det är inte för att jag är särskilt intresserad av alkemi eller av de spanska och arabiska talesätt om livets mysterier som ramar in berättelsen, utan för att det är en berättelse om hur huvudpersonen – fåraherden Santiago – ger sig ut på en bildningsresa med målet att finna en skatt vid pyramiderna i Egypten. Under färden erövrar han kunskaper som leder honom i andra riktningar än vad han på förhand hade satt upp som mål, och den skatt som Santiago sökte visade sig vara vishet i livet och inte en kista med guld som han först trodde.

Santiagos bildningsprocess utmärks av en pendling mellan det kända och det okända där en avgörande faktor för hur han utvecklas som person, hans bildningsresa, är att han vågar erövra det okända. Det är framförallt i möten med andra som Santiago får sina insikter. Genom

dialogerna förstår han att en lika viktig del som att erövra kunskap är att sätta den på prov. Kunskapens giltighet är alltid föremål för att ifrågasätas genom nya tolkningar. I en väsentlig passage i berättelsen frågar Santiago sin lärare, Alkemisten, om denne tänker undervisa honom. Svaret han får är: ”Nej. Du vet redan tillräckligt. Jag tänker bara förmå dig att gå vidare mot din skatt” (Coelho, 2004, s. 126). Ordet ”tillräckligt” ska i min tolkning av berättelsen inte förstås som att kunskap är ändlig och att Santiago erövat denna mängd, utan han har tillräckligt med kunskaper för att fortsätta sin färd mot vidare kunskaper och sedermera vishet i livet. Dialogen utgör vägledning för att peka ut ett grundantagande i denna avhandling; nämligen att all kunskapsöverring utgår från att ”den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövas.” (Kroksmark, 2006, s. 13). Denna utgångspunkt grundar sig i en fenomenologisk syn på kunskap. Genom våra erfarenheter har vi tillgång till världen och därigenom är också erfarenhet grunden för allt lärande. Berättelsen om Santiago skildrar den enskilda människan på väg i livet där hans erövring av nya erfarenheter utgör förutsättningarna för resans olika vändningar, såväl i olika geografiska riktningar som i hans personliga bildningsprocess. Kunskapsöverringen styrs av Santiagos tolkningar i olika situationer, bland annat i de dialoger han för med andra människor från andra kulturer, med andra erfarenheter, där specifika små händelser och kunskaper får avgörande konsekvenser för Santiagos resa. Den bildningsprocess som skildras i Coelho's verk är till sin karaktär hermeneutisk, vilket leder in på temat i föreliggande studie.

Grundtanken i denna undersökning är att med bildningstanken som utgångspunkt problematisera lärandebegreppet inom svenskt utbildningssystem och visa på tolkningens och dialogens betydelse för lärandet och därigenom presentera teorier om *lärandets hermeneutik*. Med den filosofiska hermeneutiken som utvecklats inom fenomenologin som grund och med bildningsbegreppet som utgångspunkt är intentionen,

dels att teoretisera och peka på väsentliga aspekter för lärandet främst när det gäller tolkning och dialog, dels att bidra till att lärandebegreppet kan förstås, och innehållsligt begreppsläggas med hermeneutisk filosofisk utgångspunkt. Argumenteringen i texten utgår från hermeneutikens, och bildningstankens, betydelse för vår tids lärande. Som kontrast har jag ställt undervisningslogiken och kunskapssynen som råder inom det institutionaliserade utbildningssystemet, men som också genomsyrar hela samhället; nämligen att kunskap ska nås snabbt och effektivt och att den går att mäta mot på förhand uppställda mål. Med andra ord en mål- och resultatformulerad syn på kunskap och lärande med en rationalistisk utgångspunkt som i första hand vilar på politisk och ekonomisk grund, inte på vetenskapsfilosofisk eller pedagogisk. Jag hävdar att den rationalistiska utgångspunkten som präglar hela utbildningssystemet har medfört att fokus på resultat, effektivitet och mätbarhet överskuggar en genuin kunskapssyn och därmed också bildningstanken i skolan. Kunskap måste istället ha ett egenvärde, det vill säga, att såväl processen som resultatet av den, inte är i detalj bestämd på förhand. Med egenvärde menar jag också kunskap som bärs som genuint egen och som inte villkoras av ekonomiska förutsättningar och egenmäktig resultatfokusering. Den rationalistiska utgångspunkten har även medfört en kunskapssyn som hänvisar till ett kortsiktigt tänkande där den direkta nyttan av kunskapen tydligt måste framträda för att den ska vara relevant (Liedman, 2004a), och där kunskap också måste vara systemeffektiv för att vinna relevans inom utbildningssystemet. Därigenom har lärandebegreppet mist sin innehållsliga spänst. Det har blivit urvattnat (Biesta, 2006) och det saknar en vetenskaplig grund att vila mot. I denna undersökning är ambitionen att skriva fram ett kontrasterande sätt att förstå begreppet lärande baserad på den fenomenologiska kunskapstraditionen baserad på förståelse och där kunskap görs till sin egen och är därmed något som bärs av individen; som är en del i hans eller hennes person. Med denna kunskapssyn som grund har jag valt att lyfta fram hermeneutikens *tolkning*

och *dialog* som bärande element i diskussionerna kring det som jag benämnt lärandets hermeneutik.

Det lärandebegrepp som behandlas kretsar således kring institutionaliserat lärande. Men som jag nyss hävdade sträcker sig dessa kunskapsattityder genom hela samhället och studien har därför vidare relevans utanför utbildningssystemet när det kommer till frågan om inställningen till bildning, kunskap och lärande. Frågor som rör bildning och kunskap måste emellertid diskuteras och ställas i förhållande till att människor lever på geografiskt skilda platser och att världen tolkas och förstås på olika sätt vid olika tidpunkter i livet. De som har tillgång till informationsteknik kan ställa frågan om bildning på ett sätt, präglad av digitalisering och medialisering, medan frågan får en helt annan innebörd i andra delar av världen där fattigdom och brist på skolgång utgör vardagliga ok. Undersökningen har med andra ord inte annat anspråk än att vara *ett* bidrag till kunskapsutveckling inom ett geografiskt och kulturellt avgränsat område med fokus bildning och kunskap. Denna avgränsning märks bland annat då jag valt att beskriva tillvaron som en digitaliserad postmodern tid¹.

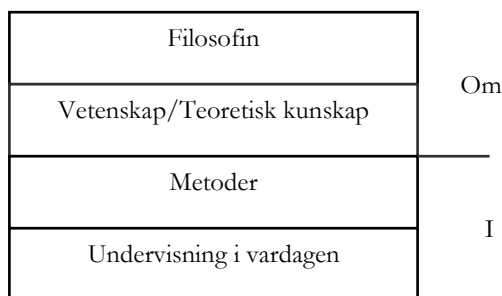
Bildningsbegreppet har en historisk tradition inom svensk skola ända sedan folkskolebildningen 1842 och med jämna intervall sedan dess har begreppet hamnat i fokus, och lika ofta har det gett upphov till debatt. Bildningstankens aktualisering har vid dessa tillfällen främst fått sin kraft genom frågor som rör utbildningssystemet och den kunskapsyn som legat till grund för dess verksamhet. En bit in på 2000-talet har begreppet åter en tydlig aktualitet eftersom det enligt Liedman (2006) saknas ett levande bildningsbegrepp i diskussionerna om lärande och kunskap. Det handlar i detta fall inte om att levandegöra en historisk tanke genom

¹ I kapitel 2 diskuteras uttrycket *digitaliserad postmodern tid*.

att hävda att det vore bättre med en återgång till någon illusionistisk syn att det var bättre förr. ”Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits” (Hörnqvist, 2002, s. 22). Av den anledningen bör varje försök till att föra fram bildningstanken, och i detta fall även hermeneutikens teorier kring tolkning och dialog, göras med utgångspunkt i de förutsättningar som påverkar skola och samhälle i början av 2000-talet. Dessa förutsättningar har jag försökt inrymma i uttrycket *en digitaliserad postmodern tid*.

Teoretiska studier som på ett eller annat sätt rör sig inom utbildningssystemets sfär riskerar att uppfattas som ideal, utan förankring i skolpraktiken. Å ena sidan går det inte att skriva sig fri från detta. Dels för att studien helt utgår från kunskapsfilosofiska utgångspunkter och att dessa läggs som ett raster på ett komplext utbildningssystem med många ingående faktorer. Dels för att argumenteringen mot styrningen inom skolan är generell där det inte tagits hänsyn till alla goda exempel där lärare och elever tillsammans strävar mot en bildningstanke framför utbildningens styrande regemente. Å andra sidan ska ideal i detta sammanhang inte uppfattas som ett absolut uppnåendemål, något som saknar brister eller en avskärmning från komplicerade sammanhang, utan det ska förstås som ett *regulativt ideal*. Begreppet regulativ idé finner vi i första hand hos Kant, men också i hans efterfölje hos Habermas (1996). I min läsning av Habermas använder jag *regulativt ideal* som en öppen strävan mot en fruktbar riktning, som bygger på en problematiserande förmåga. Därför ska undersökningen snarare ses som ett bidrag till att utveckla praktiken än att distansera sig från den eftersom teorierna medför att man kan ifrågasätta och därmed synliggöra praktiken på ett annorlunda sätt.

Jank och Meyer (1997) menar att styrkan i teorier ligger i ifrågasättandet och att de möjliggör reflektion kring handlingsmönster i undervisningen. Ett annat sätt att beskriva kopplingen mellan teori och praktik är att lyfta fram skillnaden mellan att ha kunskaper *i* något och att ha kunskaper *om* något (Kroksmark, 1995) och hur dessa nivåer befruktar varandra. Undervisningspraktiken och nämnda kunskapssyn utgör grunden i figuren nedan (figur 1) vars syfte är att illustrera att denna undersökning inte enbart utgör ett bidrag till den teoretiska diskussionen i utbildningssystemet, utan att den även har relevans för utbildningspraktiken. Med hjälp av teoretiska och filosofiska utgångspunkter kan lärandets lokala praktik få syn på sin egen nedsänkthet, det vill säga de komplexa sammanhang i vardagspraktiken som för-givet-tas och som är svåra att synliggöra så att dessa blir möjliga att reflektera kring:



Figur 1. Illustration över relationen mellan kunskaper *i* den vardagliga skolpraktiken och kunskaper *om* den samma grundad i vetenskapliga argument. Egen bearbetning med utgångspunkt i Kroksmark (1995).

Kroksmark (1995) använder sin figur som en modell över didaktikens huvudtyper indelade efter handlings- och kunskapssyn. Denna bearbetade figur syftar till att åskådliggöra hur kunskap om den vardagliga praktiken och dess vedertagna metoder kan synliggöras och reflekteras kring med hjälp av teori. Modellen utgör en beskrivning av hur filosofin som yttersta grund påverkar såväl systematisk (vetenskaplig) kunskap

som de metoder som grundas i vetenskap och/eller i egna beprövade metoder. Kunskaper *i*, syftar således till den vardagliga och många gånger för-givet-tagna praktiken där beprövad erfarenhet utgör grunden i den vardagliga praktiken. Kunskaper *om* däremot avser, dels hur nämnda praktik kan vetenskapligt och teoretiskt förankras, dels hur filosofin kan utgöra ett verktyg för att synliggöra och problematisera den för-givet-tagna praktiken.

VÄGEN TILL UNDERSÖKNINGEN

Vid sidan av intresset för lärandets mångfasetterade frågor är det intresset för vetenskapsteori och filosofi som utgör grunden för min ambition att bidra till kunskapsutveckling inom det utbildningsvetenskapliga området. Därtill kommer flera andra intressen och händelser under åren som på olika sätt påverkat min väg in i avhandlingsarbetet. Gemensamt för dessa är att göra utbildningspraktikens minsta gemensamma nämnare, kunskap och lärande, till föremål för reflektion med olika infallsvinklar. I ett tidigare arbete (Segolsson, 2006) studerade jag hur elever i skolår 8 och 9 beskrev hur de lärde sig programmera. Utgångspunkten i den studien var tagen i fenomenologin och dess centrala begrepp *intentionalitet*. Ambitionen var att studera vad eleverna riktade sin uppmärksamhet mot när de programmerade för att på så sätt lägga grunden för möjliga sätt att förstå lärandestrategier när det gällde programmering. Utmaningen i den studien var att applicera ett vetenskapsteoretiskt perspektiv som tangerade filosofin på en så teknisk och trivial sak som programmering. Trivial i den meningen att programmering i stor utsträckning handlar om att lära sig regler utantill som en dator kan behandla. Utmaningen var stimulerande och genom den studien stärktes mitt intresse för frågor av filosofisk karaktär kopplat till undervisningspraktiken.

När denna studie² påbörjades debatterades skolan livligt i samband med ett regeringsskifte från en socialdemokratisk regering till en borgerlig. Skolfrågorna var några av de mest centrala frågorna för de borgerliga partierna och medicinen för de problem som påstods finnas var ökad fokusering på målen, tidigare kunskapskontroller och ordning och reda. I samband med dessa händelser utvecklades mitt intresse för att lyfta fram skolans honnörsbegrepp, kunskap och lärande, och då för att visa på behovet av bildning istället för effektivitet, målstyrning och systematiserat lärande. Jag fann en lämplig väg genom den filosofiska hermeneutiken och teoribildningen kring tolkning och dialog. Undersökningsområdet rör sig i problematiken mellan en styrd skola karakteriserad av ekonomisk effektivitet, mätning och testning, och en skola med bildningstanken som grund med kopplingspunkter till digitaliseringens utbredning i samhället. Den fenomenologiska hermeneutiken och dess bildningsbegrepp utgör den filosofiska grunden för att undersöka detta problemområde.

Sökningar på tidigare forskning inom området har visat att hermeneutiken i första hand använts som metodisk utgångspunkt eller som komplement till andra metoder i forskning kring utbildningsfrågor. Jag har endast funnit några studier som tagit utgångspunkten i filosofisk hermeneutik för att mer eller mindre innehållsligt applicera dessa teorier på frågor som rör skolan. På svensk botten har inte begreppet lärande, och därmed inte heller kunskap förknippad med skolverksamhet, varit föremål för diskussion med hermeneutisk utgångspunkt. En anledning kan vara att lärandebegreppet är ungt, en annan att lärande är så vedertaget i skolans vardag att tron på att vi bär på en gemensam förståelse för begreppet överskuggar dess olika användningar. Dessa blir med andra ord

² Denna avhandling är skriven inom ramen för forskarutbildningsämnet pedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

inte synliga i praktikens egen nedsänkthet. Emellertid finns det på internationell botten några exempel på forskning som gränsar till studiens problemområde. Dem redogör jag för nedan. När det gäller områdena bildning och filosofisk hermeneutik så finns det ett stort urval av vetenskapliga publikationer som fördjupar kunskaperna inom respektive område. Referens till dem som jag funnit vara relevanta för studiens vidare framgång sker löpande genom texten.

FORSKNING MED FOKUS PÅ HERMENEUTIK OCH (UT)BILDNING

Ett viktigt bidrag inom området hermeneutik och utbildning har presenterats av Gallagher (1992). Han har i sitt verk *Hermeneutics and Education* gjort en överblick där olika hermeneutiska utgångspunkter jämförs och appliceras på undervisning och olika utbildningsfrågor; dessa utgångspunkter redogör jag för i kapitlet som behandlar hermeneutik (kapitel 3). Gallagher ansluter sig främst till en öppen och resonerande hermeneutik med stöd hos Gadamer där huvudpoängen är att visa på tydliga kopplingar mellan hermeneutiken och undervisningen med särskilt fokus på hur erfarenheter möts och därmed bildar en större helhet av förståelse. Det finns många viktiga poänger i Gallaghers analyser och han har öppnat en tydlig länk mellan hermeneutiken och undervisningspraktiken genom att visa på hur tolkningen påverkar mötet mellan lärare och elever. Här bör det påpekas att exemplen som presenteras utgår från en traditionell undervisningssituation med en lärare som undervisar, eller rättare sagt föreläser för eleverna. Detta innebär å ena sidan att fokus i vissa fall hamnar på en systematisk beskrivning av lärarens tolkningar av ett ämne som medför att han aldrig riktigt analyserar *vad* som är viktiga faktorer i tolkningen och *hur* dessa kan synliggöras. Å andra sidan medför diskussionen kring den traditionella undervisningssituationen att Gallagher lyfter fram dilemmat med tolkningens och förståelsens olika nivåer mellan lärare och elever. En lärare måste i dialogen med eleverna

vara medveten om att innehållet tolkas olika av honom eller henne själv och av eleverna som ska lära sig det som är föremålet för lektionen (Gallagher, 1992, s. 319 ff.). Lärande genom dialog kräver att hänsyn tas till tre komplexitetsnivåer enligt Gallagher; a) en dialogisk relation mellan elevens individuella lärandestrategier och innehållet b) dialogen mellan lärarens förståelse och den pedagogiska framställningen av innehållet c) utbytet av tolkningar mellan lärare och elever (a.a., s. 74). Dessa nivåer utgör i sig inte några problem att anta som en möjlig övergripande beskrivning av en lärande dialog och den komplexitet som den inrymmer. Emellertid uppstår en del frågetecken i diskussionen eftersom Gallagher förordar en lokal hermeneutik där möjligheterna till förståelse sker genom lokala traditioner som måste förstås i en lokal kontext. Till detta kan adderas att han på flera ställen presenterar en uttalad ambition att sammanföra eller likna hermeneutiken med kognitivt inriktade teorier. Denna ambition visar sig även i senare forskning hos Gallagher; exempelvis i *Hermeneutics and the Cognitive Sciences* (2004). Detta löser han genom att jämföra olika traditioners teoretiska begrepp med varandra. Hans strävan att föra fram, dels den lokala kontexten som central, dels att föra in kognitiva teorier i resonemanget kring hermeneutik och undervisning medför enligt min mening en teoretisk balansgång som i vissa avseenden talar mot den filosofiska hermeneutik som lyfts fram som en central utgångspunkt i hans resonemang, nämligen Gadammers fenomenologiska hermeneutik. Jag kommer fortlöpande i texten referera till Gallagher (1992), framförallt under kapitlen som behandlar tolkning och dialog, men jag kommer inte vidare diskutera hans teoretiska utflykter eftersom dessa ligger utanför undersökningens syfte.

Ett annat bidrag inom området hermeneutik och undervisning presenteras av Mackler (2004) som riktar sitt resonemang mot de högre universitetsutbildningarna. Mackler (2004) föreslår en hermeneutisk, eller tolkande, modell i de högre utbildningarna för att diskutera och problema-

tisera två, enligt henne, inbördes tätt förknippade problem: universitetens identitetskris och det utbredda problemet till kulturens betydelselöshet – det vill säga att attityden till kulturen som betydelsebärande fundament saknas i universitetsutbildningarna. Det sistnämnda gäller såväl universitetens inomkultur som kulturens betydelse för meningsskapande i stort. Macklers fokus i undersökningen är hur universitetslärare kan hjälpa studenter att förstå sig själva som ”meningsskapande individer” (Meaning-makers) (s. 223). Hon för därmed fram ett viktigt bidrag till nämnda område genom att lyfta fram att det inte är enbart tänkandet som ligger till grund för att studenterna ska bli bildade (liberal education) i studierna. Läraren måste hjälpa till att bygga studenternas självförtroende att föra kulturella diskussioner som vidgar förståelsen av olika aspekter i världen. Genom detta konstaterar Macklers (2004, s.177 ff.) att ”goda meningsskapare” inte enbart besitter en god förmåga att tolka världen, de hjälper till att skapa den. Hennes studie kan ses som en konceptuell utläggning av att se möjligheterna i att rikta fokus mot frågan om *mening* istället för att forma smalt inriktade yrkesindivider (Mackler, 2004). Hennes fokus på lärarna och undervisning gör att studien skiljer sig från min egen, eftersom denna undersökning fokuserar att utveckla strukturer till teorier om lärandets hermeneutik. Visserligen kan dessa få konsekvenser för lärarna och undervisningen, men det är inget uttalat syfte av mig. Av den anledningen utgör Macklers bidrag ett viktigt komplement eftersom hon tar upp didaktiska frågor som är viktiga för att grunda utbildningsvetenskapliga frågor på hermeneutisk filosofisk grund. Liknande resonemang förs av Taylor (1993) som hävdar att lärandet tar sin början i dialogen mellan den enskilde studenten och *alla andra* som konstituerar sig i en värld av kunskap. Med denna vida beskrivning som utgångspunkt menar han att det inte går att definiera några metoder för lärandet, utan språket utgör den egentliga grunden för vad en student kan lära sig och hur detta sker.

Detta knyter honom till en språkfilosofisk utgångspunkt, likt Gadammers (1960/2004), men Taylor (1993) gör ingen filosofisk analys av detta, utan han diskuterar språket allmänt och hur detta påverkar lärandet och i jämförelse med Mackler (2004), och även denna undersökning, skiljer sig Taylor åt i frågan kring grundsynen på lärande eftersom han gör en tydlig poäng av att se lärandet främst som en kognitiv process. Inte en erfarenhetsgrundad konstitutiv process som inkluderar hela människan, vilket är grundsynen hos såväl Gallagher (1992) och Mackler (2004) som i denna undersökning. Emellertid utgörs den gemensamma nämnaren för nämnda undersökningar av ett intresse för att undersöka olika aspekter av hermeneutik och lärande.

Under rubriken *Who is the Lifelong Learner? Globalization, Lifelong Learning and Hermeneutics* söker Kristensson Ugglå (2007), med hermeneutisk utgångspunkt, alternativ för att förstå och diskutera vad *livslångt lärande* är på teoretisk grund, och framförallt vad som kännetecknar de personer som kan inkluderas i detta sätt att beskriva lärande. Han hävdar att begreppet inrymmer en komplexitet, dels för att det ofta kopplas till globalisering och därigenom får tydlig ekonomisk dimension som snarare handlar om anställbarhet och anpassning än kreativ och personlig utveckling. Dels för att begreppet inte enbart står för ett lärande som ett i tid räknat livslångt projekt, utan det betyder också att lärande ska inkludera och involvera alla (s. 215 f.). Kristensson Ugglå studie utgör ett viktigt stöd för argumenten i denna undersökning eftersom han i konklusionen bland annat konstaterar att livslångt lärande som fenomen måste grundas i en bildningstanke och att det är angeläget att ge plats åt institutioner som fokuserar bildning. Vidare förordar han *reflexivitet* (reflexivity) (s. 224) som ett alternativ till globaliseringens dominerande *flexibilitetstanke* där anpassning och översiktlig kunskap utgör honnörorden. Kristensson Ugglå beskriver *reflexivitet* som en förmåga att vara ansvarig och aktivt involverad i en kontinuerlig bildningsprocess där det

ytliga och flyktiga tänkandet överskrids. Detta, hävdar han, är en uppgift för hermeneutisk tolkning.

Nämnda undersökningar kan sorteras under området pedagogisk filosofi (Philosophy of Education) och när det kommer till frågan om bildning (Liberal Education) och dess koppling till såväl etik som politik är Nussbaum (1998) en av de främsta företrädarna. Jag återkommer längre fram i undersökningen till några av hennes beskrivningar av begreppet *fronesis*, men jag ska i det följande nämna några huvuddrag när det gäller hennes syn på bildning, vilket i stor utsträckning vilar på en aristotelisk kunskapsyn. Nussbaum hävdar att all bildning (Liberal Education) ska syfta till ett världsmedborgarskap och det sker genom att bilda (odla) mänsklighet. Hon lyfter fram tre principer som centrala i denna process, vilka utgör grundpelarna i hennes ambition att beskriva hur människan identifierar sig med mänskligheten. *Den första* förmågan är kritiskt tänkande till sin egen kultur och sina egna traditioner, vars yttersta grund startar i kritisk självgranskning (s. 15 ff.). *Den andra* förmågan är att se sig själv som människa, ett mänskligt Varande, och som är bunden till alla andra människor. Detta menar Nussbaum är grunden för världsmedborgarskap (s. 50 ff.). *Den tredje* är förmågan till inlevelse med andra, en narrativ förmåga eller fantasi, som syftar till att förstå såväl andra människor som att kunna sätta sig in i andra kulturer. (s. 85 ff.). Med narrativ fantasi menar hon att kunna se sig själv som en människa bland andra människor. Nussbaums (1998) hävdar att dessa tre principer är den grund i vilken vi kan identifiera oss med mänskligheten och därmed sträva mot världsmedborgarskap. Det är också detta som, enligt mig, är hennes viktiga bidrag till bildningstanken och en konkret utväxling av hennes resonemang är att människan måste uppleva andra kulturer än den egna för att utvecklas som människa.

Det finns dessutom en rad artiklar och andra skrifter som mer eller mindre berör området hermeneutik och (ut)bildning. Jag har emellertid

valt att lyfta fram de undersökningar som presenterats ovan eftersom de tangerar syftet i denna undersökning. Det är också viktigt att påpeka att undersökningen utgår från det bildningsbegrepp som grundats i den filosofiska tradition som utgår från det tyskspråkiga begreppet – *bildung* – vilket skiljer sig något från den anglosaxiska traditionen där begrepp som *Liberal Education* och *Cultivating* ligger närmast i betydelse. I det följande kommer jag därför i huvudsak att uppehålla mig vid bildning i betydelsen *bildung*.

UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGG

Undersökningens upplägg skiljer sig något från traditionella mönster för teoretiska avhandlingar och av den anledningen bör det klagöras hur denna undersökning är disponerad. Avhandlingen består av totalt tio kapitel där det sista är en engelsk sammanfattning. Övriga nio utgör var och ett delar i den helhet som ska mynna ut i en teoretisk struktur kring *lärandets hermeneutik* med fokus på bildning, tolkning och dialog. Min ambition har varit att samtliga kapitel ska ha en tydlig koppling till varandra där analyserna sker löpande.

I detta inledande kapitel presenterar jag en översikt av forskningsområdet, studiens syfte samt de kriterier som legat till grund för analyserna. Inledningen samt efterföljande kapitel som behandlar begreppen bildning och lärande (Kapitel 2) syftar till att mejsla ut och beskriva grundläggande begrepp för studiens vidare analyser. Kapitel 2 inleds med bildningstankens historiska utveckling för att sedan övergå i en diskussion kring begreppen lärande och kunskap samt bildningsbegreppets förankring i hermeneutisk filosofi. Kapitlet inrymmer även en redogörelse för hur jag använder begreppet postmodernitet som en benämning för karakteristiska drag i dagens samhälle. I kapitel 3 och 4 görs en orientering i hermeneutiken och fenomenologin eftersom dessa utgör undersökningens teoretiska och filosofiska referensramar. I efterföljande

del (Kapitel 5) förs en diskussion kring bildning i en digitaliserad tillvaro där bland annat frågan kring den klassiska bildningsmetaforen *det egna* och *det främmande* belyses med utgångspunkt i förutsättningarna för vår digitaliserade tillvaro. En avgörande del i denna diskussion är nödvändigheten av genuin kunskap för utvecklingen av bildningstanken i skolan. Diskussionen kring bildning i en digitaliserad tillvaro mynnar ut i ett ställningstagande, nämligen att utbildningssystemet och samhället i övrigt måste värna om kunskap som egenvärde som grund för bildning. Av den anledningen fokuseras ett genuint kunskapsbegrepp i efterföljande kapitel som behandlar tolkning och lärande (kapitel 6) och dialog som konstitutiv process (kapitel 7). Fokuseringen på kunskapsbegreppet medför att diskussionerna kring digitalisering fortsättningsvis får stå tillbaka något till förmån för ett tolknings och dialogbegrepp som utgår från filosofisk hermeneutik med fenomenologin som ontologisk grund. I nämnda kapitel, 6 och 7, presenteras en analys av tolkning och dialog kopplat till hur lärandebegreppet kan förstås med utgångspunkt i bildningstanken och med hermeneutiken som grund. I Kapitel 8 redogörs för undersökningens inplacering i ett skolsammanhang genom en kritisk diskussion av vad som skett och sker med såväl lärande som kunskapsbegreppet. Kapitel 9, *Avslutande reflektioner*, är en diskussionsdel. Under detta kapitel presenteras, dels reflektioner kring helheten där studiens ingående begrepp vävs samman, dels görs det några kritiska utväxlingar av undersökningen. Reflektionerna avslutas med ett avsnitt som behandlar hermeneutikens möjligheter som filosofisk, eller teoretisk, grund för frågor i skolrelaterade sammanhang. Avhandlingen avslutas med en engelsk sammanfattning (kapitel 10).

SYFTE

Undersökningen avser att bidra till utbildningsvetenskaplig forskning genom en filosofisk tes; nämligen att vi behöver en *bildande utbildning*. Detta innebär ett lärande för genuin kunskap, vilket i sin tur betyder att

kunskapen måste grundas i förståelse och bli en del i vår person, den måste bli förkroppsligad. Dessutom krävs att aktivt lyfta fram tolkning och dialog i en sådan lärande process. Ett sådant lärande analyseras i denna undersökning med utgångspunkt i hermeneutikens bildningsbegrepp och genom att visa på tolkningen och dialogens betydelse. Jag har valt att benämna detta som *lärandets hermeneutik*. Jag hävdar att detta är särskilt viktigt i en postmodern och digitaliserad mediakultur där kunskap har blivit allt mer översiktlig och flyktig och där skolan i större utsträckning kommit att styras av ekonomiska intressen, med mål och resultatfokusering som främsta riktpunkt. Detta innebär att vid sidan av bildning blir begreppet lärande framträdande och inget av dessa begrepp låter sig definieras på ett entydigt och enkelt sätt eftersom de vart och ett bär på en komplexitet när det gäller såväl betydelse som tillämpning. Av den anledningen, och för att nå studiens syfte, behövs en begreppsläggning av lärande och bildning. Detta görs i nästa kapitel *Bildning, lärande och positionering i samtiden*. Det är emellertid viktigt att redan här poängtera att lärandebegreppet diskuteras och problematiseras med utgångspunkt i att begreppen lärande och kunskap ses som varandras förutsättningar; lärande leder alltid till någon form av kunskap, och kunskapen utgör grunden för vår syn på lärandet.

Med utgångspunkt i bildningsbegreppet och med filosofisk hermeneutik som grund är undersökningens syfte att:

Bidra till en kritisk diskussion av lärandebegreppet genom att bilda kunskap om hur vi kan förstå tolkningens och dialogens betydelse för lärandebegreppet i en postmodern tillvaro.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR UNDERSÖKNINGENS ANALYSER

Studien är teoretisk och vilar på en fenomenologisk-hermeneutisk grund och tillhör deldisciplinen filosofisk pedagogik (Bengtsson, 2004) med inriktning mot filosofisk analys och teoriutveckling. I huvudsak grundas analyserna i litteraturstudier där tolkningar av hur teorier visat sig i förhållande till begreppen kunskap, lärande och bildning varit i fokus. Ambitionen har inte varit att frilägga eller analysera författarnas bakomliggande meningar i de texter som ingått i undersökningen, utan i enlighet med Ricoeur (1993) är det texterna i sig, innehållet och mina tolkningar av dessa, som utgjort grunden. Målet har varit att läsa texterna och relatera dessa till andra texter på ett sådant sätt att nya perspektiv öppnar sig. Sätta texterna i spel (spiel) för att använda Gadammers (1960/2004, s. 115ff.)³ ord. Med andra ord är denna undersökning *ett* möjligt sätt att presentera hur hermeneutiken kan utgöra grund för att teoretiskt förstå lärandebegreppet. Vid sidan av litteraturstudierna har personliga diskussioner inom och utanför akademien varit avgörande för min förståelse av området. Även iakttagelser i grund- och gymnasieskolan kombinerat med den samhälliga debatten om utbildningsfrågor har utgjort betydelsefulla bidrag till helheten.

Under processen har olika frågor, begrepp och egna ställningstaganden diskuterats med såväl doktorandkollegor som seniora forskare vid olika former av seminarier och i informella sammanhang. Detta har bidragit till att filosofisk och pedagogisk reflektion skett på såväl individuell som

³ Genomgående i studien har jag arbetat parallellt med den engelska och svenska översättningen av Gadammers huvudverk *Wahrheit und Methode* (1960). Av den anledningen refererar jag i vissa textstycken till den engelska översättningen *Truth and Method* (1960/2004) och i andra textstycken till den svenska översättningen *Sanning och Metod* i urval (1960/2002).

kollektiv nivå. Kollektivets samlade erfarenheter och gemensamma förståelse av den fråga som varit föremål för diskussionen har utgjort utgångspunkten för en växelvis reflektion mellan grupp och individ (mig) och på så sätt har min förståelse av ett fenomen vidgats. Filosofiska reflektioner inom detta område uppmanar till att gå tillbaka till saken, exempelvis texten eller den fråga som varit aktuell för tillfället, och aktivt tolka igen genom att ifrågasätta, och diskutera, för att därmed låta den visa sig på ett nytt sätt. Gadamer (1977/2008) hävdar att den hermeneutiska reflektionen är en medveten och aktiv handling som fullbordar förståelsen av något. Fullbordandet ska inte förstås i absolut mening, utan då något tolkas och blir medvetandegjort och den filosofiska reflektionen har i denna undersökning utgjorts av reflektion av tolkningar.

FILOSOFISK REFLEKTION OCH DIALEKTISK ANALYS

En undersökning som presenteras i form av en text är alltid en produkt som har sin grund i mänsklig tankeverksamhet. Forskning och vetenskap inom pedagogisk filosofi har traditionellt till huvuduppgift att peka ut och undersöka delar av verkligheten för att sedan presentera detta som ett alternativ till att förstå en företeelse. Uljens (2004) menar att en av den filosofiska pedagogikens huvuduppgifter är att svara på ”hur människan *blir* människa, hur människan blir kulturvarelse och hur detta vardande skall sättas i relation till pedagogiskt handlande” och att detta ”görs genom filosofisk eller teoretisk reflektion”(a.a., s. 41). Styrkan i filosofiska undersökningar ligger i friheten att spanna över flera ämnesområden och det yttersta målet inom filosofin blir därför att analyserna ska skära tvärs igenom fackvetenskaperna och deras metoder:

[...] den filosofiska reflektionen kan utgå från ett vetande som är hämtat från ett visst fält, men den ställer detta vetande i förhållande till vetande från andra ämnesområden och i förhållande till den människa som använder vetandet, inom till exempel bildning och utbildning (Kemp, 2005, s. 155).

Kemps diskussion om den filosofiska reflektionen får i detta sammanhang relevans genom att jag låtit flera ämnesområden bidra till textens analyser. Förutom de teoretiska resurser som finns inom den fenomenologisk-hermeneutiska⁴ traditionen har flera andra ämnesområden bidragit till ökad förståelse av området *lärandets hermeneutik*. Några av dessa är pedagogik, lärande, sociologi och skönlitterära framställningar. Mina analyser har därför inneburit en medveten aktivitet som syftat till att olika ämnesområden tillsammans bidragit till helheten. Det handlar således om *reflektion som tänkande* för att använda Bengtssons (1998, s. 99ff) terminologi. Detta innebär ”att någon företeelse görs till föremål för ingående eftertanke [...] för att få en bättre och djupare förståelse av det.” (Bengtsson, 1998, s. 105) där objektet blir föremål för kritisk prövning. Det har handlat om att växla mellan det som uppfattats som uppenbart och att försöka tänka annorlunda där distansering från det som framträder som för-givet-taget är nödvändig för att kunna se det på annat sätt. Därmed har reflektionerna utgjorts av en växling mellan distansering och närgången dialog med texterna. Genom Ricoeurs (1976) tolkningsteori hävdas att en kombination av att tillägna sig texterna och att distansera sig från dem utgör grunden för en kritisk analys där förståelse och förklaring inte är åtskilda komponenter, utan förståelsen såväl föregår som vägleder förklaringen. Detta sätt att arbeta med undersökningen beskrivs som *dialektisk analys* (Baggini & Fosl, 2006). Det betyder en samtidighet mellan, å ena sidan att ta sig an texterna med inlevelse och förståelse, å andra sidan kritiskt granska dem där undersökningens syfte avgjort vilka frågor som ställts till texterna.

⁴ I kapitel 4 Ontologiska ramar utvecklar jag relationen mellan fenomenologi och hermeneutik. Inledningsvis ska uttrycket förstås som att det är hermeneutiken som utvecklats genom Heideggers (1927/1992) och Gadammers (1960/2004) fenomenologi som avses i denna undersökning. Genom denna utveckling betraktar jag fenomenologin som hermeneutisk och vice versa hermeneutiken som fenomenologisk.

NÅGRA UTGÅNGSPUNKTER

Det som ligger till grund för analyserna är min förståelse av vad som framstår som mer centralt än annat i förhållande till forskningsfältets vidd. Undersökningen kan med andra ord inte ses som annat än ett koncentrerat urval av såväl hermeneutikens, bildningens och lärandets omfångsrika område. Denna avgränsning grundar sig främst på mitt val av forskare och filosofer, vilka jag utsett och använt som representanter för de områden som lyfts fram som centrala. När det gäller såväl fenomenologin som hermeneutiken har min utgångspunkt uteslutande tagits i den kontinentala filosofin⁵. Denna utgångspunkt gäller även bildningsbegreppet, men i detta fall vilar en stor del av mitt resonemang också på hur begreppet utvecklats inom Sverige. En betydelsefull skillnad mellan den kontinentala bildningsdiskussionen och den svenska är att folkbildningsrörelsen haft ett betydande inflytande på såväl samhällsutvecklingen som diskussionerna kring bildning och utbildning. Vidare har även lärandebegreppet och problematiseringen av det tagit sin utgångspunkt i det svenska utbildningssystemet.

Analyserna grundas även på avgränsningar inom den filosofiska hermeneutiken eftersom ett fåtal framträdande begrepp inom en vidsträckt filosofi används; nämligen bildning, dialog och tolkning. Exempelvis har jag valt att inte lyfta fram och uttryckligt utgå från Gadamer (1960/2004) språkfilosofiska redogörelser även om de är centrala för såväl tolkningen som dialogen inom hans hermeneutik. Gadamer hävdar att språket är en ontologisk förutsättning eftersom det utgör ”den mitt, där jag och världen sluter samman, eller snarare: framställer sin ursprungliga samhörighet [...] *Det Vara, som kan förstås, är språk*” (s. 195). Avgränsningen i detta fall består därför i att jag valt att använda delar av

⁵ Med *kontinental filosofi* avser jag de fenomenologiska och existencialistiska riktningar som har sina rötter i tysk och fransk filosofi.

Gadamer's teorier kring språk i kapitlet som behandlar *Dialog som konstitutiv process* (kapitel 7) för att visa på språkets betydelse. Men jag gör inga analyser kring hur språket ontologiskt innesluter dialogen. Anledningen till detta är att jag hävdar att Gadamer's språkfilosofi har sin grund i en fenomenologisk ontologi och därför innefattas språket i ett fenomenologiskt kroppsbegrepp. Kroppsbegreppet är centralt i mina analyser om *kunskap som förkroppsligad* och därför har jag valt att använda fenomenologin som ontologisk utgångspunkt i undersökningen.

En viktig utgångspunkt inom all filosofisk forskning, och som samtidigt utgör en viss typ av avgränsning, är att en del av frågorna redan är besvarade när de ställs – det vill säga de tas för-givet. Exempelvis är utgångspunkten i denna studie att det finns något som kan kallas *lärandets hermeneutik*. Den filosofiska analysen innebär därför i detta fall att presentera de ingående delar som leder fram till ett sätt att förstå området. Jag har med andra ord inte genom logisk slutledning sökt efter om det kan finnas något som genom prövning kan kallas för lärandets hermeneutik, utan jag har utgått från att det teoretiskt går att utveckla. Undersökningen utgör därmed en förståelsehorisont (Gadamer, 1960/2002) av området utan några anspråk på färdiga och slutgiltiga analyser. Detta ska inte uppfattas som att hermeneutiken som forskningsansats är en relativism och att denna undersökning därmed också skulle falla under samma premiss. Det skulle i så fall i det långa loppet innebära att såväl hermeneutiken som studien skulle upphäva sig själva. Istället har detta inneburit att vissa saker varit tvungna att hållas för mer riktiga än andra i diskussionerna för att inte hamna i relativismens cirkulära förklaringar. Likväl är förståelsen eller kunskapen av filosofisk hermeneutik relativ, i bemärkelsen att den mycket väl kan komma att avslöja sig själv som oförståelse eller okunskap (Ödman, 2007).

KAPITEL 2

BILDNING, LÄRANDE OCH POSITIONERING I SAMTIDEN

Vi lever i en tid där en stor del i tillvaron är präglad av digitala medier och tillgången till information är näst intill outtömlig vilket fått konsekvenser för vårt sätt att förhålla oss till kunskap. De fasta referenspunkter som tidigare utgjort utgångspunkt för den så kallade fullkomligheten är idag för merparten av medborgarna i västvärlden rörliga och i ständig förändring, för att använda Baumans (1993) beskrivning. Det finns en rad olika beteckningar för att beskriva denna tid, som senmodern, reflexivt modernt eller postmodern (Bauman, 2002), för att nämna några. I det följande kommer termen postmodern att användas – men med tillägget att villkoren idag är inbäddade i ett digitaliserat kunskaps- och kommunikationssamhälle vilket innebär en betydande skillnad från tidigare tankeströmningar som medförde idésvängningarna från modernism

till postmodernism⁶. En bit in på 2000-talet kan vi tala i termer av att arbeta där du befinner dig och att en stor del av världens information finns tillgänglig med hjälp av några enkla manövrar med olika digitala medier. Internet har möjliggjort att vi idag kan kommunicera med i stort sett hela världen, skaffa information, utbyta åsikter och påverka frågor som inte bara rör den lokala omgivningen. Detta har medfört att åtskillnaden av tid och rum många gånger tas för givet och att vi därmed inte längre reflekterar över den. Användningen av de digitala systemen sätter många gånger parentes om tiden och rummet eftersom tekniken medfört att vi kan befinna oss i samma virtuella rum utan att vara på samma plats eller vid samma lokala tidpunkt. Åtskillnaden av tiden från rummet har inneburit att det utvecklats ”en »tom« tidsdimension, som också ryckt bort rummet (*space*) från platsen (*place*)” (Giddens, 2005, s. 26). Det mekaniska uret har varit en dynamo i denna process; men digitaliseringen har dramatiskt förändrat och påskyndat den tomma tidsdimensionen eftersom rummet inte längre är enbart en fysisk plats, utan det kan lika gärna vara ett möte mellan individer som är fysiskt åtskilda men de delar ett virtuellt rum. Visserligen är dessa rum många gånger tillfälliga men de är högst verkliga och konkreta för dem som deltar. I denna utveckling har – som tidigare nämnts – kunskapsbegreppet ändrat karaktär, likaså synen på utbildning.

Nämnda kännetecken är exempel på hur digitala medier utgör grundläggande element i den globaliserade och kosmopolitiska tanken vilken påverkar alla instanser i det svenska samhället – inte minst skolan. Som ett led i denna utveckling etableras nya strukturer i samhället inom i stort sett alla områden, där människans sätt att ta sig an tillvaron förändras radikalt mot tidigare. Detta påverkar även våra attityder till vad vi behöver lära oss och hur detta lämpligast sker. Utvecklingen har, sett över ett

⁶ Se avsnittet *Postmoderna tankar om postmodernitet* i detta kapitel.

kunskapsteoretiskt historiskt perspektiv, skett fort. På lite drygt hundra år har vi gått från husförhör till ett digitaliserat lärande med informationskontroll som signum och där tolkning har kommit att bli en nyckelkompetens när vi erövrar kunskap. Ett exempel är bildens eller konstverkets betydelse som metafor för våra erfarenheter och används tidsspannet då bildningsbegreppet är aktuellt sker en förändring från 1700-talets helgonbilder, via 1900-talets konstverk, till 2000-talets skenbild (Løvlie, 2004). Med hjälp av tekniken kan bilden enkelt manipuleras så att nya dimensioner måste adderas för att den ska kunna tolkas i jämförelse med den bild, eller konstverk, som i klassisk mening utgjort förmedlare mellan det förflutna och samtiden när bildningens väsen ska beskrivas. Visserligen har reproduktion av konstverk funnits länge. Konstverk har förfälskats och manipulerats på andra sätt, och digitaliseringen betydelse överskattas ofta i dessa diskussioner. Men skillnaden är att idag kan i stort sett vem som helst som har tillgång till digitala medier snabbt och enkelt manipulera bilder. Tidigare var detta en tidskrävande process och det var ett fåtal som hade skickligheten nog att utföra detta. Förskjutningen från det klassiska konstverket till den digitala bilden utgör med andra ord ett exempel på hur ”den ’objektiva’ delen av bildning, bildningens objekt eller ämne, har omvandlats” (a.a., s. 98). Överför vi resonemanget till skolan och använder begreppen bildning och utbildning, kan en aspekt av bildning vara förmågan att kritiskt granska och förstå eventuella sken i bilden, ställa de rätta frågorna och att medvetandegöra vår tolkningsprocess. Med andra ord att våra erfarenheter prövas där det ges möjlighet att förstå dem på helt nytt sätt. Utbildning blir i en sådan placering av begreppen en målstyrd verksamhet där utrymmet för tolkning snävas av mot vissa givna perspektiv där förståelsen av bilden inte faller tillbaka på subjektets erfarenheter. Med andra ord att bilden betydelse tillåts visa sig för oss som ett fenomen grundat i

sammanflätningen av bilden som objekt och den subjektiva erfarenheten av den samma⁷. Diskussionen kan mot samma grund gälla litteratur, nyhetssändningar i Tv, radio, en föreläsning, en diskussion etcetera. Det är i sammanvävningen mellan betraktaren och innehållet, mellan det globala och lokala och mellan helheten och delarna som vi finner betydelsen av det som är för handen. Informationsbegreppet är ett annat exempel.

Information⁸ kan lagras, presenteras och överförs digitalt via exempelvis Internet ur ett globalt perspektiv, men tolkningen av informationen grundas alltid i subjektets erfarenheter av innehållet. Samtidigt utgör Internet en länk mellan sammanhang där kunskap konstitueras, vilket medför en ömsesidighet mellan det lokala och globala när det gäller spridning av kunskaper. Internet handlar med andra ord inte enbart om fil-delning. Tack vare digitaliseringen kan vi tala om kunskapsdelning (Kroksmarks, 2006) på ett sätt som tidigare inte var möjligt. Diskussionen gäller inte enbart information via Internet, utan alla typer av digitala medier som kan bära information – nyhetssändningar, musik, mobiltelefonen etcetera. Kärnan i vår kunskapsöverföring är att innehållet i den information vi tar del av alltid upplevs som *något*, oavsett varifrån det har sitt ursprung, och vi tar det till oss som kunskap. Fenomenologiskt kan detta uttryckas; genom våra erfarenheter presenterar sig informationen på olika sätt där verkligheten är för-givet-tagen och där vi är hänvisade till att tolka för att förstå (Heidegger, 1927/1992). Samtidigt är det alltid möjligt, och nödvändigt när det kommer till frågan om bildning, att

⁷ Jag kommer att utveckla resonemanget och exemplifiera detta i kapitel 6 som behandlar *Lärande och tolkning*.

⁸ Ur ett informationsteknologiskt perspektiv skulle det hävdas att det är data som lagras. Begreppet data refererar till tecken som är bärare av information. De servrar som bygger upp Internets struktur har inte förmåga att tolka eller ge mening åt data utan endast *lagra, bearbeta* och *producera* ny data. Genom mänsklig aktivitet tolkas data som blir till information (Langefors, 1995).

pröva våra tolkningar tillsammans med andra i dialog. Genom att problematisera det som upplevs som för-givet-taget kan sakerna förstås på ett annorlunda sätt. Med denna utgångspunkt; kan vår tid beskrivas som en hermeneutisk tid, i den mening att teorier om tolkning och förståelse tycks vara mer aktuella än någonsin inom såväl teoretiska vetenskaper som praktiska verksamheter eftersom vi har ett överskott på information i vår vardag. I och med digitaliseringens utbredning och det ökade informationsflödet inställer sig en central fråga kring förhållandet mellan kunskap och information eller med andra ord ”hur kunskapens reducering till produktionsfaktor och information ska förstås och hanteras” (Gustavsson, 2009, s. 26). Digitaliseringen har medfört en rad möjligheter till kommunikation och hantering av information som inte bygger på tidigare invanda mönster och där det ges utrymme för nyskapande samspel. Men utvecklingen har även medfört att attityderna till kunskap, som något genuint och del i vår person, fått lämna plats åt den postmoderna tanken om effektivitet och marknadsanpassning. I det bildningsbegrepp som utgör utgångspunkten i denna undersökning försöker jag i det följande att återta delar av det hermeneutiska bildningsbegreppet för att lyfta fram vikten av genuin förkroppsligad kunskap. Med *genuin kunskap* menar jag förståelse av något i hermeneutisk mening. Bildning kan med hjälp av Gadamer (1960/2004) beskrivas som förkroppsligad förståelse, och att filosofisk hermeneutik huvudsakligen handlar om förståelsens villkor. Att återta denna kunskapssyn innebär därför en strävan mot att kunskap i utbildningsvetenskapliga sammanhang ska ses som förkroppsligad förståelse framför ytlighet och nyttoanpassad. Samtidigt ser jag det som nödvändigt att addera digitaliseringens påverkan till diskussionen och i den ansatsen finns en dubbelhet. Å ena sidan att lyfta fram de möjligheter som digitaliseringen innebär för bildningstanken, å andra sidan måste digitaliseringens utbredning behandlas kritiskt eftersom jag hävdar att digitaliseringen bidragit till en förändring av attityderna till kunskap. Därför vill jag föra fram betydelsen av ett hermeneu-

tiskt, och i viss mån klassiskt, bildningsbegrepp. Det senare görs med hjälp av Gadammers (1960/2004) filosofiska utläggningar och kunskapsformen *fronesis* (Aristoteles, 2004). Nämnade dubbelhet och en diskussion om bildning som *fronesis* återkommer jag till eftersom de utgör delar i analysen i kommande kapitel som behandlar *Dimensioner av bildning i en digitaliserad tillvaro* (kapitel 5). Kunskapsformerna episteme, techne och fronesis, återkommer jag till längre fram i detta kapitel under rubriken *Kunskapsformer*.

Mot denna inledande positionering av samtidens tendenser, såväl i samhället som i skolan, ska jag i det följande, dels utveckla dessa tankar när det gäller skolan där vikten av att vi talar om bildning framför en resultatfixering och allt snävare målstyrning poängteras, dels addera ytterligare några grundläggande utgångspunkter och teoretiska positioneringar för att vidga diskussionen.

BILDNINGSTANKENS UTVECKLING

Inom hermeneutiken är – som tidigare nämnts – bildningstanken och tolkningens betydelse central för hur vi förstår saker i världen och därigenom hur vi tillägnar oss kunskap. Det är Gadammers (1960/2004) utläggning av hermeneutik och bildning i hans opus magnum *Sanning och metod* (Wahrheit und Methode) som i första hand utgör den grund som flera av vår tids forskare utgår ifrån när det gäller diskussioner om bildningsbegreppet (jfr. von Hentig, 1998; Kemp, 2005; Gustavsson, 2003). Trots att det är den hermeneutiska bildningstanken och dess filosofiska utgångspunkter som står i fokus i denna studie finns det anledning att beskriva termens historiska framväxt från 1700-talet till idag för att visa på vilka teoretiska grunder dagens diskussioner vilar på. Den har även betydelse för begreppet *lärande* och dess tillkomst och framväxt; detta återkommer jag till i ett senare avsnitt.

Ordet bildning har sitt ursprung inom det tyska språkområdet och togs i dess moderna betydelse i bruk på 1760-talet och trots en viss förskjutning från den ursprungliga betydelsen finns en central utgångspunkt som kan härledas till den grekiska antiken (Gustavsson, 2003), bland annat begreppets anknytning till filosofin. Emellertid var det Johann Gottfried von Herder (1744-1803) som lade grunden till begreppet bildning med ordet *bild* som bas och i hans begreppsläggning var bildning ett alternativt ord till utveckling (Liedman, 2004b).

I verket *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (Också en historiefilosofi till mänsklighetens bildning)⁹ från 1774 presenterade von Herder sina idéer kring begreppet bildning (Kemp, 2005). von Herder menade; om människan ser verkliga ting i sin utveckling kan de begripliggöras. Hans argument vilade i en grundläggande övertygelse om att det är själva föränderligheten som är utgångspunkten för förståelsen, ”ty det går inte att ens i tanken frysa fast en företeelse i ett slags tidlöst nu” (Liedman, 2004b, s. 21), idéer som vittnar om att bildning ses som en ständigt pågående process, och hela tiden i rörelse. von Herder tar sin utgångspunkt i en humanistisk tanke, det vill säga att göra människan till orienteringspunkt för förståelsen av tillvaron, där hennes konkreta och historiska livssammanhang betonas. Kristensson Uggla (2002, s. 378) uttrycker det:

Det handlar om en bild av människan som ett centrerat subjekt, en människa som på en och samma gång äger ett värde i sig själv och samtidigt lever med idealet att hon måste bilda sig själv för att *bli* människa fullt ut.

von Herder förde fram att förändringen var utgångspunkten och inte fasta företeelser och som kontrast ställdes en naturvetenskaplig objektivism. von Herder var emellertid inte det viktigaste namnet när det gäller

⁹ Verkets titel och översättning är hämtad från Kemp (2005, s. 147).

bildningsbegreppets framväxt. Det var Wilhelm von Humboldt (1767-1835)¹⁰ som lade grunden till att bildningstanken utvecklades och blev en betydelsefull riktlinje inom dåvarande skolsystem – och nuvarande. År 1809-1810 grundade von Humboldt Berlinuniversitetet vilket i detta sammanhang får ses som en avgörande epok för såväl utbildningssystemet och vetenskapen som bildningsbegreppets utveckling. För von Humboldt innebar bildning två saker, dels att individen skulle bli en hel människa, dels ett allmänt perspektiv där bildning utgjorde en norm för det humanistiska tänkandet. Under rubriken *Bildningsteori* uttrycker sig von Humboldt:

Det är vår tillvaros främsta mål att i vår person uppnå så mycket substans som möjligt åt begreppet mänsklighet, både under loppet av våra liv och bortom det, i de spår vi lämnar genom våra vitala verksamheter. Detta kan endast uppnås genom att knyta självet till världen, i det mest generella, mest levande och mest oförhindrade samspel. Bara detta är den måttstock med vilken varje gren av mänsklig kunskap ska bedömas. (von Humboldt, 1793/2010, s. 58) (Min översättning)¹¹.

Fokus på mänskligheten och hur människan länkas till världen utgör grunden i von Humboltds teoretisering av bildningsbegrepp, likväl kan delar i hans utläggningar kring bildning sorteras under formell bildning. Liedman (2004a) hävdar att god bildning, i von Humboltds mening,

¹⁰ Mellan Herder och Humboldt skrev även Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) och Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) om idéer kring bildning. Pestalozzi om idén om en allmänbildande folkskola (*Über seine Anstalt in Stans*, 1799) och Fichte om sina tankar om nationell fostran (*Tal till den tyska nationen*, 1808). Det var framförallt Pestalozzis och Fichtes tankar som lade grunden till Humboltds förverkligande av att reformera skolan (Kemp, 2005, s. 147). Även Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) utgör en milstolpe för bildningstanken, främst genom verket *Émile* eller *Om uppfostran* som utgavs 1762.

¹¹ I denna undersökning har jag valt att i möjligaste mån översätta citat till svenska eftersom det är huvudspråket i avhandlingen. I vissa fall har jag emellertid valt att låta de engelska översättningarna vara kvar eftersom en översättning i dessa fall skulle medföra en risk att betydelsen går förlorad.

erövrar genom kunskaper i ämnesblocken språk, matematik och historia, och där bildning sågs som något utöver den grundläggande kunskapserövringen. von Humboldt menade att bildning var något som eleven kunde ta till sig först då de formella kraven på kunskap var inhämtade (a.a.). Dessa tankar låg till grund för Berlinuniversitetet och de har fortfarande stor påverkan på dagens skola. Det finns tydliga likheter mellan dagens skolsystem och de formella krav som von Humboldt beskrev för god bildning. I dagens skola lever de von Humboldtska ämnesblocken kvar i och med att vissa ämnen pekas ut som prioriterade genom att det införts nationella prov i dessa, vilket sker på bekostnad av intresset för andra ämnen. En annan tydlig likhet är uppdelningen av det formella och det fria i lärandet genom en indelning i omogen och mogen bildningsnivå. Det är en utgångspunkt som tangerar Piagets stadiindelning och som i dag visar sig i tron att den fria bildningsprocessen infinner sig på högskola eller universitetet och att grundskolan och gymnasiet ska stå för de grundläggande, eller formella, kunskaperna. Hos von Humboldt blev detta; formell kunskapsnivå kontra den fria bildningen (Liedman, 2004a). Detta är ett förhållningssätt som över-skuggar tanken om bildning i hermeneutisk mening, det vill säga som en del i ett livsprojekt. Det formella kontra det fria hänvisar i så fall till att bildning ska ta vid i ett visst utbildningsstadium, en tanke som blir paradoxal eftersom bildning i den utläggningen blir en del av utbildningen, vilket medför att det fria är en del i det formella. Även om bildningsbegreppet tagit sig nya uttryck sedan von Humboldts dagar, tycks arvet från hans bildningstanke starkt leva vidare i dagens skola. Skillnaden finner vi i att de institutionaliserade utbildningarna värt sig från den delen av bildning vars syfte var att individen skulle bli en hel människa, en människa som förkroppsligar kunskap, och inte ser den som en tillfälligt och encyklopedisk förbruksvara som hämtas vid behov. Likväl utgjorde von Humbolts tankar en grundläggning för att bildningsbegreppet blev allmänt vedertaget och då som ett uttryck för den

förnuftiga människan. I Sverige är begreppet förankrat från mitten av 1800-talet och fram till idag. Framförallt är det folkbildningsrörelserna som utgjort grunden för att bildningstanken fått en vid spridning. Bildning var emellertid under första delen av 1900-talet att förknippas med borgerlighet, vilket klingade illa i en växande arbetsrörelse, och begreppet fick en annan betydelse i takt med att det systematiskt togs bort från den formaliserade utbildningen.

FOLKBILDNINGEN I SVERIGE

Under första halvan av 1900-talet trängdes romantikens bildningsbegrepp undan eftersom det var förknippat med utvecklingen hos en liten del av samhällsmedborgarna. Kritiken riktades mot att det var en elit som hade förmånen att kunna ta till sig högre utbildning (Kemp, 2005). Detta resulterade så småningom i att bildningsbegreppet fick en ny och annan betydelse. Det blev i stället en etikett för en folklig rörelse där alla fick chansen att delta i olika cirklar och lära sig *fritt och frivilligt* som det hette i 1944 års folkbildningsutredning (Folkbildningsrådet, 2009). Folkbildningsrörelsen, som i stort sett är en nordisk företeelse, startade emellertid redan under 1800-talet under samhällets förändring från jordbrukssamhälle till industrisamhälle (Gustavsson, 2003). En anledning till den nordiska folkbildningen fortsatte att få genomslagskraft under 1900-talet var att den hade institutionell förankring, exempelvis genom organiserade studiecirklar. Detta medförde att folkbildningen kom fler till del vilket tydligt kunde avläsas i samhället. Trots att folkbildningen i första hand ska ses som en rörelse, utan initiativ från olika maktordningar, kom spridningen att även inkludera institutionella verksamheter. Genom att bilda och utveckla medborgarna kunde kompetent arbetskraft förväntas, men framförallt handlade bildningsfrågan om kompetenta samhällsmedborgare som kunde verka politiskt och kulturellt. Det är emellertid en rad faktorer som påverkat utvecklingen av folkbildningen och i den svenska utvecklingen kan några avgörande händelser pekas ut.

År 1842 lagstiftades om Folkskolan, vilket innebar att skollokaler och lärare ordnades och tillgängligheten till undervisning blev betydligt större än tidigare. Som ett led i Folkskolans införande beslutade riksdagen om den första Folkhögskolan 1868 och Folkbiblioteken 1891. Ordet *folke* kom, genom denna utveckling, att få en delvis annan betydelse och definierades mindre i nationella termer utan i form av samhällsgrupper och klasser (Gustavsson, 2003). Genomslagskraften av folkbildningsrörelsen i samhället blev tydlig. Den gick från att först vara ”för folket”, till att successivt bli en bildning ”genom folket” (Gustavsson, 2003, s. 219) och en avgörande brytpunkt för denna vändning var studiecirkeln tillkomst 1902¹² följt av att det första studieförbundet bildades 1912. Folkbildningen blev den fria och frivilliga aktivitet vars existens som begrepp till viss del lever vidare idag och *folke*begreppets vidgade betydelse har medfört att termer som folkuniversitet, folkets park, folkets hus och folkhemmet fortfarande är naturliga inslag i vår vardagsretorik. Emellertid präglades inledningen av 1900-talet starkt av en medborgarbildning grundad i professionalisering och specialisering. En orsak till detta var att arbetarrörelsen saknade tillträde till de elitinriktade utbildningarna vid universiteten. Visserligen hade arbetarrörelsen tillgång till folkhögskolorna men dessa var vid denna tidpunkt få till antal vilket utestängde arbetarklassen från högre studier (Gustavsson, 1992; 2003). Först på 1930-talet kom arbetarnas förutsättningar till bildning att ta nya banor. Successivt öppnades nya vägar i samhället, dels genom att arbetarrörelsen tillträdde allt fler tjänster inom såväl kommunala som statliga sektorn, dels växte sig socialdemokratien allt starkare och efterfrågan på högre kompetens medförde att bildningsbegreppet knöts närmare arbetarrörelsen. Bildningsinnehållet, som tidigare var hänvisat till en medborgerlig professionstanke, fick i och med detta till viss del en annan

¹² Om studiecirkeln sorteras under folkhögskolans verksamhet så startade den redan 1868.

betydelse som hänvisade till humanism, kultur och ett självbildningsideal, något som starkt kom att präglade folkbildningsrörelsen under de kommande decennierna.

Folkbildningen kom emellertid att ställas inför en ny situation genom *Folkbildningspropositionen* 1991 (Gustavsson, 1992) då den knöts tätare till staten. De ekonomiska kraven ökade genom regleringar av de finansiella villkoren och reglerna för verksamheterna blev mer detaljerade och styrande. Följderna av detta är att utbudet marknadsanpassades på ett sätt som skilde sig från tidigare tankar inom folkbildningsrörelsen. Till del har detta bidragit till uppkomsten av nya typer av rörelser som till sin karaktär mer eller mindre sammanföll med det traditionella utbildningssystemet. Gustavsson (2003) hävdar att detta har inneburit ”att den färdiga och fasta identifikation som kännetecknade de äldre rörelserna inte längre upprätthålls av de nya rörelserna” (s. 227). Folkbildningstraditionen har med andra ord ändrat skepnad och idag utgörs dessa verksamheter av flexibla och målinriktade organisationer där kurser skapas inom områden som är dagsaktuella i samhället. En orsak till att folkbildningen i dess traditionella mening tagit sig nya uttryck är att kunskapen idag är lättillgänglig via Internet. Grupperingar, kurser och diskussionsforum är vanliga inslag på Internet och allt fler ansluter till detta nya folkbildningsnätverk vilket samtidigt innebär att folkbildning som idé i högsta grad lever men under andra former. Lokaler och organiserade kurser har med detta blivit perifera behov för att folk ska kunna ingå i rörelser med syftet att bilda sig inom områden som bestämts av deltagarnas genuina intressen. Tanken om att verksamheten är grundad i arbetarrörelsens och studieförbundens ideologier finns inte längre, i dag är folkbildningen i flera avseenden global och gränsen mellan traditionell utbildning och folkbildning är i det närmaste utsuddad. I många avseenden är det först nu, genom folkbildningsnätet, som vi kan tala om att lära sig *fritt och frivilligt*. Allt sedan gränsen mellan folkbildningsrörelsen och de

traditionella utbildningarna suddats ut har bildningsbegreppet kommit att bli en fråga för statliga skolor och utbildningspolitiken. Men detta var bara en av orsakerna till att bildningsbegreppet kom att bli skolans begrepp igen.

BILDNINGSSAMBITIONEN I SKOLAN

Under efterkrigstiden har bildningsbegreppets ideologiska innebörd saktat men säkert förlorat sin centrala betydelse när det gäller kulturens och utbildningens områden i det svenska samhället (Gustavsson, 2003). Under 1960-talet genomgick utbildningsväsendet såväl en ekonomisk som teknisk förändring. Bland annat togs bildningsbegreppet aktivt bort från gymnasieskolan, vilket medförde att diskussionerna kring bildningstankens betydelse tystnade. Det var på 1980-talet som nyhumanistiska tankar återupplivades och genom dessa blev bildningstanken åter aktuell (a.a.). Flera böcker och tidskrifter publicerades i ämnet och en central position, för att aktualisera bildning inom såväl forskning som skolan, utgjordes av tidskriften *Krut* (Kritisk utbildningstidskrift). Tidskriften var bidragande till att bildningstanken fick ett nytt inflytande i samhällsdebatten. En av initiativtagarna och tillika redaktör var Donald Broady som med sin artikel *Om bildning och konsten att ärva* (Broady, 1984), och med uppropet ”Låt oss hålla det klassiska bildningsidealet vid liv!” (a.a., s. 4), satte fart på debatten om att åter lansera bildningsbegreppet. Broady hävdade att bildningsbegreppet alltid varit rötterna inom pedagogiken sedan 1700-talet¹³ men att dessa successivt klippts av då pedagogiken förvandlades till psykologins lillasyster. En bidragande orsak till att bildning som begrepp åter blev aktuellt var att intresset för hermeneutiken breddade ut sig och då var det Gadamers bildningsideal som

¹³ Här bör det tilläggas att Johan Amos Comenius redan under 1600-talet formulerade såväl en pedagogisk tanke med genomslagskraft än i dag som en uttalad bildningsidé bland annat genom formuleringen: ”Människan måste bildas om hon skall bli människa” (Comenius, 1657/1999, s. 80).

utgjorde grund i diskussionerna. Genom den filosofiska hermeneutiken kunde en bro till det klassiska bildningsidealet byggas och därigenom skapades möjligheter till att bildning blev en angelägenhet för människan i allmänhet och hennes individuella utveckling i synnerhet. För att förverkliga denna utveckling hos individerna i samhället stod skolan närmast som institution för att bereda möjligheterna. Bildningstankens aktualisering berodde även på att det inte fanns något bättre ord för kulturell och moralistisk formning av människan (Kemp, 2005) eller för att beskriva självutveckling som står i kontrast till vissa enskilda kunskapsintressen. I Sverige märktes en tydlig ambition i att tala om bildning i skolan genom läroplanskommitténs betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som till stor del kom att utgöra grunden för läroplanerna ett par år senare. Innehållet i nämnda artikel av Broady kom dessutom till stora delar att användas i utredningen *Skola för bildning* (SOU, 1992:94) där bildningsfrågan fick en framträdande roll:

I två hundra års tid har bildning varit ett centralt begrepp i debatten om utbildningens värde och mening. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det i Sverige fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren kring skolans undervisning och innehåll. Det finns dock flera skäl – förutom det givna att ett läroplansarbete i sig handlar om bildning i dess djupaste och vidaste mening – att åter aktualisera bildningsfrågan (SOU, 1992:94, s. 48).

Det var i huvudsak två skäl som lyftes fram i utredningen. *Det första* var den förändring som skett i den politiska styrningen vilka ställde kravet att de ”nationella styrdokumentet tydligt ska ange vad arbetet i skolan ska leda fram till (dvs. mål- och resultatorienterad, min anmärkning)” (a.a., s. 48). *Det andra skälet* som lyftes fram i utredningen var den pågående förändringen ”av kunskapsmassans volym och struktur” (a.a., s. 49) där arbetslivet genomgick förändringar som ställer nya krav på kunskaper som påverkas av komplicerade tekniska, ekonomiska och politiska processer. Denna framläggning av kunskap vittnar om att utredning-

en i realiteten avsåg en annan typ av bildning, eller att utfallet blev något annat, än den som de refererade till. Nämligen den klassiska bildningstanken grundad i den fria processen och tanken, där motivet för processen förläggs till individens vilja att erövra ny kunskap. Av denna tanke följer också att målstyrning och anpassning till yttre krav endast kan, och i bästa fall, svarar mot en reproducerande bildning (Gadamer, 1960/2004). Bildningstanken i utredningen förstås med andra ord som en process riktad mot *mål att uppnå* och *mål att sträva mot* vilket också blir tydligt genom formuleringen; ”I dagens språkbruk används många gånger ordet bildning i betydelsen bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt.” (SOU 1992:94, s.49). Det var också i samband med nämnda utredning som begreppet *lärande* planmässigt och offentligt gjorde entré i svensk utbildning. Min tolkning av såväl utredningen som de praktiska konsekvenserna av densamma är att *lärandebegreppet* fick utgöra etiketten för den bildningstanke som skrevs fram. Vi kan här skönja kopplingen mellan lärande och bildning i den svenska utbildningsdiskussionen. En kritisk hållning till detta är att bildningstanken i *Skola för bildning* var en god ambition som stannade vid att vara en ambition. Läroplanen kom nämligen i första hand att fungera som målstyrningens rättesnöre, och med det följde en resultatfokusering. Detta tyder på att skolan använder en annan förståelse och användning av bildningsbegreppet än vad som utvecklats genom såväl den klassiska humanismen som i Gadamers (1960/2004) tankegångar.

Trots att såväl samhällsstrukturen som bildningsbegreppet har tagit sig nya uttryck sedan Gadamers (1960/2004) analys finns det likheter och gemensamma utgångspunkter som stärker relevansen av att tala om den hermeneutiska bildningsfilosofin. Av den anledningen kan hermeneutiken utgöra grunden för att såväl utveckla som att problematisera lärandebegreppet med utgångspunkt i bildningstanken. En infallsvinkel har redan nämnts – tolkningens betydelse för vårt sätt att förhålla oss till

information och kunskap. En annan viktig aspekt är att dagens diskussioner kring lärande måste vila mot vetenskapsteoretiska grunder om den ska vinna mark inom utbildningssystemet. Detta hävdar jag att den fenomenologiska hermeneutikens bildningsbegrepp kan erbjuda. Det finns därför anledning att titta närmare på det hermeneutiska bildningsbegreppet så som det förts fram genom den fenomenologiska hermeneutiken.

BILDNING UR ETT HERMENEUTISKT PERSPEKTIV

Några av bildningsbegreppets företrädare har redan nämnts, von Herder och von Humboldt, men det är svårt att passera tänkare som Kant och Hegel då vi talar om den klassiska bildningen liksom nämnda Gadamer under efterkrigstiden. von Humboldts ”normativa föreställning om individens autonomi eller myndighet” (Gustavsson, 2007b, s. 71), placerar in honom tillsammans med såväl Kant som Hegel inom idealismens tanke om subjektets autonoma ställning, där verkligheten endast existerar som mänskligt medvetande eller objektiva principer (Molander, 1998). Hegel lade emellertid an en betoning på att subjektet är en del av de relationer och sammanhang som det ingår i, en tanke som Gadamer adopterade och utvecklade. Likväl finns en nämnvärd skillnad mellan Hegels idealistiska tankar och Gadamers ontologiska utgångspunkt eftersom Gadamer, som tidigare nämnts, utgick från Heideggers ontologiska grundläggning. Heidegger (1927/1992) har haft avgörande betydelse för den filosofiska hermeneutiken då han använde den i sin fenomenologi, inte minst när det gäller tanken kring att människan ingår i historiska sammanhang (a.a., §6), vår verkningshistoria med Gadamers terminologi (1960/2004, s. 245 ff). Gadamer lägger med andra ord grunden för sin filosofi hos nämnda Heidegger och Hegel.

Och han visar tydligt sin aktning för deras tänkande och därmed deras betydelse för sitt eget sätt att föra den filosofiska hermeneutiken:

Och det är sant: sedan Hegel har det inte funnits någon tänkare – kanske bör man säga: inte före Heidegger – som gav uttryck för allas medvetande, fastän han upplät sin stämman endast intra muros, endast inom universitetets ram. (Gadamer, 1989, s. 28)

Lovtalet till Hegel bör emellertid inte passera utan några kommentarer. I Gadamers (1989) beskrivning av Hegels filosofi menar han att det i första hand handlade om att lära av Hegel, det vill säga ”att skola sig på hans nivå vad gäller begreppslig precision och radikal tankeenergi, än att förnya hans perspektiv” (a.a., s. 30). Det finns med andra ord en dubbelhet i Gadamers användning av Hegel. Å ena sidan anammar han Hegels bildningstanke där subjektets relation till sammanhanget är framträdande; en relation som utgår från subjektet. Detta visar sig också i vissa avseenden i Gadamers framläggning av hermeneutiken eftersom den på flera ställen kan uppfattas som subjektivistisk; Det gäller inte minst hans sanningsbegrepp vilket han förlägger till subjektet. Å andra sidan tar Gadamer sin ontologiska utgångspunkt i Heidegger vilket tydligt framgår i *Sanning och Metod* (1960/2004), vilket innebär en pluralistisk utgångspunkt vilken ifrågasätter Hegels subjektivistiska tankar. Genom Heidegger har vi, som tidigare nämnts, förstätt subjekt och objekt som ouplösligt förbundna.

Mot bakgrund av dessa nedslag i filosofiska tankeriktningar som mer eller mindre påverkat modern hermeneutik, och därmed bildningstankens utveckling, framträder Gadamer som den mest centrala hermeneutikern i vår tid. I det följande ska diskussionen vidgas till att belysa några centrala aspekter kring bildning med utgångspunkt i filosofisk hermeneutik.

FÖRENINGEN MELLAN DET EGNA OCH FRÄMMANDE

Från den grekiska antikens mytologi har vi fått en av de mest centrala metaforerna för bildningsbegreppet; *utfärd* och *återkomst*, vilken utgör grunden för innebörden i Gadamers (1960/2004) utläggning av begreppet. Inramningen i berättelserna Illiaden och Odysseen (Homer, 1995) är ett klassiskt exempel på hur utfärd och återkomst symboliserar den process där människan förändras genom att det egna ställs mot det främmande¹⁴ (det kända mot det okända). Odysseus irrfärder på hemfärden från kriget i Troja innebar utfärder i och mot det främmande vilket får honom att ställa sig frågan om han är samma person vid hemkomsten till Itaka som han var då han reste därifrån. Det är kontrasten mellan det egna och det främmande som utgör huvudpoängen i att använda Odysseus resa som metafor för bildningsbegreppet. Det är också med utgångspunkt i metaforen som Gadamer (1960/2002) använder sig av termerna *främlingskap* och *hemkomst* i sin beskrivning av bildningens väsen. Främlingskapet och hemkomsten är varandras förutsättningar när det kommer till bildningsprocessen, där det inte är främlingskapet i sig som utgör bildningens väsen, utan hemkomsten, då något blir till sitt eget och sätts in i det egna sammanhanget. Samtidigt förutsätter hemkomsten främlingskap för att nya erfarenheter, eller kunskaper, ska erövas. I exemplet ovan är det med andra ord inte enbart Odysseus som har nya erfarenheter eller upplevelser, utan ön Itaka har också förändrats under tiden som han varit borta. Gadamer beskriver detta sammanflätade förhållande som att vi vidgar våra horisonter och i förhållandet mellan det som är utfärden och hemkomsten sker en horisontsammanmält-

¹⁴ Tidigare i undersökningen har jag använt mig av begreppspar *det kända* och *det okända* för att förmedla vikten av att ta sig an det som är okänt i en bildningsprocess. Jag ser detta begreppspar som synonymt med huvudtemat i detta avsnitt: *Det egna* och *det främmande*. Fortsättningsvis i undersökningen kommer jag använda mig av den terminologin; *det egna* och *det främmande*. Med undantag då jag citerar eller refererar till annan författare som använder andra uttryck.

ning. Gadamer (1960/2002, s. 153-154; 1960/2004, s. 304-305) beskriver horisontsammansmälning via en bestämning av *horisont* som den vidsynthet som man måste ha för att förstå, med andra termer är vår horisont vår förståelse av något. Vår horisont vandrar vi ständigt i och den utgör det perspektiv i vilket innehållet ständigt ändras. Att öppna horisonten innebär ”att man lär sig att se till den större helhetens riktigare proportioner” (Gadamer, 1960/2002, s. 153) snarare än att fastna vid det som är nära. I det okända, eller det främmande, finns möjligheterna att vidga den egna horisonten i en process där det förgångna smälter samman med den förståelse som vi bär med oss. ”Samtidens horisont kräver sålunda det förflutna för att bildas” (a.a., s. 154) och horisontsammansmälningen innebär att den historiska horisonten öppnas och hävs i samma process. Diskussionen är avgörande för den hermeneutiska bildningstanken, eftersom förståelse sker som en sammansmältning av olika horisonter.

Ska då det främmande och det egna förstås som två tillstånd, där det främmande övergår till eller upptas i, det egna (kända), det vill säga *något* som går från ett tillstånd till ett annat. Med utgångspunkt i Gadamer (1960/2004) hävdar så Cavalcante Schuback (2006) att det inte är frågan om *något* som intar två olika tillstånd, utan en *intighet*, ett mittemellan som utgör själva övergångens skeende.

så Cavalcante Schuback (2006, s. 155 ff) benämner övergåendets skeende mellan det främmande och det egna som *intet*, en produktiv tomhet vilken är grundläggande för det tolkande tänkandet. I sin filosofiska utläggning av *intet* riktar hon till viss del kritik mot Gadamers förklaring av att ”dimensionen av ett ’mellan’” (a.a., s.159) är en sammansmältning av olika horisonter, vilket förenklat skulle innebära horisonterna *det egna* och *det främmande*. En utgångspunkt som så Cavalcante Schuback menar är allt för försonande till sin karaktär eftersom det främmande bara kan vara främmande på det kändas villkor, vilket bryter ned det främmande

från sin egen främmandehet. Dimensionen av 'ett mellan', ett *intet*, ska beskrivas med andra utgångspunkter än försoningens principer. Istället utgörs detta av en strid mellan det förflutna (det egna) och framtiden (det främmande), och på så sätt utgör *intet* en producerande dimension av intethet. Diskussionen är viktigt, inte minst när det kommer till frågan om att förstå bildningens grundprincip; nämligen föreningen, eller konflikten, mellan *det egna* och *det främmande*. Den är också viktig för att den visar att *det egna* och *det främmande* inte kan ses som två separata tillstånd eftersom dessa är varandras förutsättningar. Mötet med det främmande utgör den horisont "där det redan bekanta, det redan tänkta och sagda blir främmande inför sig självt" (så Cavalcante Schuback, 2006, s. 155). Vi är således hänvisade till att alltid återvända till det bekanta och främmandegöra det för sig självt och återvändandet sker genom det som är främmande. Hermeneutikens grundprincip, och därigenom också bildningens avgörande princip, handlar i denna utplacering om att synliggöra den historiska erfarenheten genom att tänka *med* erfarenheten, det kända, istället för att enbart tänka *om* det som erfars.

LÄRANDE – ETIKETTEN FÖR BILDNINGSSAMBITIONEN I SKOLAN

Ett av de begrepp som har haft stor allmän acceptans och spridning de senaste decennierna är lärande. Inom såväl skolan som privata och offentliga organisationer liksom i politiska sammanhang ingår termen som en ledstjärna för att beskriva karaktären på respektive verksamheter eller för att ge kraft åt debattinlägg. Termen används i omfattande variation och betydelsen av begreppets innebörd skiljer sig från verksamhet till verksamhet, vilket fått till följd att en innehållslig urvattning skett. Lärande betyder inte alltid lärande, så som det förstås inom filosofisk och pedagogisk forskning, utan är ofta uttryck för något annat. I de så kallade lärande organisationerna, vilka vi i vardagligt språkbruk finner utanför skolans verksamhet, används termen lärande vittomfattande och inte

sällan som ersättningsbegrepp för att beskriva planeringsarbete eller så används det liktydigt med en idé vars syfte är att komma bort från traditionella hierarkiska verksamhetsformer (Ekman, 2004). Termen lärande används med andra ord inte enbart för att beskriva en kunskapsprocess. Den används också för att beskriva den organiserade verksamheten i vilken processen äger rum och som strategisk kommunikation för att få till en förändring. Liknande diskussion kan föras när det gäller begrepp som kunskap och bildning. Företag kallar sig kunskapsföretag, skolor betecknar sig själva kunskapsskolor och i många sammanhang betecknas hela samhället under honnörsordet kunskapssamhälle (Gustavsson, 2004). Bildning har använts i varierande sammanhang, och genom åren har betydelsen ändrats och innebörden skiftat från ett sammanhang till ett annat. Mångtydigheten i nämnda begrepp – lärande, kunskap och bildning – innebär att betydelsen dels är beroende av hur vi, var och en använder dem, dels i vilka sammanhang detta sker. Samtidigt är begreppen direkt knutna till skolans dagliga verksamhet där de används som grundpelare för att beskriva såväl innebörden som syftet i utbildningssystemet. De är också bärande element i det språk som påverkar och formar verksamheten, ett språk som Biesta (2006) hävdar blivit kraftlöst. Han beskriver skolan som oförmögen att förhålla sig granskande till *lärandespråket* och att såväl kunskapsbegreppet som lärandebegreppet urholkats. Undertonen i Biestas kritik är att den pedagogiska praktiken själv bidragit till att begreppen sakta förlorar sin innebörd och att det finns en nödvändighet i att ännu en gång föra diskussionen med teoretiska utgångspunkter.

Under 1900-talet kan tre mönster urskiljas då det gäller teoretisk syn på vad som ligger till grund för hur människan erövrar kunskap, vilka grovt kan delas in i vändpunkterna: *stimulus-respons*, *stadieindelad utvecklingsnivå hos individen* och *samspel mellan individen och kontexten* (SOU 1992:94). Den sistnämnda innebär att skolan övergick till ett mer sociokulturellt per-

spektiv och i samband med det blev begreppet lärande formellt etablerat. Grunden till detta lades i betänkandet *Skola för bildning* (a.a.) och en pådrivande faktor var kritiken mot att undervisningsbegreppet kommit att bli förknippat med formell skolundervisning där inlärningstanken utgjort ankaret i utbildningssystemet. Utgångspunkten i argumenteringen mot detta tas i ett ifrågasättande av begreppsparet ”utveckling-inlärning” (s. 69) och indirekt innebär detta en kritisk ton till undervisning-inlärning för att istället tala om ”erfarenheter-lärande” (s. 69). Konsekvenserna av betänkandet var att i och med införandet av läroplanerna 1994 ersattes begreppet inlärning med lärande och motivet var bland annat att bildningstanken skulle aktualiseras inom skolan. Bildningstanken är tydlig, därav titeln *Skola för bildning*, och det ägnas en betydande del i den teoretiska genomgången åt att beskriva bildningsfrågan. Utgångspunkten i formuleringen ”att bildningstanken förtjänar att aktualiseras” (s.56) tas i von Humbolts klassiska bildningstanke och genom detta knyts den klassiska bildningstanken åter till skolan. Emellertid vittnar den sparsamma genomslagskraften av bildningstanken om att *lärande* blev en etikett för en ambition, dels för att medlet för denna strävan blev styrande mål och en tydlig fokusering på resultat, en tanke som harmonierar dåligt med det bildningsbegrepp som jag vill utveckla i denna undersökning. Dels kom begreppet lärande att snabbt få en stor offentlig spridning och med sin svaga begreppsteoretiska och filosofiska förankring en alltför vid betydelse utan innehåll. Ytterligare en orsak är att skolan aldrig riktigt lyckats ta sig ur att *undervisning* och *inlärning* ses som separata delar, det vill säga, en dikotomi mellan den som undervisar och den som lär.

Indelningen undervisning-inlärning är fortfarande framträdande inom skolan och den innebär inte sällan ett lärande av formen förmedling-mottagare. Detta blir tydligt i den undervisningssystematik som råder inom skolan för att uppnå en effektiv inlärning med det yttersta målet

att alla elever ska kunna samma saker vid samma tidpunkt (Liedman, 2004a), ett exempel är de nationella proven. Dikotomin kan emellertid luckras upp genom att vi talar i termer av att lärande är en konstituerande process där undervisning och inläring ses som samtidigt givna och där lärandet styrs av elevernas intresse (Kroksmark, 2006). I praktiken innebär detta en grundsyn att det inte är läraren som sitter inne med alla kunskaper som de andra ska lära sig, inte heller att läraren har tolkningsföreträde vare sig i diskussionerna eller hur ett innehåll förstås. Lärandet måste istället bygga på ett lärande som tar sin utgångspunkt i individen och hans eller hennes livsvärld, där ett intresse för *den Andres* (kapitel 7) sätt att tolka och förstå utgör grunden för processen. En sådan beskrivning har sin grund i fenomenologiska teorier och det finns en större likhet mellan termerna bildning och lärande eftersom processen utgår från den lärande individens erfarenheter.

Ett liknande resonemang förs av Marton och Booth (2000) som menar att lärandet äger rum genom ”en förändring av något i världen, så som det erfars av en person. Det nya sättet att erfara någonting konstitueras i person-världförhållanden och involverar båda.” (a.a., s. 180). I citatet tar jag fasta på den konstituerande processen, och läser Marton och Booth som att lärande pekar på något annat än enbart en inlärningsprocess vars mål är att tillägna sig ett givet innehåll. Formuleringen ”person-världförhållande” kan emellertid inte lämnas obeaktad eftersom den pekar på en uppdelning mellan personen och världen, det vill säga en skillnad mellan subjekt och objekt vilka länkas ihop via ett förhållande dem mellan. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv går det inte att skilja på person och värld, annat än i ett analytiskt syfte. Subjektet och objektet är sammanflätade (Bengtsson, 2005) till att vara varandras förutsättningar. Det samma gäller undervisning och inläring. Det vill säga, vi kan inte se lärande som enbart något som sker inom individen (individuell konstruktion). Lika lite kan vi se lärande som något som sker

utanför individen (social konstruktion). Den tredje varianten är lika otänkbar, att lärande är en produkt av det individuella och sociala, eftersom det innebär ett dualistiskt förhållningssätt. Båda erkänns som element i lärandet men de verkar var för sig. Lärande måste förstås som en konstitutiv process, på den lärandes villkor, där subjekt och objekt är ömsesidigt beroende av varandra och där undervisning och inläring är samtidigt givna. Det är en tanke som grundar sig i fenomenologisk hermeneutik.

Mot bakgrund av ovanstående diskussion, där denna undersöknings utgångspunkt är att lärande beskrivs som en konstitutiv process och där undervisning och inläring ses som samtidigt givna framträder ett lärandebegrepp som har både en process och ett innehåll vilka är ömsesidigt beroende av varandra. På den punkten skiljer sig begreppen lärande och bildning inte nämnvärt. Men lärande i institutionaliserade sammanhang är en målstyrd process då någon tillägnar sig ett innehåll som ofta är på förhand givet. Detta medför att lärande som begrepp inte lyckats axla den bildningstanke som presenterades i *Skolan för bildning* och som tydligt är framskriven i läroplanen. Av den anledningen ska bildning hanteras som ett djupare begrepp än lärande där kunskap görs till ens egen och som bildar grund för förståelse, insikter, attityder, traditioner, tolkning etcetera. Egentligen allt som konstitueras i samhället och som formar personer till demokratiska medborgare. Kemp (2005) benämner detta med att vi ska formas till *världsmedborgare* och Gadamer (1989) lyfter fram *självförståelse* som en central egenskap i bildningens väsen. Bildning handlar med andra ord, dels om hur mening konstitueras i-världen-varon, dels att den kunskap som konstitueras har ett värde som perspektiv öppnande och som något genuint och förkroppsligat eget.

KUNSKAPSFORMER

Skolan är utan tvekan en av de mest betydelsefulla platserna i samhället eftersom den utgör det sammanhang där grunden läggs för vår kunskapssyn. Det är genom vår kunskap som vi får tillgång till världen och det är våra tidigare kunskaper som avgör vilka nya som kommer att införas. Det finns många uppfattningar om vad kunskap är, vad som utgör dess kärna och hur detta kan uttryckas. Kunskap förekommer också i många olika former, det märkliga är emellertid att det tagit så lång tid innan begreppet berörts i utbildningssammanhang på ett mer ingående sätt (Gustavsson, 2009). På svensk botten är det först i nämnda utredning *Skola för bildning* som kunskapsbegreppet behandlas i förhållande till skolans läroplaner. Resultatet blev fyra former av kunskap: ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (SOU 1992:94, s. 65). Historiskt kan emellertid den västerländska kunskaps teorin luta sig mot tre kunskapsformer genom *episteme*, *techne* och *fronesis* (Aristoteles 2004, Sjätte boken).

Episteme betecknar vetenskaplig teoretisk kunskap, medan techne står för praktisk-produktiv kunskap, vilket kan beskrivas som en viss form av kunskap i handling. Med en viss form menar jag att även den tredje kunskapsformen fronesis kan ses som praktisk kunskap när det gäller sociala verksamheter. Fronesis betecknar praktisk klokskap, där etik och gott omdöme utgör grundpelarna och detta innebär en annan typ av praktisk kunskap än techne. Dessa tre kunskapsformer utgör grunden för resonemanget i Aristoteles teorier kring kunskap där alla tre inbördes är ouplösligt förbundna med varandra. De kompletterar varandra i en helhet som kan beskrivas som människans kunskaps horisont och i egentlig mening går det endast att separera dessa i analytiskt syfte. I denna undersökning har jag valt att göra en sådan separation där fronesis lyfts fram som en viktig kunskapsform för bildningstanken. Anledningen är att jag hävdar att fronesis fått ge plats åt en allt mer framträ-

dande kunskapssyn som antingen utgår från teoretisk kunskap (episteme) eller praktisk kunskap (techne). Jag uppfattar att skoldebatten under ett par decennier präglats av en diskussion där eleverna antingen betraktas som teoretiker eller som praktiker. En annan anledning är att det finns en likhet mellan Gadamer (1960/2004) sätt att beskriva *att vara erfaren* och fronesis. I min läsning av Gadamer innebär fronesis att vara erfaren vilket också öppnar för nya erfarenheter. Denna analogi visar också på skillnaden mellan fronesis och episteme, en skillnad, som med stöd hos Dunne (2009), berättigar till en analytisk separation av de tre internt relaterade kunskapsformerna, för att lyfta fram fronesis som utgångspunkt i diskussionerna kring bildning. Dunn hävdar att erfarenheten i sig aldrig kan likställas med vetenskap och att ”den står i absolut motsättning till kunskap och den typ av undervisning som bygger på generell teoretisk eller teknisk kunskap” (Dunne, 2009, s. 306) (Min översättning). Vidare hävdar Dunn med hänvisning till Gadamer (1960/2004, s.318 ff.) att en person som är erfaren också är öppen för nya erfarenheter och att lära av dem. I Kemps (2005) och Nussbaums (1998) beskrivning av *fronesis* ligger fokus på en öppenhet och lyhördhet inför det som är nytt, där tidigare kunskaper ligger till grund för människans intuitiva förmåga att ta sig an nya kunskaper. En sådan beskrivning, tillsammans med Dunne (2009), förbinder bildningstanken till fronesis som kunskapsform i denna undersökning. Jag återkommer till detta längre fram där *Bildning som fronesis* diskuteras.

DEN HERMENEUTISKA BILDNINGSTANKENS RELEVANS INOM SKOLAN

Liotard (1999) gör gällande i sin visionära bok, *Det postmoderna tillståndet* vars originalutgåva publicerades 1979, att det inte finns utrymme för bildning i det datoriserade samhället. Kunskap kommer att förvandlas till utbytbara storheter och giltigheten ligger i om den kan omvandlas till datorspråk eller inte. Han menar att kunskapen externaliseras och att

den mister sitt användarvärde för individen eftersom egenvärdet upphör för att övergå till en bytesvara. På flera punkter har Lyotard teser besannats när det gäller synen på kunskap. Den präglas av ett starkt nyttotänkande där nyckelkompetens utgör honnörsordet och den ska vara effektiv att ta till sig. Det är också detta fenomen som slagit rot i såväl samhället som utbildningssystemet vilket medfört en allmän acceptans av att utbildningar ska vara inriktade mot en snäv specialisering framför bildningstraditionens tanke om allsidig utveckling där människan är ständigt närvarande (Gustavsson, 2003). I Lyotards (1999) utläggning uppstår en paradox, sett ur ett humanistiskt perspektiv, eftersom det mänskliga jaget framställs som en artefakt till skillnad mot ett jag format av inre nyfikenhet och egna val. Det finns även en paradox i att Lyotard (1999) hävdar att det inte finns utrymme för bildningstanken i ett postmodernt samhälle. Samtidigt går det att konstatera att ”aldrig har så många haft så stora möjligheter att utveckla sin individualitet och uttrycka sig själv” (Løvlie, 2004, s. 98) som i dagens digitaliserade postmoderna samhälle. Visserligen går det att konstatera att digitaliseringen öppnat upp för nya möjligheter – detta diskuteras i kapitel 5 – men samtidigt bör orden från Løvlie, som går under rubriken *Teknokulturell bildning*, kommenteras. Det bildningsbegrepp som jag avser att utveckla i denna undersökning är inte synonymt med vare sig *individualitet* eller med *att uttrycka sig själv* eftersom ingen av dessa uttrycker egenskaper som har med bildning att göra. Citatet pekar dessutom på en kvantitativt synsätt där antalet människor som har dessa möjligheter fokuseras, inte hur digitaliseringen förändrat möjligheterna till bildning. Oavsett digitaliseringens möjligheter eller inte tycks genvägen inom utbildningsinstitutionerna falla under Lyotards profetia om den snäva specialiseringens giltighet, där kunskaper är utbytbara storheter och där den direkta nyttan måste framträda för att kunskapen ska vara giltig. Hermeneutiken kan bidra med ett kritiskt förhållningssätt till dagens kunskapsideal och därmed en annan förståelse av postmodern (ut)bildning, mot en allsidighet präglad av *det*

öppna frågandets princip för att knyta an till Gadamers (1960/2004) terminologi. Ur ett hermeneutiskt perspektiv utgörs detta av hur vi förhåller oss till vår historicitet och dess betydelse för hur vi tolkar ett innehåll och, som nämnts, hur vi låter det kända bli främmande inför sig självt. I skolpraktiken innebär detta att öppna för möjligheten att en *fråga* kan ha många svar och framförallt kan det framträda olika svar eller lösningar på ett problem från samma individ vid olika tillfällen. Till skillnad mot en likriktad kunskap, där endast ett svar ligger inom gränsen för att tas som riktigt, präglas bildningstanken av en öppenhet inför – och en vändning mot det som ligger för handen. Tolkning möjliggör att vår egen förståelsehorisont möter innehållets möjlighetshorisonter, så att det som studeras tillåts betyda något annat än vad som är för-givet-taget. Införandet av hermeneutiken i frågor som rör lärande – i första hand inom skolan – innebär att tolkning görs till en medveten och aktiv del i lärandet, det vill säga vetenskapen om att det är möjligt att tolka istället för att rätta sig efter, och anpassa sig till, på förhand givna sanningar. Det gäller med andra ord att öppna upp för möjligheterna att tolka. Mot ovanstående resonemang, vars argumentering utgår från Lyotards tanke kring ett postmodernt kunskapsbegrepp, är det nödvändigt att lyfta fram ett kunskapsbegrepp som grundas i hermeneutiken och som har bildningstanken som utgångspunkt. Därför bör en vidare diskussion föras kring villkoren för en postmodern tillvaro.

POSTMODERNA TANKAR KRING POSTMODERNITET

En bestämning av postmodernitetens karakteristiska drag är en utmanande uppgift, för att inte säga omöjlig. Visserligen går det att peka på några framträdande aspekter av det *postmoderna tillståndet*, för att använda Lyotards (1999) ord. Men det vore ett modernistiskt projekt att ge sig i kast med en bestämning av vår postmoderna tillvaro eftersom den skulle innebära ett sökande efter ett eller flera avgränsade kännetecken.

En digital postmodern tillvaro innebär att vi lever *flytande* för att använda Baumans (2005)¹⁵ terminologi. Flytande innebär bland annat att människan i mindre utsträckning kan, eller vill, göra några förutsägelser om sin framtid eftersom samhället är i konstant gungning präglad av osäkerhet och där kompetens är färskvara. Tidigare kulturer var, dels åtskilda både fysiskt och ideologiskt, dels uppburna av tydliga distinktioner mellan rätt och fel och frågan kring objektivitet eller relativitet. Dessa sammanstrålar idag för att ta sig nya former, där en del i kulturen liknar sitt ursprung medan andra delar förändrats radikalt. Jenkins (2008) benämner detta som att vi lever i en *konvergenskultur* där strävan mot ”slutgiltig stabilitet eller enhet” (s. 22) har fått lämna plats åt att olika kulturer, tankar, traditioner konvergerar till något nytt som är i ständig förändring, ”en process, inte en ändpunkt” (s. 26). Ur ett samhällsperspektiv, och därmed också ett skolperspektiv, handlar detta bland annat om attityder till kunskap där tidigare tydliga kännetecken på för-givet-tagen kunskap upphäver sig själva i samma stund som de visar sig som kännetecken. Trots denna utläggning, vilken kan ses som något paradoxal eftersom avsaknaden av kännetecken också i sig är ett kännetecken, bör emellertid diskussionen kring postmodernitet såväl ta vid som sluta någonstans. I detta fall görs det genom att starta i några historiska nedslag som haft betydelse för begreppets utveckling, för att avslutas i en diskussion kring fenomenologi och postmodernitet. Viktigt är påpekanget att den diskus-

¹⁵ Bauman har i sin rika produktion av samhällsdebatterande litteratur i texter producerade under 2000-talet successivt lämnat begreppet *postmodern* för att istället använda *flytande modernitet*. I denna text har jag valt begreppet *postmodern*, dels för att det historiskt går att koppla till vetenskapsteoretiska skiftningar, dels för att merparten av de argumenterande referenserna som används i texten tar sin utgångspunkt i begreppet. Ytterligare en anledning är att Bauman använder *flytande* som ett prefix för olika analyser som kommit att få mer eller mindre psykologisk karaktär. Uttrycket *Flytande rädsla* är ett exempel.

sion som förs avser en samhällsvetenskaplig och i viss mån sociologisk beskrivning av postmodernitet, det vill säga; en beskrivning av vissa förutsättningar i tillvaron.

BEGREPPET POSTMODERN – UPPKOMSTEN OCH NÅGRA KÄNNETECKEN

Som term och tankeströmning förutsätter postmodernitet att något är eller har varit modernt. Det är också genom att ställa dessa beteckningar mot varandra som vi kan skymta vad ordleddet *post* innebär för termen modernitet. Beteckningen modernism dök enligt Anderson (1999) upp 1890 genom den nicaraguanska poeten Rubén Daríos förklaring om en frigörelse från den inflytelserika spanska litteraturen till förmån för den franska litterära skolan. Modernismen blev därigenom en beteckning för en estetisk rörelse och en ”»kulturell självständighetsförklaring»” (a.a., s. 9). Inom kulturen blev postmodernismen ett vedertaget begrepp under 1930-talet som en reaktion mot modernismens franskinspirerade lyrik. Emellertid var inte detta första gången som termen postmodern användes. Med filosofisk utgångspunkt var de postmoderna idéerna ett angrepp mot nihilismens utbredning och termen användes i den betydelsen första gången 1917 av filosofen Rudolf Pannwitz (Cahoone, 2003). Både modernismens och postmodernismens tänkande har sin uppkomst i kulturen, och då främst via konst och litteratur. Detta medför också att det är svårt att tydligt hitta skiljelinjer mellan det moderna och det postmoderna eftersom det varit korta och många idésvängningar under relativt begränsad tidsperiod, nämligen 1900-talet första hälft. Det är också främst inom det kulturella som beteckningen *-ism* förekommer, medan sociala aspekter och hur vi uppfattar oss själva och vår omgivning betecknas postmodern-*itet* (Lyon, 2007). En sådan uppdelning kan inte betraktas annat än grov, till och med skenbar, eftersom en huvudströmning i det postmoderna tänkandet är att det kulturella och det sociala är sammanvävda utan tydliga skiljelinjer.

Används den tekniska utvecklingen under 1900-talets industrisamhälle som grund för diskussionen blir skillnaderna mellan det moderna och postmoderna något tydligare. Det moderna industrisamhället präglad av maskinen, arbetaren och företaget har vi lämnat för att istället tala om att vi idag befinner oss i ett postindustriellt samhälle präglad av datorn, entreprenören och nätverket (Kristensson Uggla, 2002). Emellertid kan vi inte se förhållandet mellan modernitet och postmodernitet som en utvecklingsmodell där *post* betecknar att vi lämnat det moderna bakom oss. Både det modernt industriella och postindustriella existerar i ett komplext samspel med varandra. Det pågår exempelvis i Kina en industrialisering samtidigt som en postindustriell digitalisering sprider sig över landet (a.a.). Kina kan alltså beskrivas som både modernt och postmodernt och i vissa provinser gäller inte ens dessa som beteckningar eftersom det *pre*moderna bondesamhället råder som utvecklingsnorm. Kristensson Uggla (2002) framhåller att exemplet Kina är ett sätt att förhålla sig kritisk till den postindustriella standardberättelsen, och därigenom också den postmoderna berättelsen. Den är nämligen i hög grad bestämd av utvecklingstendenser i Europas historia, tendenser som bör vidgas till västvärlden och inte enbart till Europa, om vi ser till efterkrigstiden.

Svårigheterna med att identifiera karaktärsdragen hos begrepp som postmodernitet kan föras längre än vad som gjorts här. Det kan till och med vara så att det är omöjligt att urskilja vad som menas med post- i förhållande till modern. Likväl kan vi inte undgå att vi i samhället genomgått – eller genomgår – en vändning där nya strukturer etablerats vilka skiljer sig markant från tidigare mönster. En gemensam nämnare i diskussionerna tycks vara hur människans attityder förändrats i det digitaliserade samhället. Bauman (2002) menar att en ny struktur är att människorna ”tycks vara mer beroende av hur snabbt de kan göra sig kvitt gamla vanor än hur kvickt de kan lägga sig till nya” (s. 154). Bäst är

att klara sig utan mönster överhuvudtaget, med andra ord en situation utan struktur, där jakten på identitet handlar om individualisering snarare än att finna likheter med andra och tillhöra ett kollektiv. Dilemmat handlar inte om hur människan ska uppnå de olika identiteter som hon vill ha, eller hur man ska få andra att erkänna dem. Problemet tycks vara vilken identitet som passar vid just ett specifikt tillfälle och ”hur de ska hålla sig skärpta och vaksamma så att de kan göra annat val ifall den tidigare [...] plockas bort från marknaden eller förlorar dragningskraft.” (Bauman, 2002, s. 179). Anknys diskussionen till digitaliseringen har den postmoderna vändningen på kort tid inneburit att nya för-givet-taganden i tillvaron tagit plats i vardagen. Ett exempel är att jag var tio år då jag fick mitt första digitala armbandsur, och var först i såväl klassen som i området där jag bodde med att äga en sådan raritet. Tiden på mitt armbandsur visades med siffror som var kantiga i sin utformning; de var digitala! Klasskamrater, elever från andra klasser och grannar i området visade stor nyfikenhet för mitt armbandsur. Det var unikt då. Nu föds pratiskt taget vartenda barn med hjälp av digital teknik och något av det första som barnen kan fästa blicken på idag är den digitala klockan som pryder såväl förlossningsrummets som hemmets väggar. Några minuter efter förlossningen finns filmer och bilder att tillgå digitalt för att ta del av på plats eller för att skickas till släktingar över hela världen. Det är inte heller ovanligt att det nyfödda barnet, i famnen på sina föräldrar, kan se sig själv på film kort tid efter förlossningen. Människan föds in i en digitaliserad värld där det digitala är för-givet-taget och många gånger osynligt för oss. Det digitala armbandsuret tillhör historien när det gäller att vara unikt. Inte ens mobiltelefonerna, vilka utgör samtidens multifunktionella Swiss Army Knives, kan längre göra anspråk på exklusivitet. Såväl vår sociala ställning som vår bild av oss själva som individer utsätts för kontinuerliga prövningar i ljuset av inkommande information förmedlad genom de digitala system som till stor del organiserar vår tillvaro. Jag har vid otal tillfällen varit med om att produktiviteten vid arbets-

platser i praktiken står still vid de tillfällen som datorsystemen inte fungerat tillfredställande. System som medför att våra vanor, attityder, värderingar och moral hamnat i nytt ljus i och med digitaliseringens utbredning.

EN MÅNGFALDIG TILLVARO DÄR FIKTION OCH VERKLIGHET SAMMANFALLER

Giddens (2005) använder sig av begreppet *senmodern* för att beskriva kontrasterna mellan de moderna utgångspunkterna och kännetecknen i dagens samhälle som bland annat beskrivs som ”en värld av sociala aktiviteter där de elektroniska medierna spelar en central och konstituerande roll [...]” (a.a., s. 13). Samhället domineras av elektronisk media som påverkar vår kultur genom att länka oss samman med en mängd olika kulturer, idéer och värderingar som inte har med vår egen personliga historia att göra (Giddens, 2005; 2007). Det finns en tydlig poäng i resonemangen eftersom elektronisk media *ställer oss* i tillvaron på ett sätt som tidigare inte varit möjligt, vilket medfört att avlägsna kulturer, och den historia som bärs av dessa, påverkar den kultur som vi lever i vår vardag. Tillvaron utgörs därför av ”en synnerligen pluralistisk och mångfaldig verklighet”, för att använda Giddens (2007, s. 118) ord. Samtidigt tycks mångfalden i vissa avseenden bli oss övermäktig, i synnerhet när det kommer till informationsrikedomen. Den har inneburit att ett oändligt antal berättelser, idéer och kunskaper synliggjorts men de har aldrig sorterats in i ett sammanhang; de intar inte någon speciell plats i tillvaron eftersom de sorterats bort i informationsflödet. Vi tar till oss det som vi ser den direkta och tillfälliga nyttan av, utan att binda det till större sammanhang. Bauman (2002) hävdar att detta är karakteristiskt för människans sätt att orientera sig i samhället, där villkoren och omständigheterna ständigt förändras och att varaktiga band, såväl socialt som kunskapsmässigt, utesluts i prioriteringar. Människor pratar idag mer om kontakter och nätverk, om stimulans och effektfulla upplevelser, än om

relationer och varaktiga erfarenheter. Kontakten med andra människor är många gånger virtuella och bara en avstängningsknapp från att avbrytas (Giddens, 2007, s. 221f). Ett exempel på den postmoderna attityden hos människor och hennes strävan efter stimulans och effektfulla upplevelser finner vi i litteraturen. Samtidens litterära framställningar skiljer sig dramatiskt från det som går under beteckningen klassisk litteratur.

Inom skönlitteraturen är en tendens att manipulera beskrivningarna om verkligheten så att de blir intressanta att ta till sig. Målet är inte längre att förstå eller beskriva verkligheten genom litterära verk, utan traditionella antaganden av historia smälter samman med fiktiva berättelser till en ny litterär stil. *Da Vinci-koden* och böckerna om *Arn* utgör exempel på denna genre vars följd är att vi får konkurrerande uppfattningar av verkligheten där historieber beskrivningarna är föremål för en förhandling mellan fiktion och verklighet. Samma tendenser finns inom filmen. Hermeneutiken fyller här en viktig roll genom att lyfta fram tolkning som en aktiv handling för hur verkligheten uppfattas och genom att medvetengöra vår historiska positionering i förhållande till det som tolkas. Inom skolan blir det därför angeläget att bereda plats åt tolkningen, det vill säga att samtidigheten mellan *förklara* och *förstå* synliggörs som en aktiv process eftersom behovet av tolkning aldrig varit större. Digital textbaserad information, bilder, massmedia och virtuella världar utgör framträdande element i vår vardag, och därigenom också i skolan. Och i ett vidare perspektiv kan det vara som Kroksmark (2006) uttrycker det ” Kunskap om lärande och hur sådant ska arrangeras är nu så beskaffad att en 3000 årig tradition i västvärlden inte längre kan bilda grund för att förstå lärandets villkor” (s. 13). Vi står inför ett förändrat lärandebegrepp och med det ett förändrat kunskapsbegrepp.

FÖRÄNDRADE ATTITYDER TILL KUNSKAP

Tänkarna kring vad kunskap i en postmodern tid kan innebära har formulerats genom Lyotards (1999, s. 49) begrepp *performativ kunskap*. Det är ett fenomen som enligt Lyotard beskriver att kunskapens essens eller giltighet avgörs genom frågor om vad kunskapen tjänar till eller om den är systemeffektiv. Lyotard menar att det postmoderna präglas av kort-siktighet och begränsningar. Vi kan med andra ord tala i termer av ett *postmodernt kunskapsbegrepp*. Detta är också något som Liedman (2007) aktualiserar när han hävdar att Lyotards teser har förlorat sin fräschör men inte sin aktualitet.

För kunskapsbegreppet och tanken om bildning har samtidens digitaliserade tillvaro inneburit en genomgripande förändring. Människan hämtar sin information ur det sammanhangslösa Internetarkivet vilket innebär att informationen förblir fragmentarisk och tillfällig – den formar henne inte i klassiska bildningstermer. Informationen är utan värde så snart den tjänat sitt syfte och i bästa fall kan informationen förädlas till någon form av kunskap (Liedman, 2004a). I en sådan framläggning finns det inte plats för en bildningstanke eftersom samtidens kunskapsbegrepp kan sorteras under termen färskvara. I en jämförelse med denna studies syfte blir en uppenbar fråga, om bildningstanken får verka som regulativt ideal, och hur vi kan bemöta de performativa kunskapsstrukturerna så att det väsentliga i bildningsbegreppet bevaras? Samtidigt måste frågan kring bildning ställas på ett annorlunda sätt eftersom attityderna till kunskap förändrats.

Liedman för fram några aspekter som ett led i att besvara frågan:

Villkor nummer ett är att bildningsbegreppet berövas den snävhet som från början häftade vid den. [...] Det andra villkoret är att kunskapen ses som ett led i ett livsprojekt och inte bara i en tidsbegränsad utbildning. [...] För det tredje måste det finnas ett avgörande moment av frihet i den enskildes val av kunskaper och kunskapsvägar. [...] För det fjärde är bildningens väg på samma gång kollektiv och enskild. Människan är en social varelse också i sin läroprocess. (Liedman, 2007, s. 11; 2004a, s. 356-359)

Betraktar vi Liedmans villkor för att bevara bildningsbegreppets väsentlighet står det tydligt att kontrasten finner vi i det postmoderna kunskapsbegreppet. Det handlar i stor utsträckning om en mängd utresor utan hemkomst, för att använda tidigare nämnda bildningsmetafor. Tas skolan som exempel lär sig inte eleverna för att bilda sig, utan för att tillfredställa temporära och situationsrelevanta mål. Bauman (2004) beskriver detta som att vi letar efter temporära upplevelser, snabb information och att såväl kunskap som vårt sätt att leva i många avseenden är att betraktas som flytande. Han menar att det finns en analogi mellan att surfa på en våg och att surfa på Internet, som handlar om att ligga på ytan istället för att dyka på djupet. Ställs frågan på ett annorlunda sätt, där en följsamhet med rådande kunskapssyn läggs som grund, då har digitaliseringen medfört andra möjligheter att förverkliga oss själva som människor än den som utgör grunden för såväl von Humbolds bildningstanke som Gadammers hermeneutiska bildningsideal. Bildningstanken måste då resas som en fråga om vad det innebär att vara bildad i en teknokulturell tid för att använda Løvlies (2007) terminologi. Denna fråga utgör utgångspunkt i diskussionerna kring vad bildning kan innebära i en digitaliserad postmodern tid och detta beskrivs närmare i Dimensioner av bildning i en digitaliserad tillvaro (kapitel 5).

EN FENOMENOLOGISK BETRÄKTELSE AV POSTMODERNITET

Är det postmoderna en idé, en upplevelse, ett behov av en benämning av vår samtid, ett socialt tillstånd eller en kombination av allt? Mot bakgrund av undersökningens ontologiska utgångspunkt, livsvärldsfenomenologin (kapitel 4), finns det anledning att lägga an ett perspektiv grundat i några fenomenologiska utgångspunkter när begreppet postmodernitet diskuteras.

En central utgångspunkt inom livsvärldsfenomenologin är att människan alltid är en del i världen och oavsett med vilka etiketter tillvaron beskrivs, så varseblir människan världen genom sina sinnen, samtidigt som hon delar den och bär upp den med andra. Genom våra samlade erfarenheter, våra egna eller de som förmedlats till oss, har vi lärt oss att förstå och handla i verkligheten (Bengtsson, 2005). Med detta som grund kan postmodernitet förstås som att människan erfar världen som postmodern. Samhället är med andra ord inte postmodernt i den meningen att det levererar postmodernitet till medborgarna. Förutsättningarna ligger i att medborgarna upplever samhället som postmodernt, att vi värderar och agerar på ett sätt som skiljer sig från tidigare kännetecknen i samhället. Därigenom bär vi gemensamt upp begreppet som ett fenomen. Samtidigt bidrar vi hela tiden till att upprätthålla det vi upplever i tillvaron, vilket medför att vi ger näring åt förändringarna. I den meningen är vi människor trojanska hästar som smugglar med sig attityder och erfarenheter in i vardagen och likt en hermeneutisk spiral ständigt underhåller postmoderniteten som bärare av sig själv. Likväl ska inte fenomenet postmodernitet förstås som en ren subjektivistisk uppfattning. Det subjektivt erfarna grundar sig i de förutsättningar som finns i samhället, det råder en ömsesidighet mellan våra upplevelser och det som upplevs via våra tolkningar. Den utbredda parken av digitala artefakter är ett exempel på objekt som påverkar vår tillvaro och för att

använda Heideggers (1953/2007) termer så *ställer* tekniken oss i världen på ett speciellt sätt, vilket medför att våra erfarenheter av teknik påverkas av tekniken. I det avseende är digitaliseringen en påverkande faktor i världen för hur vi uppfattar vår vardag, orienterar oss i samhället och förhåller oss till tekniken. Det är också dessa faktorer som gör att postmodernitet i en digitaliserad tid innebär något annat än enbart en vändning mot modernitetens tankar, det vill säga att det inte finns en dikotomi mellan det moderna och postmoderna eftersom dessa flyter in i varandra. *Digital postmodern* som en beskrivning av samtiden kan därför inte ses som annat än en etikett för våra upplevelser i det som visar sig i den kollektivt uppburna världen. Men dessa upplevelser har fått en avgörande betydelse för våra attityder till kunskap där allt mer i världen förvandlas till, och anpassas efter, tillgänglighetsnormen. Kunskap ska vara lätt, smidig och nyttoinriktad (Liedman, 2004a) och därigenom påverkas diskussionerna av vad som kan känneteckna bildning i en digitaliserad tillvaro.

KAPITEL 3

HERMENEUTIK – EN ÖVERSIKT

Våra vardagliga tolkningar tas ofta för givna, de blir sällan föremål för reflektioner där annan förståelse av en händelse utgör motvikt till de egna uppfattningarna. Förståelse av något, och hur detta beskrivs, grundar sig i vår förförståelse¹⁶ och våra fördomar (Gadamer, 1960/2004). Historier och händelser spelas dagligen upp för oss; i Tv, via Internet, som teater eller i vår fysiska vardag för att ta några exempel. Människans förståelse av aspekter i vardagen finns i mötet med andra genom att den egna förståelsen konfronteras med andras förståelse av samma sak. Hermeneutikens uppgift är att synliggöra förståelsens pendling mellan del och helhet, mellan det kända och okända. Uppgiften är också att visa

¹⁶ Längre fram i detta kapitel kommer begreppet *förförståelse* att diskuteras mer ingående. I kapitle 7 *Lärande och tolkning* gör en problematisering kring begreppet. *Fördom* handlar om att vi på förhand har förväntningar på det som tolkas; vi dömer något på förhand.

på att tolkningar inte är annat än just tolkningar, även om de inte uppfattas som det i det som är direkt givet – i den stund vi erfar något. Hermeneutik är därmed en förståelseinriktad filosofi med ambitionen att få olika förståelsehorisonter att förenas (Ödman, 2007) och att teoretisera tolkningen som fenomen och dess innehållsliga betydelse för människans förståelse av att vara i världen.

Undersökningens huvudtema *lärandets hermeneutik* medför att hermeneutiska teorier diskuteras och implementeras fortlöpande i hela texten varför detta kapitel inte innehåller någon uttömmande diskussion kring de hermeneutiska begrepp som är fokus i analysen; tolkning och dialog kopplat till lärande. I detta kapitel ligger fokus på den historiska utvecklingen och därmed fyller det en viktig funktion eftersom ett av hermeneutikens viktigaste bidrag till vetenskapen är att vi måste förstå vår historia, vår historicitet (Gadamer, 1960/2004). Historiciteten lägger grunden för att samtiden ska kunna visa sig på ett förståligt sätt och därigenom möjliggöra att människan kan orientera sig mot framtiden. så Cavalcante Schuback (2006) uttrycker det:

Ett tänkande som tar på sig uppgiften att i alla sina aktiviteter tänka sig självt som en tidslig och historisk händelse kan i själva verket definieras som hermeneutiskt. (a.a., s 68)

Det vore med andra ord att gå mot hermeneutikens egna grundprinciper om dess egen historiska inplacering uteblev. Av den anledningen har jag i detta kapitel valt att göra en beskrivning av hermeneutikens historiska utveckling och vad som karakteriserar olika teoretiska vändningar i utvecklingen fram till idag. Utläggningen är avgränsad till att gälla de delar av de hermeneutiska strömningarna som kommit att vara tätt slutna till fenomenologi. Beskrivningarna och urvalet av de historiska skeenden – kopplat till tidigare filosofer – görs med utgångspunkt i de referenser som gjorts inom den kontinentala fenomenologin (jfr. Gadamer 1960/2004; Palmer, 1969).

NÅGRA HISTORISKA UTGÅNGSPUNKTER

Utvecklingen inom hermeneutiken har gått från att ha varit strikt systematiskt tolkningsmetod av bibeltexter till att vara en filosofisk angelägenhet för skilda vetenskaper. Därigenom utgör också hermeneutiken en grundval i fenomenologin. Hermeneutikens etymologiska härledning kan spåras till antikens Grekland. Namnet kommer från den grekiska mytologins budbärare Hermes, vars uppgift var att förmedla de gudomliga förkunnelserna så att människan förstod budskapen i dem. Den historiska utvecklingen inom hermeneutiken kan, som tidigare nämnts, beskrivas på skilda sätt och med olika utgångspunkter. Ett exempel redogör Palmer för (1969, s. 33). Han delar i kronologisk ordning in hermeneutiken i sex utvecklingsfaser: (1) the theory of biblical exegesis, (2) general philological methodology, (3) the science of all linguistic understanding, (4) the methodological foundation of Geisteswissenschaften, (5) phenomenology of existential and (6) the system of interpretation. En annan systematik finner vi hos Alvesson och Sköldberg (2008, s. 197 ff) som delar in hermeneutiken i en objektiviserande del och en aletisk¹⁷ del. Dessa olika sätt att dela in den hermeneutiska utvecklingen, Palmers mer detaljerade och Alvesson och Sköldbergs tvådelade indelning¹⁸, utgör ur ett vetenskapsteoretiskt perspektiv beskrivningar av skilda utgångspunkter inom hermeneutiken. Den objektiviserande delen bygger på en

¹⁷ *Aletisk* kommer från det grekiska ordet Aletheia vilket betyder; ”ofördoldhet, uppenbarande av något som är dolt” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 200). Termen har nämnda författare hämtat från Heideggers *An introduction to Metaphysics*, 1959.

¹⁸ Alvesson & Sköldberg (2008) nämner tre uppkomna riktningar inom hermeneutiken. Förutom nämnda *objektiverande* och *aletiska* så skrivs även *fenomenologin* fram som en tredje riktning. Detta kan endast vara giltigt om den tidiga fenomenologin (1800-talet) och Husserls fenomenologi avses eftersom den *aletiska* hermeneutiken bygger på såväl Heideggers som Gadammers fenomenologi (hermeneutik), vilka tillhör några av de främsta företrädarna inom den fenomenologiska rörelsen. Se vidare i kapitel 4.

polarisering mellan subjekt och objekt, vilket grovt kan klassificeras som en objektivistisk och i viss mån även positivistisk utgångspunkt. I en jämförelse med Palmer motsvarar denna teoretiskt de fyra första utvecklingsfaserna, och den aletiska delen täcker såväl den existentiella som den poetiska texttolkande hermeneutiken, vilket motsvarar de två sista delarna i Palmers faser. Det är emellertid viktigt att påpeka att det inte finns några tydliga skiljelinjer mellan utvecklingsfaserna, det går heller inte att dela in hermeneutiken i distinkta områden. Detta påpekar också Palmer (1969). Gränserna är flytande och företrädarna för de olika hermeneutiska riktningarna har genom historien hämtat tankegods, idéer och teoretiska antaganden från varandra vilka ibland glider isär för att i andra sammanhang sammanfalla. Likväl utgör nämnda indelningar riktmärken för att åskådliggöra olika teoretiska utgångspunkter för att förhålla sig till tolkningsproblematiken och därigenom också hur förståelsebegreppet hanterats. Vetenskapsteoretiskt kan olika perspektiv användas för att applicera hermeneutiken inom det utbildningsvetenskapliga området. Här har Gallagher (1992) bidragit till en viktig diskussion kring hur olika teoretiska perspektiv kan förstås och användas i utbildningssammanhang.

Gallagher (1992) använder fyra teoretiska utgångspunkter i sina diskussioner kring hermeneutik och undervisning: *Den första* benämner han för konservativ hermeneutik och den utgår i huvudsak från Schleriermacher och Dilthey. *Den andra* benämns kritisk hermeneutik vilken han beskriver som en post-gadameriansk utgångspunkt vilken i huvudsak utgår från Habermas teorier. *Den tredje* utgångspunkten som Gallagher använder som en infallsvinkel i diskussionerna kring utbildning är en post-strukturalistisk utgångspunkt vilken han kallar han för radikal hermeneutik. I första hand är det Derridas och Lyotards teorier som utgör utgångspunkten och det handlar om att gå bortom texten till en prövande sfär som en källa för ett kritiskt förhållningssätt. Med andra ord kan det

uttryckas som *misstankens hermeneutik*. Den fjärde och sista utgångspunkten som Gallagher använder i sin undersökning, och som stämmer bäst överens med hans egen syn på undervisning, benämns som en återhållsam eller neutral hermeneutik (moderate hermeneutic). Detta perspektiv grundas i Gadammers hermeneutiska teorier och huvudpoängen som Gallagher (1992) lyfter fram och bygger sitt resonemang på är den enskildes erfarenheter av något. Det är också, som tidigare nämnts, denna utgångspunkt som utgör grunden i min undersökning. Av nämnda indelningarna kan ytterligare en för sammanhanget relevant skillnad i de hermeneutiska riktningarna lyftas fram. Det är skillnaden mellan den metodiska hermeneutiken, grundad i den så kallade klassiska hermeneutiken, och den filosofiskt existentiella hermeneutiken vars ontologiska utgångspunkt vi finner i fenomenologin.

FRÅN SYSTEMATISK METOD TILL FILOSOFISK HERMENEUTIK

Den äldsta dokumenterade användningen och förståelsen av ordet hermeneutik återfinns i titeln på Dannhauers bok om en hermeneutisk framläggning av heliga skrifter *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* som publicerades år 1654 (Palmer, 1969, s. 34). Under 1600 och 1700-talet var hermeneutiken i första hand inriktad mot bibeltolkning och tolkning av juridiska texter och det var prästerna som hade tolkningsföreträde vilket innebar att den vetenskapliga stringensen hade andra krav och kriterier i jämförelse med dagens syn på vetenskap. Hermeneutikens uppgift var att utgöra grund för tolkningshandböcker av historiska texter. Synen på att hermeneutiken i första hand tjänade syftet att vara en systematisk och schematisk tolkningslära levde kvar som huvudtema ända in på 1900-talet då Heidegger (1927/1992) knöt hermeneutiken till fenomenologin. Det systematiska tillvägagångssättet upphörde visserligen inte med Heidegger, men dess schematiska och kunskapsmässiga anspråk ändrade riktning till att bli en existentiell och

filosofisk angelägenhet som kunde appliceras inom alla vetenskapsområden. Men såväl teoretiskt som praktiskt vidgades hermeneutiken under 1800-talet till att innefatta alla sorters texter och även handlingar – inte enbart bibeltexter. Det är också under detta århundrade som vi finner de främsta föregångarna till att hermeneutiken blir en vetenskap i konkurrens med naturvetenskapen.

Den moderna hermeneutikens främsta företrädare finner vi hos Friedrich Schleiermacher (1768-1834) och Wilhelm Dilthey (1833-1911). Ambitionen hos både Schleiermacher och Dilthey var att utveckla hermeneutiken i en vetenskaplig riktning genom modeller och tolknings-scheman med strävan efter en korrekt och allmängiltig tolkningen av texter. I första hand är det genom Schleiermacher som hermeneutiken blir en vetenskap och en utgångspunkt för alla typer av tolkning av texter – tidigare hade fokuseringen förlagts till specifika tolkningsläror inom områdena: filologi, juridik och teologi (Palmer, 1969). Genom hans framläggning kom hermeneutiken att utvecklas mot, dels förståelsens vetenskap, dels som en överordnad metodologi för all texttolkning; oavsett område. Det första vetenskapliga anslaget inom hermeneutiken kan därför tillskrivas Schleiermacher genom att han var först med att presentera en modell för systematisk tolkning av texter i allmänhet. Hans arbete vilade på flera teoretiska antaganden, men det var främst hans vidgning av hermeneutiken och att vetenskapliggöra den som gör honom central för den teoretiska utvecklingen av begreppen tolkning och förståelse (Palmer, 1969). Det är också i delar av Schleiermachers teorier som den filosofiska hermeneutiken hämtar tankegods. Det finns emellertid en central huvudpunkt som utgör en skiljelinje mellan 1900-talets filosofiska hermeneutik och Schlerimachers systematiska metoder, nämligen att den reproducerande tanken utgör huvudtemat i hans teoretiska utläggningar. Texterna uppfattades som deponerade innehåll, där en tolkning var mer riktig än en annan och där ett huvudsyfte var att

försöka förstå författarens intentioner med texten. Det var med andra ord författaren själv som bar på den rätta tolkningen och det gällde att komma så nära denna som möjligt. Denna utgångspunkt kom emellertid att justeras något under Schleiermachers senare arbeten då han även inkluderade det talade ordet som tolkningsobjekt i hermeneutiken. Trots att Schleiermacher vilade mot flera teoretiska inflöden och att hans hermeneutik vidgades till att inbegripa det talade ordet hävdar Gadamer (1960/2002) att Schleiermacher visserligen arbetade med olika utgångspunkter under sin verksamma tid, men att den hela tiden var inriktad mot den psykologiska interpretationen och att förståelsen av en tolkning alltid förklarades mot bakgrund av författarens ursprungliga intentioner:

Typiskt för Schleiermacher är emellertid den psykologiska interpretationen. Denna är ytterst av 'divinatoriskt' slag och bygger på inlevelse i författarens hela beskaffenhet och på en uppfattning om den 'inre processen' vid verkets tillkomst i en efterbildning av den skapande akten. Förståelsen består således av en reproduktion som förhåller sig till en ursprunglig produktion, ett erkännande av det redan kända [...] (Gadamer, 1960/2002, s. 124).

Schleiermachers systematiska, reproduktiva och metodiskt inriktade hermeneutik med anspråket att kunna säkerställa en riktig tolkning skiljer sig markant från Gadamers filosofiska hermeneutik, därav den skarpa kritiken i citatet ovan. Med argumentet att det inte finns någon "metod för att lära sig fråga eller inse vad som kan sättas ifråga" menade Gadamer (1960/2002, s. 176) att metoden har ett begränsat värde och att den snarare står ivägen för sanningen än blottlägger den. Likväl utgör Schleiermachers systematiska och metodiska arbete en avgörande språngbräda för den moderna hermeneutikens utveckling, inte minst för Dilthey som utgick från samma antagande att förståelse och tolkning är en reproduktion av någon annans avsedda mening. Emellertid skilde sig Dilthey från Schleiermachers fokusering på att förstå författaren själv, det vill säga intentionerna vid textens tillkomst. Dilthey intresserade sig i första hand för den social-historiska värld som textförfattaren var en del

i, det så kallade historiska verkningssammanhanget. Han ville på så sätt ”avvisa kausalitetstanken som giltig för förståelsen av historiska fenomen” (Kemp, 2005, s. 170). När det gäller nämnda aspekt inom hermeneutiken går det knappast att avfärda vare sig Schleiermachers eller Diltheys sinsemellan divergenta utgångspunkter, eftersom vi mycket väl kan koppla detta till hur diskussioner förs kring texter idag. Visserligen kan inte någon av dem ses som den absoluta utgångspunkten, vilket nämnda filosofer argumenterade för, men de kompletterar varandra och är i högsta grad giltiga när det kommer till de frågeställningar vi bär med oss i tolkning av en text. Inte sällan ställer vi oss frågan i vilket sammanhang något är skrivet och med vilka intentioner detta är gjort när det gäller exempelvis en politisk text – debatt eller information. Ett annat exempel är hur historiker tar sig an en text. Även om Dilthey teoretiskt skilde sig från Schleiermacher på flera punkter, den mest centrala har lyfts fram här, utgick han till stora delar från Schleiermachers teorier i sitt arbete och han fortsatte med samma strävan att göra hermeneutiken vetenskaplig och accepterad inom den traditionella vetenskapen.

I första hand var Dilthey inriktad mot att arbeta med utveckling av en kunskapsteoretisk grund inom hermeneutiken och då rörde det sig om att finna vetenskapliga tolkningsmodeller för fenomen inom humanvetenskaperna (Palmer, 1969). Han menade att humanvetenskaplig kunskap skiljer sig från naturvetenskaplig eftersom den humanistiska bärs upp i den levda erfarenheten och att kunskap därför bör grundas i begreppet innebörd (”meaning”) framför kraft (”power”) och att vetenskapen bör ägna sig åt historia istället för matematik (Palmer, s. 103). Dilthey såg en tydlig distinktion mellan humanvetenskaperna och naturvetenskaperna och han hävdade att dessa vilar på skilda kunskapsteoretiska grunder. Detta sammanfattar han i uttrycket *Naturen förklarar vi, själslivet förstår vi – naturvetenskapen är kausal, medan humanvetenskapen söker förståelse av människolivet* (Kemp, 2005). Dilthey visade att det är i själsliv

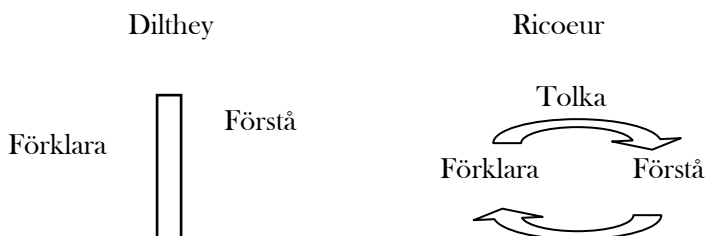
vet, det humana, som tolkningen gör sig gällande, vilket innebär att han knyter samman begreppen tolkning och förståelse och därigenom också separerar tolkning från förklara. Skiljelinjen mellan förklaring och förståelse blir därmed en dikotom utgångspunkt som hänvisar till två slags kunskaper. Detta kritiserades inom den fenomenologiska hermeneutiken, bland annat av Heidegger (1927/1992) som införde en ny vetenskaplig förståelse av subjekt- och objektproblematiken då han förde fram att den inte kan ses som separata enheter. Med utgångspunkt i Heideggers ontologiska utläggningar kring vara-i-världen utvecklades hermeneutiken genom en fenomenologisk filosofi och det är i första hand Gadamer, och till viss del även Ricoeur, som bygger vidare på hans ontologiska utgångspunkter¹⁹.

Den filosofiska hermeneutiken, grundad i Heideggers (1927/1992) utläggning av *Vara-frågan*, innebar en helt ny inriktning inom hermeneutiken. Hermeneutiken knöts till fenomenologin och fick genom detta en radikalt annan ontologisk hemvist. Avgörande i denna vändning var utgångspunkten att meningen av något grundar sig i människans förförståelse och att det i grunden är förståelsen av något som är meningen av detta (Gadamer, 1960/2004). Det finns med andra ord inte en på förhand given mening (objektivt sett) som ska reproduceras med hjälp av en allmängiltig metod eller med hjälp av en uppdelning mellan olika vetenskaper, vilket kan ses hos såväl Schleiermacher som Dilthey. Meningen av något förläggs i stället till sammanvävningen mellan det tolkande subjektet och objektet. Vetenskapsteoretiskt är det Heideggers upphävning av subjekt och objekt som utgör grunden för den kritik som han riktar mot Dilthey. Emellertid var inte enbart Heidegger och hans elev Gadamer som kritiserade Diltheys utgångspunkter när det gäller förklaringsmodellen av begreppsparen *förklara* och *förstå*. När det kom

¹⁹ Se vidare i kapitel 4.

till denna fråga var det framförallt Ricoeur (1993) som visade på att förklara och förstå måste utgå från andra premisser än den som Dilthey presenterat.

Ricoeur (1993) hävdade att naturvetenskap och humanvetenskap ”tillsammans utgör en obruten och homogen enhet [...]” (s. 67) och att förklaring och förståelse inte kan ses ”som två varandra uteslutande alternativ, utan istället som på varandra följande moment i en komplicerad process man kan kalla tolkning.” (s. 68). Illustrationen nedan är hämtad från Kristensson Ugglå (2002, s. 339) och visar på Ricoeurs argument gentemot Dilthey att förklaring och förståelse inte utgår från två skilda epistemologiska områden, utan att dessa utgör en enhetlig process:



Figur 2. Illustration över skillnaden mellan Diltheys och Ricoeurs beskrivningar av förhållandet mellan förklara och förstå, där Ricoeur menar att dessa inte går att separera i två skilda epistemologiska områden.

Genom Ricoeur (1993) utläggning blir förklara ett produktivt och aktivt moment i tolkningen av något, det är den förklarande delen i processen som bidrar till en annorlunda och vidare förståelse av det som tolkas. Därmed är dessa sammanvävda eftersom förståelsen ”föregår, ledsagar, avslutar och innesluter” förklaringen (a.a., s. 96). Detta, menar Ricoeur, är en dialektik mellan två på varandra följande moment i en komplex

process som kallas tolkning och på ett epistemologiskt plan finns det inte två metoder, det vill säga en förklaring och en förståelse:

Strängt taget är det bara förklaringen som är metodisk. Förståelsen är snarare det icke-metodiska momentet, som i de tolkande vetenskaperna går samman med förklaringens metodiska moment (Ricoeur, 1993, s. 96).

Med utgångspunkt i Ricoeur ter sig kritiken av Diltheys uppdelning logisk, med tanke på att det inte går att förklara något som man inte förstått och vice versa. Men resonemanget bygger på en historisk förståelse, det vill säga människans historicitet, och hur den hänger samman med texten som traditionsförmedlare. Texten bär inte på självförklaring, utan förståelsen och därigenom också förklaringen av en text, grundas i vår historiska inplacering; med andra ord handlar tolkning om att synliggöra våra erfarenheter vilka alltid har en historisk grund. På denna punkt utgör Diltheys antaganden en viktig utgångspunkt eftersom hans arbete utgör en brygga mellan den klassiska och den filosofiska hermeneutiken genom att vara föregångaren i synen på människan som historisk och att innebörden av något sträcker sig både in i det förflutna och i framtiden (Palmer, 1969). Diltheys reflektioner kring människan som historiskt väsen och humanvetenskapernas roll utgjorde grunden för Heideggers (1927/1992) hermeneutik då han knöt den till hans existentiella fenomenologin²⁰. Dilthey blottade några fundamentala frågor i och med sina teser och en av de mest centrala var att förstå livet genom livet självt och Heidegger tillskriver honom *historiskbetens* betydelse för att förstå tillvarons sammanhang (a.a., §77), något som tidigare hade saknats inom fenomenologin.

²⁰ Jag tar upp diskussionen om Heideggers hermeneutik blev fenomenologisk eller om hans fenomenologi blev hermeneutisk i kapitel 4.

Palmer (1969, s. 106) uttrycker det:

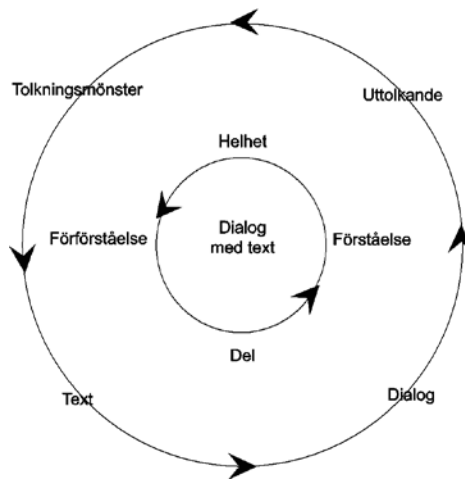
Heidegger was to build on these aims, and he clearly went back to Dilthey in an effort to move beyond the scientific tendencies in his teacher, Edmund Husserl.

Vändningen inom hermeneutiken innebar, som nämnts, att det inte längre enbart kom att handla om texttolkning eller systematiska metoder inom humanvetenskaperna, utan den blir en existentiell filosofi då Heidegger (1927/1992) menar att hermeneutik sammanhänger med vår existens och då som vår förmåga att förstå och tolka. Hermeneutiken erhåller ”filosofiskt sett primär mening, nämligen att analysera existensens existentialitet” (§7, s. 62). Tolkning för Heidegger innebär inte någon systematisk genomgång av något människan försöker förstå sig på. Tolkning är i stället sättet att blottlägga det vi redan förstått, eftersom vi alltid uppfattar något som något så innebär tolkning att lägga ordet *som* i dager (a.a.). En beskrivning och grundläggning om tillvarons komplexa verklighet där tolkning utgör människans instrument för att förstå och ordna tillvaron på ett begripligt sätt. Det var denna utgångspunkt som Gadamer (1960/2004), den filosofiska hermeneutiken främste förgrundsfigur, med utgångspunkt i Heideggers (1927/1992) fenomenologi, bar med sig i sina fortsatta arbeten med att utveckla hermeneutiken till en filosofisk angelägenhet.

DEN HERMENEUTISKA CIRKELN OCH SPIRALEN

Ett centralt begrepp inom hermeneutikens är den *hermeneutiska cirkeln* vilken syftar till att karakterisera tolkningsprocessen och förståelsens dynamik i en progressiv rörelse där tolkningen växer fram, och erfarenheten vidgas. Detta sker i en cirkulär rörelse mellan individens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer, vilket leder till ny förståelse som i sin tur blir förförståelse i kommande tolkningsansatser (se figur 3). Den hermeneutiska cirkeln har utvecklats i flera steg, dels som

ett resultat av att hermeneutiken kommit att ta olika teoretiska riktningar, dels för att försöka fånga och åskådliggöra den komplexitet som inryms i tolkningsprocessen. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att cirkelmetaforen utvecklats genom såväl epistemologiska som ontologiska vändningar inom hermeneutiken och att det som idag lyfts fram som den hermeneutiska grundcirkeln är ett resultat av flera cirklar. Tolkningsprocessens cirkulation genom tolkningsmönster, texten, dialogen med texten och uttolkandet genomsyras även av ”de två ännu mer grundläggande hermeneutiska cirklarna: den mellan del och helhet och den mellan förförståelse och förståelse” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 211). I figuren nedan åskådliggörs den hermeneutiska grundcirkeln²¹:



Figur 3. Den hermeneutiska cirkeln grundversion.

Cirkelmetaforen fyller en viktig funktion för att åskådliggöra grunderna och huvuddragen i tolkningsprocessens komplexitet. Den kan emellertid bli något statisk, dels för att cirkeln är sluten och därmed snävas indirekt gränserna för vilka tolkningar som är möjliga, dels för att den genom sin

²¹ Figuren av den hermeneutiska grundcirkeln är hämtad från Alvesson och Sköldberg (2008, s. 212). Egen bearbetning.

cirkulation inte visar på progressionen eller fördjupningen i förståelsen av något över längre tid. Likväl bör det påpekas att cirkeln som metafor kan passa i enkla och tidsavgränsade förståelseförlopp som exempelvis att förstå hur ett redskap ska användas (Ödman, 2007, s. 104). Trots en kraftig avgränsning av såväl komplexitet som tid kvarstår problemet kring cirkelns begränsningar eftersom förståelsen av till synes enkla saker alltid kan sättas in i ett större sammanhang och därigenom får vår kunskap om dem en annan betydelse. Oavsett omfånget eller komplexiteten i det som ligger för handen, vilket utgör föremålet för tolkningen, omdefinierar sig förståelseprocessen själv i en samtidighet mellan ”större bredd och precisering” (a.a., s.105). Tolkningsprocessen kan genom detta lämpligare beskrivas som en *spiral* istället för en *cirkel*. Grundfrågan i spänningen mellan den hermeneutiska cirkeln och spiralen ligger i *att tolka annorlunda* (cirkeln) och strävan efter ökad totalisering genom ambitionen att tolka *bättre* (spiralen). Kristensson Uggla (2004, s. 33) menar att denna spänning är en tydlig skillnad mellan ”Gadamers hermeneutiska cirkel [...] och Ricoeurs försök att spränga cirkeln och öppna den till en spiral [...]”. Spiralmetaforen visar på att förståelsen ständigt förändras och att grunden i tolkningsprocessen är att den omdefinierar sig själv och kan därmed aldrig återgå till en tidigare punkt. I en pendlande rörelse mellan en inre reflekterande och yttre prövande genom dialog breddas och fördjupas förståelsen.

KAPITEL 4

ONTOLOGISKA RAMAR

I all forskning görs antaganden om hur verkligheten är beskaffad, uttalanden som mer eller mindre karakteriserar forskarens ontologiska ställningstaganden. Oavsett i vilken utsträckning detta sker, utgör dessa diskussioner grunden till hur forskaren förhåller sig till studieobjektet. I denna undersökning ligger de ontologiska utgångspunkterna inom den fenomenologi som benämns livsvärldsfenomenologi, en erfarenhetsfilosofi som utvecklats under 1900-talet och som knöt hermeneutiken till sig i slutet av 1920-talet av Heidegger (1927/1992). En central utgångspunkt är att våra erfarenheter, grundade i egna levda situationer eller de som förmedlats till oss av andra, ger oss tillgång till världen och genom dessa har vi lärt oss att förstå och handla i verkligheten. Erfarenhet ska därför förstås som något vidare än sinnesintryck och kunskap om något, det inkluderar både subjekt och objekt. En avgörande skillnad för erfarenhetsbegreppet i allmänhet och den fenomenologiska användningen

ligger i erfarenhetens sammanvävning med fenomenbegreppet. Fenomen utgör ”den samlade totaliteten av det som ligger i dagen eller kan bringas i ljuset” (Heidegger, 1927/1992, §7, s. 51), med andra ord *det i sig själv visande* eller *det som visar sig* (Kroksmark, 1987; Bengtsson, 2005). Det är en beskrivning som bygger på subjektet och objektets ömsesidiga beroende eftersom det som visar sig måste ha någon att visa sig för, och hur något visar sig för subjektet är hans eller hennes erfarenhet av objektet.

Livsvärldsfenomenologi innebär att vi erkänner verkligheten som komplex och sammansatt, där människan ingår i historiska sammanhang vilka inte låter sig reduceras till summan av tingen eller händelserna. Människor är historiska individer. Vi bär det förflutna med oss och genom varje ögonblicks tradition vänder vi oss samtidigt mot framtiden. Ontologiskt innebär detta att vi genom vår historicitet är oupplösligt hänvisade till ett vara-i-världen (Heidegger, 1927/1992) där det råder en ömsesidighet mellan människa och värld, eller för att använda ord som beskriver lärandets fundamentala utgångspunkt; mellan det erfara subjektet och det erfarna objektet. I en jämförelse med dualismen eller monismernas dikotomier mellan liv och värld; det idealistiska (själsliga) och materiella (det utsträckta) eller mellan det mänskliga och gudomliga, så förbinds dessa till en sammanflätad enhet inom livsvärldsfenomenologin genom den enkla och tydliga utgångspunkten att det som visar sig måste ha någon att visa sig för (Bengtsson, 2005). Om du exempelvis bränner dig i handen så uppstår blåsor (det utsträckta), men samtidigt gör det ont och svider (själsligt), det är inte det ena eller det andra, utan dessa utgör sammanflätat fenomenet brännskada.

I ett filosofiskt syfte medför livsvärlds fenomenologin en tillgång till såväl den fenomenologiska traditionen (Husserl, 1900/1998²²; Heidegger, 1927/1992; Merleau-Ponty, 1945/2006) som den hermeneutiska (Gadamer, 1960/2004; Ricoeur, 1976; 1993). Detta innebär att utgångspunkterna i studien och i diskussionerna kring lärande och bildning tas i en ansats som är både bred och preciserad på samma gång. Trots att *Livsvärlden* (Lebenswelt) som filosofisk grund är utvecklad i den fenomenologiska traditionen²³ innebär ordledet livsvärld samtidigt att fenomenologin är preciserad på ett bestämt sätt som skiljer sig från delar av den fenomenologiska rörelsens antaganden. Ett exempel är att den heideggerska utvecklingen av fenomenologin ifrågasätter möjligheten i Husserls transcendentala²⁴ utgångspunkt som ett fundamentalt grundantagande för att beskriva människans existens i världen och villkoren för vår tillgång till sakerna. Heidegger (1927/1992) menade att vi aldrig kan skilja på existens och innehåll. Vi är hänvisade till tillvarons oupplösliga strukturhelhet där vi aldrig kan ställa oss utanför tillvaron för att betrakta den med ett utifrånperspektiv. Heideggers filosofi får därför en genomgripande betydelse för livsvärldsbegreppets utveckling och han lade därmed grunden till en utveckling inom fenomenologin. Likväl är

²² Husserls verk *Logische Untersuchungen* utkom under åren 1900-1901. Jag har arbetat med den svenska översättningen som är utgiven i tre band med utgivningsåren 1998, 2000 och 2002. I mina referenser till detta verk anger jag (1900/1998) samt vilket band och sida som citaten återfinns i.

²³ För en utökad presentation av fenomenologin och livsvärldsbegreppets framväxt hänvisar jag till: Spiegelberg (1994), Bengtsson (2005; 1998) och Moran (2000).

²⁴ Transcendental fenomenologi: Husserl utarbetade en så kallad ren fenomenologi, eller en transcendental fenomenologi som han kallade det, där han gjorde en skarp distinktion mellan vad något är (essentia) och att det är (existentia). Detta krävde ett utifrånperspektiv där existensen skulle sättas inom parentes genom hans utarbetade metod Epochén, vars syfte var att skilja existens och innehåll. Det som blir kvar utanför parenteserna är det erfarna föremålets fullständiga innehåll, det vill säga ett rent fenomen (Bengtsson, 1998).

det viktigt att poängtera att skillnaderna mellan de olika fenomenologiska ansatserna inte ska ses som ett antal oförenliga riktningar ”från transcendental fenomenologi till hermeneutik” utan den presenteras ”som en rörelse där gemensamma konstanter är lika bestämmande som dess variationer” (Bengtsson, 2005, s. 9). I det följande kommer såväl de fenomenologiska konstanterna som variationerna att återspeglas på ett övergripande sätt. Genom en pendling mellan fenomenologi, livsvärldsfenomenologi och hermeneutik i diskussionerna, visar sig såväl gemensamma drag som skillnader.

UTFLYKTER I FENOMENOLOGIN

Termen fenomenologi användes redan under mitten av 1700-talet då det förekom i flera texter bland andra hos Lambert och Kant (Moran, 2000) och något senare, i början av 1800-talet, användes termen hos exempelvis Hegel som 1807 bidrog med verket *Andens fenomenologi* (Phänomenologie des Geistes). Under denna tidsepok började flera filosofiska inriktningar att intressera sig för en gemensam fråga, nämligen läran om det sanna i kontrast till det skenbara²⁵ (Moran, 2000). Begreppet fenomen kom av naturliga orsaker att framstå som centralt eftersom det gav namnet åt fenomenologin och det används, som tidigare nämnts, i betydelsen *det-i-sig-självisande* eller *det som visar sig självt* (Bengtsson, 2005; Kroksmark, 1987). Men det var i början av 1900-talet som fenomenologin etablerades och med det fick den en annorlunda inriktning. Etableringen skedde genom den moderna fenomenologins fader Edmund Husserl och hans verk *Logiska undersökningar* (Logische Untersuchungen) (1900/1998). Som tidigare nämnts kom den moderna fenomenologin att

²⁵ *Sken*. Av tyskans Schein. Något som i verkligheten inte är vad det tycks vara; mer bestämt något som verkar vara verkligt, men som inte visar sig vara det. Motsatsen är dels verklighet, dels fenomen (Filosoflexikonet, 2004).

ta olika riktningar och vi kan idag se en variation – i betydelsen förändring och utveckling – i den fenomenologiska rörelsen (Spiegelberg, 1994), bland annat hos Husserl själv. Hans filosofiska utveckling gick från en deskriptiv psykologi, via deskriptiv fenomenologi, till det transcendentala tänkandet (Bengtsson, 2005). Variationen inom fenomenologin kan också exemplifieras med Amedeo Giorgis fenomenologiska psykologi, fenomenologisk hermeneutik (Heidegger, 1927/1992; Gadamer, 1960/2004) och fenomenologisk sociologi (Schütz, 1999). De olika riktningarna förenas emellertid i det grundläggande uppropet ”gå tillbaka till sakerna själva” som Husserl formulerade i *Logiska undersökningar* (Husserl, 1900/1998, §2 andra bandet, s. 20). Med sakerna själva menade Husserl den konkreta verkligheten så som den framträder i vår erfarenhet i hela dess variation och mångfald. Det är tillgången till sakerna som är erfarenheten och det är genom våra erfarenheter som vi i en ständigt pågående process konstituerar kunskap. Det var även Husserl som bidrog till att termen livsvärld kom att användas systematiskt, det skedde i hans senare filosofi en bit in på 1930-talet. Termen förkom visserligen tidigare genom Simmel 1912 och hos Husserl själv 1916-1917 men då mera sporadiskt i några texter (Bengtsson, 2005).

LIVSVÄRLDSBEGREPPET

Om termen livsvärld går tillbaka till Husserl så var det Heideggers opus magnum *Varat och Tiden* (*Zein und Zeit*) 1927 som kom att bli ett av de viktigaste verket för livsvärldsfenomenologins utveckling. Heidegger använde emellertid inte begreppet livsvärld utan *i-världen-varo* för beskriva kärnan i sin fundamentalontologi om varandets *Vara* (a.a., § 12-13). *I-världen-varo* användes för att påvisa tillvarons oupplösliga strukturhelhet och Heidegger pekar därigenom också på att tillvaron är ett fundamentalt sätt att vara i världen vilket innebar en radikal förändring för såväl fenomenologin som filosofin. Genom att hänvisa till tillvarons strukturhelhet, där vår egen existens och våra erfarenheter utgör förut-

sättningen för sakens mening, påvisar Heidegger att frågan om sanning inte kan förklaras med utgångspunkt i objektivistiska förklaringsmodeller. Den moderna tanken om att utveckla objektiv vetenskap där summan av fakta utgjorde utgångspunkten och där det bara fanns ett giltigt svar på varje fråga blev med Heideggers filosofi ifrågasatt. Skälet till ifrågasättandet är lika självklart som enkelt eftersom människan enligt fenomenologin inte kan reduceras till mätbara objekt. Vi är en del hos andra människor genom vår medvaro, och den levda erfarenheten är konstituerad i ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och objekt.

Förutom Husserl och Heidegger har en rad andra filosofer bidragit till utvecklingen av livsvärldsbegreppet. Några av de mest framträdande är van Manen (1990), Schütz (1999) och Merleau-Ponty (1945/2006). Var och en har satt sin prägel på fenomenologin och livsvärldsfenomenologins utveckling kan bland andra tillskrivas nämnda tänkare²⁶. Av nämnda filosofer finns det i denna undersökning anledning att uppmärksamma Merleau-Pontys utgångspunkter närmare. I diskussionerna kring bildning återkommer jag på flera ställen till uttrycket *förkroppsliga*, i meningen då något blir till sitt eget och införlivat i vår kropp. Med hjälp av Merleau-Ponty, och hans teorier kring att människan varseblir världen genom den levda kroppen, kan begreppet *förkroppsliga* grundas i filosofiska argument.

Det var i första hand genom huvudverket *Phenomenology of Perception* (Phénoménologie de la perception) (1945/2006) som Merleau-Ponty

²⁶ van Manen (1990) har i första hand inriktat sig på den praktiska tillämpningen av *lived experience* vilket är hans benämning på en teoretisk utgångspunkt som sammanfaller med livsvärldsfenomenologin. På svensk grund inkluderar jag även Jan Bengtsson i utvecklingen av livsvärldsansatsen. Tack vare sina sammanställningar, tolkningar och översättningar av filosofiska verk har han bidragit till en förståelse av den historiska utvecklingen inom fenomenologin och livsvärldsfilosofins betydelse.

visade att tillgången till världen sker genom det kroppsliga jagets i-världen-varo och att vi inte kan vara subjekt om vi inte har en kropp. Det är en interaktion som beskrivs som en dialog mellan kropp och värld och som får sin betydelse i varseblivningen via våra erfarenheter. Detta beskrivs som *till-världen-varo* (a.a.) vilket är Merleau-Pontys ontologiska grund för att beskriva vår för-reflexiva och för-vetenskapliga tillvaro som benämns livsvärlden (Bengtsson, 1998). Genom hans teoretiska utläggning får livsvärldsbegreppet en utvidgning genom kroppssubjektet. Det är med kroppen som vi kan uppmärksamma vår närvaro i världen där våra omedelbara tolkningar, i vårt medvetande, förutsätter att det finns en kropp. Medvetandet är inkarnerat i den kroppsliga existensen där ”det kroppsliga och det själsliga utgör en fungerande enhet, som endast genom abstraktion kan separeras” (Bengtsson, 1998, s. 88). Utan kroppen kan vi aldrig ha intellekt, känslor, göra praktiska saker, bilda oss eller vara sociala individer. Genom Merleau-Pontys kroppsteori kan vi förstå bildning som samtidigt given praktisk och teoretisk. Således är det genom vår levda kropp i världen som erfarenheter görs, vilka i sin tur är centrala i vår process då kunskap förkroppsligas. Genom att utgå från Merleau-Pontys kroppsteori får förnuftet och praktisk klokskap en kroppslig dimension, inte en ren intellektuell i kognitivistisk mening. Såväl vårt praktiska handlande som våra teoretiska – och abstrakta – förmågor innebos i samma kropp och praktisk kunskap kan omvandlas till eller prövas med teoretiska utgångspunkter och teoretiska kunskaper hänvisar alltid till någon form av praktik.

Denna sammanflätning av teori och praktik hänvisar till Heideggers grundläggning av existensens och innehållets strukturhelhet, men det tydliggörs med Merleau-Pontys klassiska beskrivning av hur handen eller händerna får betydelse som både subjekt och objekt samtidigt:

[...] when I touch my right hand with my left, my right hand, as an object, has the strange property of being able to feel too. [...] When I press my two hands together, it is not a matter of two sensations felt together as one perceives two objects placed side by side, but of an ambiguous set-up in which both hands can alternate the roles of 'touching' and being 'touched'. (Merleau-Ponty, 1945/2006, s. 106).

I detta exempel visar Merleau-Ponty att dualismens antaganden om en uppdelning mellan kroppens och tänkandets essens är felaktig. Det finns således inga motsättningar mellan kropp och själ, subjekt och objekt, utan de är en integrerad helhet och det är denna helhet som utgör den levda kroppen. Med det teoretiska anslaget bidrar han till att livsvärldsansatsen överbrygger motsättningarna mellan objektivism och subjektivism.

I ovanstående beskrivning av livsvärldsfenomenologin har några grundläggande och avgörande ontologiska utgångspunkter presenterats, där såväl gemensamma drag som skillnader mellan olika teoretiska inflöden framträtt. Unisont är emellertid den centrala betydelsen av begreppet *erfarenhet*. Människans erfarenheter ligger till grund för hur världen visar sig och våra levda liv förutsätter att vi har en kropp som hänvisar oss till att vara-i-världen som sociala individer. Människan påverkar och påverkas av världen. Tillsammans med erfarenhetsbegreppet utgör begreppen *mederfarenhet* och *intentionalitet* ingående element – i analytisk mening – för att teoretiskt beskriva hur vi erfar någon aspekt i världen och vad som framträder i erfandet. Därigenom utgör begreppen också viktiga grundelement i diskussionerna kring lärandets hermeneutik.

MEDERFARENHET OCH INTENTIONALITET

Av våra tidigare erfarenheter förstår vi att det finns något mer än det varseblivna, verkligheten medpresenterar sig som något mer än vad som erfars i den direkta varseblivningen. Med andra ord *mederfar* vi något mer än det som är oss direkt givet. Om vi exempelvis går i ett trapphus är de närmaste stegen det som visar sig i vår varseblivning. Likväl vet vi att stegen tillhör en trappa annars skulle vi inte använda den, vi mederfar också att trappan leder från en våning till en annan utan att vi kan varsebli detta. Bengtsson (1998) ger ett annat exempel när han beskriver hur vi går på en gata i staden. Husen och gatorna erfars inte enbart genom deras fysiska egenskaper (som kulisser) utan också deras bruks-egenskaper – exempelvis om husen är en skola eller kyrka. Byggnaderna erfars också som fullständiga hus, med trappor, rum som människor bebor eller arbetar i, även om detta inte är direkt givet i varseblivningen. Ytterligare ett exempel är datorn. En dator erfars inte enbart som en dator i dess fysiska mening. Vi mederfar även vad som går att göra med den; använda som ordbehandlare, programmera med eller att få tillgång till någon information någonstans i världen via Internet etcetera. Beroende av våra tidigare erfarenheter visar sig datorns bruksegenskaper olika för oss.

Grunden för skillnaderna i vad vi erfar och vad vi mederfar ligger i våra erfarenheter som vi bär med oss i det direkt givna där mederfarandet är den omedelbara erfarenhetshorisonten. Nämnada beskrivning ska emellertid inte förstås som en relation mellan det direkt givna och vad som medpresenteras. Det egentliga erfandet inbegriper alltid mederfarandet. Gadamer (1960/2002) påpekar att erfarenheten upphäver sig själv hela tiden. Erfarenhetens historia utplånas av sig själv, och att ”den egentliga erfarenheten är således en erfarenhet av egen historicitet” (a.a., s. 168). Om våra erfarenheter ligger till grund för vad som presenteras för oss innebär detta med Gadamers hermeneutiska utgångspunkt att

mederfarandet tillhör erfارandet. När det kommer till frågan om lärande eller bildning är grunden för kunskap våra erfarenheter eftersom dessa avgör hur vi erfar saker och därmed också hur och vad vi lär oss. I lärandeprocessen medpresenteras saker utan att de är direkt själva givna. Det kan exempelvis handla om att innehållet som är föremål för lärandeprocessen kan ses i ett större eller annat sammanhang. Vi kan relatera det som är direkt givet till något annat. Det som mederfars kan emellertid göras tillgängligt som direkta erfarenheter om vi ändrar vår position fysiskt (Bengtsson, 1998) och därigenom ändras det som benämns som det intentionala objektet, vilket innebär att vi riktar vår uppmärksamhet mot något annat.

Termen intentionalitet är en teoretisk utgångspunkt som går tillbaka på Aristoteles men som på nytt infördes till filosofin i slutet av 1800-talet genom Franz Brentano (Jacquette, 2004) och sedermera utvecklades begreppet av Brentanos elev, Husserl. Begreppet kom att bli centralt för filosofin med Brentanos teoriläggning om att karaktären hos det psykiska fenomenets riktadhet pekar mot något annat än sig självt, till skillnad mot fysiska fenomen. Det psykiska fenomenet innehåller intentionalt ett objekt utanför sig självt (Haglund, 1989). I Husserls utveckling presenterade han en ansats till att begreppsligt fånga den sanna erfarenheten, det gjordes genom att beskriva intentionalitet som medvetandets riktadhet. Han ersätter Brentanos psykiska ansats med att tala om ”intentionala upplevelser” (Husserl, 1900/1998, §12 tredje bandet, s.56). Alla upplevelser är intentionala, hävdade Husserl, och dessa utgörs av en intentional akt som är den avgränsning i vilken vi finner betydelsen av något – ett föremål, en känsla, en upplevelse etcetera. Husserl påpekar att det ”ibland är flera akter samtidigt närvarande och sammanvävda, men uppmärksamheten ’är verksam’ särskilt i en av dem” (a.a., s.56). Detta kan förstås som att resultatet av en intentional akt är den intentionala upplevelsen och att vi aldrig upplever akten i sig – det är akten som gör

att vi upplever. När vi exempelvis ser något, då är det inte seendet vi riktar oss mot, utan det vi ser. Ett annat exempel är att det inte går att tänka tänkandet. Vi kan vara medvetna om att vi har en tanke men vi tänker inte på tankeakten eftersom det är tänkandet som utgör tankeakten.

Meningen i det som framträder beror på våra erfarenheter. Det är också våra erfarenheter som ligger till grund för vad vi riktar uppmärksamheten mot och hur detta framträder, samtidigt som vår intentionalitet ligger till grund för vad vi erfar och hur detta erfalande ger oss tillgång till nya erfarenheter. Om en hund kommer springande mot mig erfar jag inte det bara som en hund, utan mina tidigare erfarenheter säger mig något om den hund eller hundras som kommer mot mig. Anta att hunden tidigare bitit mig. Då framträder hunden som aggressiv, och min uppmärksamhet är då riktad mot att det kommer en aggressiv hund mot mig – inte bara en hund. Detta innebär samtidigt att jag har erfarenhet av hundar som inte är aggressiva för att denna skillnad ska kunna göras, annars vore det bara en hund. Ett intentionalt objekt utgörs med andra ord av något mer än bara ett objekt eller ting, det inbegriper även betydelse i det som erfars. Husserls utveckling av intentionalitesbegreppet får, trots att han värjer sig, en psykologisk och ibland kognitiv prägel eftersom det är begrepp som medvetande och tankeakter som utgör huvudströmningen i argumenteringen (jfr. Husserl 1900/1998). Med utgångspunkt i Merleau-Ponty och hans kroppsteori kan emellertid intentionalitetsbegreppet få en vidgning till att innefatta också den levda kroppen.

Med samma argument som tidigare förts fram, att medvetandet inte kan existera utan en kropp och att människa riktar sig till världen med sin kropp (Merleau-Ponty, 1945/2006), kan vi förstå intentionaliteten som kroppslig. Det interaktiva mötet mellan människor och ting, vilket också ska förstås som mötet med andra människor, är centralt i Merleau-

Pontys diskussion kring intentionalitet. Det faktum att människan är levda kroppar gör vår intentionalitet kroppslig. Kroppens rörelser i världen är i grunden intentionala och medvetandet är i första hand inte en angelägenhet mot "I think that" utan "I can" (Merleau-Ponty, 1945/2006, s. 137) vilket medför att intentionaliteten dels får en kroppslig riktadhet, dels en praktisk karaktär som skiljer sig från tidigare diskussion om medvetandets riktadhet. För undersökningens vidkommande har denna teoretiska utgångspunkt en central del. Den filosofiska hermeneutiken (Gadamer1960/2004) är tätt förknippad med fenomenologin och begreppen tolkning och dialog grundas i människans vändning mot världen, där i-världen-varo utgör den bildade människans existens som lärande subjekt. Intentionalt, såväl kroppsligt som praktiskt, riktar vi oss alltid mot något som får betydelse i tolkningen av något och sedermera i dialogen då tolkningarna prövas. Frågan blir därför, med utgångspunkt i Heideggers och Gadamers fenomenologi, om fenomenologin är hermeneutisk eller om hermeneutiken är fenomenologisk.

FENOMENOLOGI OCH HERMENEUTIK

Rubriksättningen och valet av att presentera fenomenologins och hermeneutikens förhållande i ett separat avsnitt blir något konstruerat. Diskussionen hade lika gärna kunnat föras integrerat med tidigare anföranden i detta kapitel och även i samband med den historiska redogörelsen av hermeneutiken i kapitel 3. Anledningen till denna placering är att fokuseringen är mer riktad mot den fenomenologiska hermeneutiken i detta avsnitt jämfört med den historiska redogörelsen i tidigare kapitel. En separation från tidigare diskussioner i detta kapitel, vilket detta avsnitt utgör, medför att den hermeneutiska ådran tydliggörs inom den fenomenologiska rörelsen. Jag har även valt att diskutera *Bildningsbegreppets dubbelhet* under denna rubrik, dels för att analysen utgår från Gadamers fenomenologiska hermeneutik och frågan om Vara som att förstå sig själv, dels för att detta avsnitt fokuserar att diskutera bildning som

yttre respektive inre mål, vilket är en viktig grund för nästa kapitel i undersökningen som behandlar *Dimensioner av bildning i en digitaliserad tillvaro*.

Hermeneutiken fick en helt ny betydelse för det filosofiska landskapet från och med Heideggers (1927/1992) teoretisering av begreppet vilken innebar en fenomenologisk hermeneutik – eller för att vända på det; fenomenologin blev hermeneutisk. Som tidigare anförts är det i första hand Heideggers elev Gadamer som utvecklar den hermeneutiska traditionen inom fenomenologin, men Gadamers projekt gjordes med teoretisk förankring i sin lärares ontologiska grund. Heidegger (1927/1992) förstod fenomenologin som i grund och botten hermeneutisk. Genom detta vidgas hermeneutiken från att vara en metod för texttolkning till att vara en ontologisk angelägenhet eftersom Heidegger hävdar att tillvaron i sig är hermeneutisk:

Tillvarons fenomenologi är hermeneutik i detta ords ursprungliga betydelse, enligt vilken det betecknar uppgiften att utlägga /tolka/. I den mån emellertid nu – tack vare uppbyggandet av varats mening och av tillvarons grundstrukturer över huvud taget – [...] blir denna hermeneutik tillika >>hermeneutik>> i bemärkelsen utarbetning av villkoren för möjligheten till varje som helst ontologisk undersökning. (Heidegger, 1927/1992, §7, s. 61-62)

Hermeneutiken blir genom Heideggers grundbestämning därmed en angelägenhet för forskning inom såväl humaniora som samhällsvetenskaperna. Återvänder vi ett ögonblick till den kritik som Heidegger anför mot Husserls anspråk på att vi har tillgång till sakerna själva, i deras sanna form, framstår den heideggerska utvecklingen av hermeneutiken som tydliga argument mot detta. Med utgångspunkt i subjektets existens i värld och tid kan vi aldrig ha direkt tillgång till sakerna själva i husserlsk mening, de ”är alltid redan förmedlade av subjektets förankring i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv.” (Bengtsson, 2005, s. 15). Sakerna kan med andra ord inte betraktas

avskilt från vår förståelse av dem vilket innebär att sakerna är relativa i den mening att de inte kan framträda förutsättningslöst i sig själva. Samtidigt är en av drivkrafterna inom hermeneutiken ambitionen att göra sakerna full rättvisa ”genom att överbrygga (inte övervinna) de historiska, sociala och språkliga hindren.” (a.a., s.16). Kristensson Uggla (2002, s. 12) hävdar i diskussionen kring tolkningens nödvändigheter för samtidens kunskapsbegrepp att *vi lever i en hermeneutisk tidsålder* (a.a.) och det får mot ovanstående resonemang en dubbel betydelse. Med Heideggers grundval, är hermeneutiken ett villkor för en ontologisk bestämning av tillvaron, vilket innebär att det inte går att betvivla att vi lever i en hermeneutisk tidsålder – tillvaron har i egentlig mening alltid varit hermeneutisk. På samma gång får hermeneutiken en bit in på 2000-talet en tydlig aktualisering (Kristensson Uggla, 2002). Det har aldrig tidigare varit mer aktuellt att diskutera hermeneutikens betydelse för att förstå hur vi tillägnar oss saker genom våra tolkningar av något i tillvaron. I spetskunskapens tid där överflödet av information sveps över och bildar fragmentariska delar behövs en hermeneutisk utgångspunkt för att genuint ta del i ett innehåll. Återvänder vi till Heideggers ontologisk-hermeneutiska utgångspunkter i samband med denna diskussion så lämnar hans existentiella hermeneutik åtminstone ett par frågetecken när det gäller praktisk användning av hermeneutiken. Om hermeneutiken är ett villkor för en ontologisk bestämning av tillvaron vilket Heidegger (1927/1992) hävdar så följer att allt är tolkningar. Det vill säga att hela vår existens bygger på ständiga tolkningar i tillvaron. Ontologiskt riktigt enligt min mening, men samtidigt går det att finna en motsägelsefullhet i detta. Om tillvaron utgörs av tolkningar i absolut mening så skulle begreppet tolkning upphäva sig själv och med det följer frågan om dess praktiska funktion. Med stöd hos Nietzsche²⁷ kan paradoxen formuleras som: Om allt vore tolkningar; är då det påståendet att betrakta som

²⁷ Referensen är hämtad hos Kristensson Uggla (2002, s. 315).

ytterligare en tolkning, eller är det fakta? Emellertid utgörs såväl Heideggers (1927/1992) som Gadamers (1960/ 2004) beskrivningar av tolkning av ett sanningsbegrepp som en händelse för öppnande av nya perspektiv, inte en avbildning av fakta. Det är med andra ord ett sanningsbegrepp som överskrider sanning som korrespondens utan som ett perspektiv i vilket sakerna visar sig; exempelvis kan ett konstverk vara sant även om det inte avbildar något verkligt. Därför är tolkningsbegreppet, och nämnda beskrivning av sanning, användbar i en diskussion som rör bildning och lärande. Eftersom utgångspunkten bör vara att tolkning handlar om att vi förhåller oss till vissa saker som mer riktiga än andra, som perspektivöppnade och som temporära fakta, men likväl måste vi vara beredda att överge dessa fakta. På så sätt kan tolkning vara en konkret och produktiv handling. Poängen jag vill föra fram är att om tolkningar ska vara användbara i vardagliga livet måste de utgöra något som vi kan förhålla oss till. Likväl bör det påpekas att det är viktigt att nya tolkningar av något grundas i att *tänka fritt* och öppet för att så kallade objektivt givna sanningar inte konsolideras. Bildning handlar om en fri process där människan förändrar såväl sitt förhållningssätt till omgivningen som sitt eget tänkande och avgörande i denna process är förmågan att tolka.

Heideggers (1949/1996) utläggning kring *tänkandets väsen* kan läsas som en analogi till den kritik som förts fram mot resultatfokusering och styrda kunskapsprocesser inom skolan (Liedman, 2004a; von Hentig, 1998). Heidegger hävdar att om tänkandet når sitt slut, ersätts denna förlust genom att skaffa sig legitimitet ”som utbildningsinstrument och således som skolmässig och senare som kulturell verksamhet” (1949/1996, s. 10). ”Tänkandet ger oss möjligheterna, och ”Tänkandet fullbordar varats relation till människan väsen” (a.a., s. 5). Upphör människan att ge akt åt tänkandet i sin genuina form, det vill säga att lyssna till Varat eftersom Varat bestämmer tänkandets karaktär, så överläts det istället till mått-

stockar som hänvisar till det institutionella tanke-systemets bestämning av att tänka rätt. Diskussionen kring tänkandets väsen syftar till att föra fram delar av Heideggers ontologiska teorier som argument för ett viktigt element för bildning, nämligen att skolan måste möjliggöra för möjligheterna som tänkandet bär på. Formulerat på ett annat sätt innebär detta att *öppna för att öppna upp*, där såväl individuell som kollektiv erfarenhet och reflektion sätts som utgångspunkt för lärandeprocessen. Detta ska förstås som något mer än att människans formas till något, utan det handlar om samtidigheten i att formas och att forma – jag har benämnt detta för *Bildningsbegreppets dubbelhet*.

BILDNINGSBEGREPPETS DUBBELHET

Bildning har sedan lång tid konkurrerat, och ibland förväxlat, med begreppet att *forma* och dess böjningsformer *forming* och *formation* (Gadamer, 1960/2004). Emellertid ska bildning förstås som något mer än att en människa formas till något eller någon:

For in Bildung there is Bild. The idea of "form" lack the mysterious ambiguity of Bild, which comprehends both Nachbild (image, copy) and Vorbild (model) (Gadamer, 1960/2004, s.10).

Bildningsbegreppets dubbelhet kan med utgångspunkt i citatet uttryckas som en paradox, eftersom det både bär på avbildningens principer och en producerande betydelse. Det blir analytiskt en motsättning mellan den subjektiva processen och den objektiva förebilden. Emellertid förlägger Gadamer själva meningen med bildning till processen, eftersom resultatet av bildningsprocessen växer fram av ett subjektivt inre förlopp i form av ett fritt tänkande och inte av "technical construction" (technischen Abzweckung) (a.a., s.10), det vill säga konstruktioner av yttre mål. Vår tolkning av det främmande sker med utgångspunkt i det som redan är bekant, hos subjektet, och att det är vår förförståelse eller våra erfarenheter som ligger till grund för hur vi tolkar något, inte yttre

konstruktioner. Yttre konstruktion kan liknas med en tro att kunskapskvalitet mäts mot skolans uppsatta mål och därigenom får ett mått på elevernas (ut)bildnings nivå. I viss mening gör den det. Kunskaperna ökar i förhållande till hur målen nås, vilket hänvisar till kunskaper i *technical construction* för att använda Gadamer (1960/2004) ord (i översättning). Kunskaperna ökar också, i bästa fall, i det målen avser att mäta. Exempelvis går det på goda grunder att anta att en elev som skriver godkänt på ett prov i Matematik B klarar av att räkna ut en andragradsekvation. På samma grunder kan skolan förvänta sig att en elev som har alla rätt på ett prov i engelsk grammatik klarar av att redogöra för strukturerna i språkets uppbyggnad. Emellertid medför varje anspråk på mätbarhet en kraftig reducering, och förenkling, av verkligheten och den vardagliga tillvaron. Kunskap är identiskt med livet själv som Comenius (1657/1999) uttryckte det, och ju tydligare mål som skrivs (jfr. SOU 2007:28), desto mindre utrymme finns för eleven att upptäcka olika tolkningsalternativ och därigenom olika sätt att förstå verkligheten. Med andra ord riskerar strävan mot enkelhet och förtydliganden, genom tydliga och mätbara mål, att konservera innehållet till att bara gälla inom skolan. Ett tydligt mål ska vara mätbart, och ju exaktare ett mål går att mäta desto trivialare blir det när det gäller kunskaper om vardagens utmaningar. Hur mäter vi exempelvis humanistiska och sociala kvaliteter, empati, demokratiska värderingar eller kompetens, läsoplevelser eller våra attityder och förmågor att värna om miljöfrågorna?

Gadamer (1960/2004) är skeptisk till bildningsmål, eller rättare sagt, bildning som styrs av yttre mål. Detta klargörs genom förklaringen att människans kunskaper söks både i det inre (självet) och i dialogen mellan människor, men utan objektiva förebilder eftersom idealet ligger i en dialog där ingen av deltagarna anser sig sitta inne med hela sanningen. Dialogen som bildningsform är framträdande inom hermeneutiken. I Gustavssons (2003) läsning av Gadamer uttrycks att dialogen utgörs av

att deltagarna är gemensamt inriktade mot den sak som ska diskuteras och att svaret är beroende och styrt av frågan; ”kunskapen har därför karaktären av en relation mellan en fråga och ett svar. En fråga ställs alltid utifrån en viss specifik situation och ett historiskt sammanhang” (a.a., s. 62). Det gemensamma innehållet i en dialog, det vill säga dialogens förutsättning, bestäms med andra ord av vad som är intentionalt gemensamt hos deltagarna och hur frågan eller frågorna är formulerade. Annorlunda uttryckt innebär detta *vad* deltagarna är riktade mot både när det gäller svaret och frågan i en dialog och *hur* detta visar sig för deltagarna. I den beskrivningen, utgör intentionalitet en gemensam nämna-re mellan bildningsbegreppet, dialogen, tolkningen och fenomenologin. Bildning är med fenomenologiska termer ett Varande, inte ett förhållningssätt (”being”) (Gadamer, 1960/2004, s. 15) och bildning som livsprojekt grundar sig i att människans Vara är ett Vara som förstår sig självt och världen. Bildning är, enligt min mening, denna förståelse och dess utveckling. Om världen är människans Varande, då är också bildning ett Varande. Samtidigt måste bildning förstås som en aktiv process, där människan är agenten när det gäller att vilja förändras som person, främja det kritiska tänkandet och se till det okända i det kända. Dubbelheten i bildningsbegreppet gör sig emellertid alltid påmind – bilda och/eller avbilda, fri process och/eller styrd av yttre konstruktioner. Motsättningarna mellan utbildning och bildning manifesterar denna dubbelhet.

Växlingen mellan den fria processen och anpassningen till yttre konstruktioner är svår att undvika, och frågan är om det är eftersträvansvärt att försöka upplösa denna komplexa sammanvävning. Liedman (2006) hävdar att relationen mellan bildning och utbildning blir komplicerad då frågan om vad målet i skolningsprocessen ska vara. Det enkla och mekaniska svaret är, enligt Liedman, en examen, men den har lite med individuell utveckling att göra där ”kunskapen ses som egenvärde och inte

som ett medel för något annat” (a.a., s. 503). Samtidigt går det inte att undvika målinriktade utbildningar som leder till olika specialkompetenser. Bildningen är därför beroende av utbildningen, men den har trängts undan till förmån för effektivitetens och mekaniseringens kunskaps-tanke:

Bildningen klarar sig inte utan utbildningen. Det betyder inte att det mekaniska tankesättet måste segra. Men det betyder att bildnings-programmet på något sätt måste förenas med ett utbildningsprogram. Friheten måste förenas med anpassningen till yttre normer och krav och bildningen ges rum *inom* utbildningen (Liedman, 2006, s. 506).

Ett snävt nyttighetstänkande måste ge plats åt det fria kunskapssökandet vilket innebär att lärandebegreppet i skolan tydligare bör ge plats åt bildningstanken framför utbildningens effektivitetstanke. Ur detta förhållanden mellan bildning och utbildning, kan en grov skiss ritas av hur bildningsbegrepp kan användas idag. Jag återkommer med en fördjupad diskussion kring ämnet i nästa kapitel, men utgångspunkten tas i att bildning handlar om en hybrid av Gadamers fria process och den målstyrda verksamhet som utbildningstermen hänvisar till, samtidigt som nya dimensioner måste adderas där hänsyn till digitaliseringens möjligheter uppmärksammas. Bildningens Varande i postmoderna tider är präglad av å ena sidan betydelsen av människans frihet för att bildningen ska ha någon mening (Ruin, 2007), å andra sidan vår förväntan av att se den direkta nyttan av den kunskap vi ska erövra. Vi måste ha ett mål med det vi gör och i vissa sammanhang kan detta mål behövas sättas av andra än oss själva. Kemp (2005, s. 146) uttrycker det som att all ”utbildning måste bygga på en bildning som gör den meningsfull och värd att genomföra”, och vi måste utbildas för att förstå dagens frågor och för att uppnå bildning i vår tid. Denna bildningstanke innebär en samtidighet mellan det fria och resultatstyrda lärandet och som kan beskrivas som *bildande utbildning*.

KAPITEL 5

DIMENSIONER AV BILDNING I EN DIGITALISERAD TILLVARO

I ett nutida globaliserat samhälle, präglat av individualisering och informationskontroll är det allt viktigare att utgå från ett bildningsbegrepp som betonar hur vi förhåller oss till kunskap (Liedman, 2004a; Biesta, 2006; Fritzell, 2009). I strävan efter att följa med i digitala trender tenderar kunskapsbegreppet att allt mer sammanfalla med betydelsen av information vilket medför att förhållandet mellan dem blir en central fråga när det gäller bildning. Min utgångspunkt, med stöd i hermeneutiken, är ett bildningsbegrepp som utgörs av en aktiv process genom tolkningar av olika aspekter i vår tillvaro; i dialog med människor, texter, virtuella applikationer eller vardagliga händelser. Därför ser jag inte att idén om bildning ska förvandlas eller revideras för att vi fått flera samspelsarenor där vi kan dela med oss av såväl upplevelser som egen kunskap eller för att informationen blivit mer lättillgänglig. Däremot har, som tidigare

nämnts, förhållningssättet till kunskap och hur vi lär oss saker förändrats, vilket medför att det är viktigt att lyfta fram ett genuint kunskapsbegrepp som grund för bildningstanken. Där kunskap, inte enbart är något som ackumuleras och hämtas vid behov, utan det är fundamentet för öppenheten till nya kunskaper. Med *genuint* menar jag, som tidigare antyds, kunskap som en del i vår person, införlivad i vår kropp, där den utgör grunden för klokhet och en öppenhet att möta det främmande. Av den anledningen bör bildningstanken diskuteras ur två perspektiv i en digital tillvaro. *Det ena* perspektivet är de möjligheter som den teleteknologiska utvecklingen fört med sig där det aldrig tidigare varit lättare att nå kunskap [sic!], eller att förhålla sig till globala, demokratiska och allmänmännsliga frågor. Nya utrymmen har skapats för samspel och det har uppstått andra sätt att ta del av andras erfarenheter än tidigare. Løvlie (2004) hävdar att denna utveckling har bidragit till nya sätt att förverkliga grundidén om bildning, något som jag till viss del kan instämma i. Men jag ställer mig frågande till om tillgången till information kan bidra till att förverkliga grundidén om bildning. Det är också denna skepsis från min sida som utgör grunden i det andra perspektivet.

Det andra perspektivet för att diskutera bildningstanken i en digitaliserad tillvaro är att klarlägga och presentera vikten av en kunskapssyn grundad på den fenomenologiska hermeneutikens teorier, nämligen något som är genuint eget och som väsentligt skiljer sig från information. Samtidigt som digitaliseringen skapat nya möjligheter till bildning så har den också fungerat som en pådrivare för att ge Lyotards (1999) tes om kunskapens exteriorisering full kraft, det vill säga en performativ kunskapsform där gränserna mellan kunskap och information allt mer suddas ut. Visserligen har digitaliseringen möjliggjort att information kan nås snabbt, tillfälligt och effektivt, samtidigt har detta medfört att kunskapens giltighet många gånger avgörs av frågor om vad den tjänar till eller om den är systemeffektiv. En central fråga som infinner sig är ” hur kunskapens

reducering till produktionsfaktor och information ska förstås och hanteras” (Gustavsson, 2004, s. 26). Jag hävdar att denna fråga utgör grunden i diskussionen kring bildning i en digitaliserad postmodern tid eftersom ett genuint kunskapsbegrepp är viktigt ur ett hermeneutiskt perspektiv när det gäller bildning, tolkning och dialog. Därmed blir det också nödvändigt för att lärandebegreppet ska kunna vila mot en filosofisk grund.

Ambitionen i detta kapitel är att diskutera några dimensioner av bildningsbegreppets utsträckta komplexitet med utgångspunkt i nämnda perspektiv. Inledningsvis presenterar jag reflektioner kring bildningens villkor i vår samtid. Syftet med avsnittet är att göra en analys av huruvida det går att bestämma vad bildning är eller vad som utmärker en bildad människa samt att teoretiskt visa på att den egna fria processen som varit ett klassiskt upprop i bildningsdiskussionen endast kan vara en frihet på villkor av det styrda. Den analysen syftar till en filosofisk reflektion kring förhållandet mellan fri och styrd process, och därigenom förhållandet mellan yttre och inre uppsatta mål i en lärandeprocess. Under nästa avsnitt diskuteras de möjligheter som digitaliseringen fört med sig när det gäller bildningsfrågan. Därefter, under rubriken *Åter till frågan om det egna och det främmande*, följer en analys av vikten av ett genuint kunskapsbegrepp. Under detta avsnitt behandlas även bildning som fronesis. Samtliga ingående delar i kapitlet; digitaliseringens möjligheter, genuin kunskap och bildning som fronesis utgör tillsammans den dimension av bildning som jag vill lägga som en grund i diskussionerna kring *lärandets hermeneutik*. Utgångspunkten i undersökningen är som tidigare framgått en kritisk diskussion av lärandebegreppet och min kritik mot den rationalistiska kunskapssynen som genomsyrar skolan. Därför kan det tyckas vara naturligt att uteslutande använda sig av termerna *skolan* och *eleverna* i diskussionen kring bildning. Jag har emellertid valt att använda termen *människor* framför *elever* eftersom jag vill se diskussionen kring

bildning i ett vidare samhällsperspektiv och att såväl skolan som elever inkluderas i detta perspektiv.

REFLEKTIONER KRING BILDNINGENS VILLKOR

Då frågan kring bildning i en digitaliserad tillvaro väcks måste den göras mot bakgrund av dess komplexitet. Många ambitiösa ansträngningar har gjorts för att beskriva innebörden i bildningsbegreppet, några har jag redogjort för i tidigare kapitel och ytterligare några kommer att behandlas i detta kapitel. Komplexiteten i frågan kring bildning i vår samtid ligger bland annat i att vi inte kan utgå från att vi vet vad bildning en gång var. Lika lite kan vi påstå oss veta vilken situation vi befinner oss i idag, annat än skissartat och temporärt, eftersom tillvaron, Varandet, bestäms genom tiden för att använda Heideggers (1927/1992) ord. Och tiden är i ständig förändring. Problemet kan filosofiskt töjas till sin spets genom att fundera kring föreställningen av att beskriva *vad* en bildad människa är eftersom den måste utgå från beskrivningen grundad i att det är möjligt att definiera essensen av vad det innebär att vara en människa, ett *Vem* för att använda Biestas (2006) ord. Försöken med att göra en sådan beskrivning strandar eftersom de aldrig kommer förbi det faktum att det är en (annan) människa som gör bestämningen, det vill säga ett annat *Vem*. Essensen måste förstås utifrån existensen som Heidegger (1927/1992, §9 ff.) uttrycker det, vilket innebär att ambitionen om att objektivt (bestämt) finna en essens blir en fråga om människans existens och den upplevs i högsta grad subjektiv. Beskrivningar av såväl bildning som att vara en bildad människa kan av den orsaken aldrig uppfattas i dess unika karaktär. Diskussioner av denna art kan därför inte ha annan ambition än att vara några dimensioner av ett omfångsrikt område. Likväl måste utgångspunkten i diskussionerna kring bildning vara att begreppet förstås, problematiseras och används i förhållande till tidens och samhällets förutsättningar (Gustavsson, 2007a) och bildningsbegreppet har till viss del förändras. Løvlie (2007) hävdar att en återuppbyggnad av

begreppet måste ta hänsyn till att vi ”i dag inte bara tänker annorlunda om oss själva, utan att vi också lever i en teknologisk kultur som de gamla bildningsteoretikerna inte kunde föreställa sig [...]” (s. 153).

Människan lever i allt större utsträckning konturlöst, där behovet av fasta punkter i tillvaron hela tiden minskar och där vi sorterar aspekter i vardagen på ett annorlunda sätt än för bara ett par decennier sedan (Kemp, 2005). Det vill säga att behovet av tydliga konturer eller fasta punkter i tillvaron har gradvis försvunnit i takt med att våra strategier för att hantera olika situationer har förändrats, i synnerhet när det gäller våra attityder till vilka kunskaper som prioriteras för att hantera såväl arbetsliv som skola. Digitaliseringen har medfört en förändrad samhällsstruktur där informationsbehandling ersatt industriell produktion som värdeskapande fundament och där det som vi upplever som ett naturligt flöde inte är linjärt eller sekventiellt utan associativt (Sturmark, 1997). Ett exempel är att vi i olika digitala informationsmedium mitt i en text kan klicka på något ord som är länkat till associerande information. Dreyfus (2006) menar att människan idag föredrar information som är flexibel och som tillåter associationer till annan information snarare än att vara hierarkiskt ordnat i givna samlingar. Detta kan ses som en grov generalisering. Associerande information har vi egentligen alltid haft, men skillnaden är att digitaliseringen gjort det associativa så synligt att våra förväntningar på information är att den ska bygga på variation framför klassifikation och framförallt att tekniken ska hjälpa oss att enkelt navigera inom stora områden som rör en viss sak. I vår samtid finns det fler objekt och artefakter för samspel mellan människor än någonsin tidigare och det har uppstått andra sätt att ta del av kulturer och ”idén om den individuella mångfalden inom en global mänsklighet” (Løvlie, 2004, s. 93). Det finns också goda exempel på hur bildningsbegreppet kan förstås och användas med teknokulturen som utgångspunkt.

Exempelvis hävdar Wiklund (2007) att filmen utgör en central roll i diskussionen kring bildning. Utgångspunkten i argumentationen är att bildning handlar om att ta till sig andra kulturer och att öppna för olika perspektiv eller verklighetsuppfattningar. Wiklund syftar i första hand till den filmkultur som växte sig stark under 1990-talet som kännetecknas av ”uppbrutna kronologier och mångfaldiga sanningar” (a.a., s.186). Filmen, som berättande media av verklighet och fiktion, bidrar i det sammanhanget till att människan kan förstå sig själva såväl som individer som kollektivt på ett annorlunda sätt. Ett filminnehåll kan förstås på en mängd olika sätt och när det kommer till bildning är det viktigt att utgå från just innehållet och tolkningen av detta samt att se dynamiken mellan det kända och okända och mellan fiction och verklighet. Ett annat exempel på hur bildningsfrågan kan diskuteras en bit in på 2000-talet finner vi hos Falkner (2007) som studerat datorspelande som bildning. Falkner hävdar, med utgångspunkt i Gadamer, att i spelet konstitueras mening som ger den spelande ”insikt i en större verklighet” (a.a., s. 220) där det kända utmanas genom det som upplevs som främmande och på så sätt vidgar spelaren sin verklighetsuppfattning. Falkner poängterar i sin studie att datorspelet utgör ett exempel på hur bildningsfrågan kan diskuteras, och att det framförallt handlar om ett sammanhang där mening konstitueras, inte datorspelet i sig. Nämnade exempel, och andra med dem, är specifika och konkreta former av bildning; författarna gör inte heller andra anspråk i sina studier. I ett vidare perspektiv, och med filosofisk utgångspunkt, medför emellertid dessa studier att bildningsdiskussionen stannar vid att gälla de konkreta fallen som tas upp och att bildning därmed blir tätt förknippat och giltigt med de tillfällen då en film eller ett spel används. Både filmen och datorspelet går aktivt att stänga av, det gör inte vår dagliga tillvaro. Likaledes är de yttre ramarna på förhand fastställda, i synnerhet när det gäller datorspelet, eftersom människans tolkningsfrihet och bildningsprocess har vissa givna ramar att följa i spelet. Här bör tilläggas att Falkner studerar mul-

tiplayer spel över nätverk vilket ger större frihet i bildningsavseende än singelplayer spel²⁸ och hon påpekar att det framförallt är de sociala aspekterna som fokuseras. Likväl är det spelen, och filmen i Wiklunds (2007) fall, som utgör katalysatorn i dessa sammanhang. Exemplet är valda eftersom de inryms i diskussionen kring vår digitala tillvaro och de fyller en viktig funktion i samtidens diskussion kring bildningsbegreppet. Ambitionen i denna undersökning är emellertid att ta en vidare ansats på filosofiskt grund, en diskussion som blir allmängiltig i utbildningssammanhang. Det handlar i detta avseende om att, dels aktualisera den klassiskt moderna bildningstanken som utgör grunden i den filosofiska hermeneutiken, dels att vara lyhörd för samtidens villkor som bland annat präglas av digitalisering och utsuddning av kulturella gränser. Skärningspunkten mellan den hermeneutiska bildningstanken och samtidens villkor innebär bland annat att traditionella beskrivningar av bildning som en fri process, vilket ofta ställs mot en styrd verksamhet så som skolan (Liedman, 2004a), måste beskrivas med utgångspunkt i att gränsen mellan dessa ytterligheter är svår att dra. Detta är också fokus i Gustavssons (2003) centrala bidrag till bildningsdiskussionen på svensk botten genom *Bildning i vår tid* där han presenterar ett sätt att brygga mellan det fria och styrda i bildningsprocessen.

SAMTIDIGHETEN I FRI PROCESS OCH MÅLSTYRNING

Diskussionen kring målstyrning kontra fri process är inte ny, den tillhör inte heller specifikt frågan kring bildning i en digitaliserad tillvaro. Frågan har utgjort en väsentlig del i utbildningsdebatten under lång tid och den har också legat till grund för de pedagogiska svängningarna inom läroplanerna sedan 1960-talet. Trots detta finns det anledning att lyfta

²⁸ Multiplayer spel innebär att flera spelare interagerar och kommunicerar med varandra under spelets gång, medan singelplayer spel är spel med datorn (Falkner, 2007, s. 25 f.).

frågan på nytt i detta sammanhang för att problematisera att *det fria* och *målstyrda* flitigt används som varandras motpoler när det gäller frågor rörande bildning och utbildning. Jag hävdar att frågan är central i denna undersökning eftersom den traditionellt symboliserat skillnaden mellan den fria bildningsprocessen och den styrda institutionaliserade utbildningen. Den är också i högsta grad aktuell eftersom digitaliseringen, främst Internet, många gånger förknippas med den individuella friheten att söka kunskap (Løvlie, 2007). Detta ställer jag mig tveksam till eftersom Internet inte bidragit till att friheten att söka kunskap ökat, däremot har tillgängligheten ökat. Den individuella friheten handlar snarare om friheten att publicera information på ett sätt som tidigare inte varit möjligt. Jag vill därför bland annat luckra upp distinktionen och peka på att bildningstanken bygger på att det *fria* och *styrda* är varandras förutsättningar, oavsett om tekniska hjälpmedel används eller inte, och av det följer att bildning måste förstås som både en fri och målstyrd process. Det är emellertid viktigt att poängtera att det styrda inte ska förstås som den, enligt mig, ensidiga fokusering på resultat och mål som sker i dagens skola – vilket jag kritiserat tidigare i undersökningen. Tyngdpunkten i resonemanget ligger därför på att det inte handlar om en kompromiss mellan det fria och styrda, utan att det i skärningspunkten mellan dessa uppstår något nytt som ständigt ändrar karaktär i pendlingen mellan dem.

Gustavsson (2003) lyfter fram slitningen mellan de båda ytterligheterna och menar att det historiskt finns skiftande mening om vad styrning innebär. Bildning har under vissa skeden av historien förståtts som en övervägande fri och oändlig process, medan bildning under andra skeden uppfattats ta sin grund i styrning genom en målstyrd och utstakad process. Men det är i de skeden av historien där båda uppfattningarna funnits med som bildning fungerat ”som ett dynamiskt inslag i samhällsutvecklingen” och ”då bildning uppfattas och hanteras som en dy-

namisk helhet, sammansatt av dessa båda inslag, så verkar bildning som en levande företeelse i kultur och samhälle” (a.a., s.17). Detta innebär att diskussionen inte enbart rört huruvida bildning grundas i frihet kontra styrning utan också att uppfattningarna kring vad styrning innebär glider isär. Å ena sidan har styrning förståtts som *att andra uppsätter mål som ska uppnås* (yttre styrning), å andra sidan *att individen uppsätter mål* (inre styrning). Emellertid har frågan kring bildning, och då som kontrast till utbildning, kommit att ikläda sig rollen som skild från yttre styrning. Den komplexitet som dubbelheten i begreppet styrning medför avhjälpas med andra ord, likt Gadamer (1960/2004), genom att utgå från att inre styrning förstås som *individuell frihet*, och för att använda tidigare termer: den fria processen att söka kunskap. Gadamer förlägger bildningens mening till en ständigt fortgående fri process utan yttre mål och just frihetsbegreppet är avgörande i hans beskrivning av bildning eftersom den hänvisar till den självständiga individens obundenhet till såväl stoff som metoder. Det är emellertid viktigt att notera att frihetstanken i Gadamers senare skrifter inte är ett egenmäktigt tillstånd. Frihet förutsätter en begränsning, menar Gadamer (2003), vilket mycket väl kan innebära en begränsning av den egna auktoriteten eftersom frihet inbegriper kritisk förmåga ”och den mest betydelsefulla kritiken är utan tvivel självkritiken” (a.a., s. 130). Det är genom självkritiken som människan kan upptäcka sina egna gränser och därigenom nå förståelse för sina möjligheter. Det fria sökandets centrala ställning hos Gadamer utgör emellertid en ytterlighet till bildning jämfört med de fall då begreppet förstås i termer av yttre mål. Denna utgör den tydligaste skillnaden mellan hans hermeneutiska bildningsbegrepp och den diskussion som förts kring bildning de senaste två decennierna. En bit in på 2000-talet är det tydligt att den frihet som åberopas som en av bildningstankens grundstenar (Ruin, 2007) inte alltid kan vara ett individuellt självbestämmande, av autonom karaktär, skild från styrning och yttre påverkan. Frågan blir därför om det går att tala om ett genuint bildningsbegrepp, i klassisk mening,

i institutionaliserade utbildningar? Jag hävdar att bildning som ett regulativt ideal innebär att skolan som utbildningsinstans kan, eller ska, lägga grunden till klokskap och färdigheter i att kritiskt möta yttre mål. Men lärandets instrumentalisering och marknadsanpassning gör denna färdighet till en vara, och inte en del i ens person, och genom detta får såväl frihet som styrning en annan betydelse eftersom det inte finns utrymme för att vare sig välja de yttre målen eller kritiskt ifrågasätta dem. Mot bakgrund av detta hävdar jag att vår inre strävan grundad i en genuin vilja eller intresse endast kan beskrivas som en frihet om det kontrasteras mot det styrda. Graden av kritisk frihet bestäms med andra ord av det som är styrt och självbestämmandet får i en sådan utläggning en oundviklig koppling till det som på förhand är uppställt som mål – yttre styrning.

En diskussion kring balansen mellan styrning och självbestämmande (fria processen) är lika nödvändig som vanskelig. Med andra ord är det viktigt att se en samtidighet mellan en subjektivt fri process och en målstyrd verksamhet och att diskussionen kring bildning inte ger sig ut på en vanskelig balansgång för att finna en kompromiss mellan dessa och se dem som ytterligheter. Sammanvävningen innebär att dessa ständigt ändrar karaktär för att utgöra något gemensamt och att de oupphörligt är varandras förutsättningar. Diskussionen sammanfaller med tendensen inom bildningsfilosofin och problemet med att dela upp subjekt och objekt som gripbara enheter. von Wright (2007) hävdar att ”tanken om bildningsprocessen på en sluten subjektuppfattning” (s. 36) medför en uppdelning mellan det fria subjektet och objektet världen:

Så länge som bildningstanken vilar på en grund där dess subjektiva och objektiva aspekter uppfattas som grundstenar och där det subjektiva identifieras med det individuella och avskilda subjektet, så kommer bildningen att vara fångad i en additiv kunskaps- och människosyn. En sådan syn [...] närmar sig snarare individens rätt till självförverkligande i ensamhet. (von Wright, 2007, s. 37)

I den meningen kan en del i bildningens komplexitet handla om att förstå kontrasterna mellan det fria och styrda. Bildning kan alltså med andra ord handla om att försöka förstå vad bildning är, och på så sätt utgör bildning ett gränssnitt mellan att forma sig själv och låta sig formas efter en förebild. Den fria processen innebär därför att ”växa in i sin egen högsta möjlighet” (Ruin, 2007, s. 47), en möjlighet som hela tiden vidgas. Med fenomenologiska termer växer vi in i nya horisonter. Vi skjuter horisonten framför oss hela tiden genom att vara vända mot det möjliga, samtidigt som vi befinner oss i det som tidigare var vår horisont. Samtidigheten mellan det fria och målstyrda innebär därför ett lärande där varje människa börjar hos sig själv, i sin egen förståelse, för att sedan söka sig utåt för att möta andra perspektiv. De styrda, eller de yttre målen, bör av den anledningen inta ställningen som olika riktningar, eller riktpunkter, vars positionering kan komma att förändras under resans gång och i den meningen så är detta mål endast en växlingsstation för nya vandringar. Med hermeneutisk utgångspunkt uttrycker Ödman (2007, s.103) detta som:

Genom tolkandet och den vidgade förståelsen detta ger får vi nya objekt för våra strävanden och upplevelser. Vi skapar ny mening, vilket kanske åstadkommer att vi ändrar riktning i våra strävanden.

Riktningarna utgörs av såväl vägen till det som ska tillskansas som innehållet i det samma och det kan inte vara något som är helt främmande till sin karaktär. Detta kan diskuteras med hjälp av tidigare nämnda bildningsmetaforen *det egna* och *det främmande* där bildning handlar om att erövra och förkroppsliga det som benämns det främmande. I absolut mening kan inte det främmande vara helt främmande, eftersom vi då aldrig skulle upptäcka det som just främmande. Det är istället något som avviker från det som redan är känt men som har en del av det kända i sig – ett ljud, ett föremål, innehållet i en text etcetera. Likväl får inte det främmande reduceras till att vara en avbild av det kända, utan det

handlar om en öppenhet där det främmande får vara främmande på sina egna villkor och där vår förståelse av det främmande sker i ständiga uppbrott från det som redan är känt. Ett exempel på detta är Internets struktur där sökningen bygger på intuitiva referenser som sedan leder vidare till andra referenser. Sökande i ett webbdokument eller på en hemsida bygger på att vi intuitivt anar att det vi klickar på leder oss vidare i den riktning vi valt. Vi klickar sällan på det som är helt främmande eftersom vi inte vet vart det leder oss. Dessa intuitiva referenser fungerar som växelstationer där riktningen kan komma att förändras flera gånger och det är också i dessa referenser som samtidigheten mellan yttre mål (yttre styrning) och fri process visar sitt ansikte. Återför vi resonemanget till utbildningssystemet och den kontrast som finns i debatten kring den målstyrda utbildningen och den klassiskt fria bildningsprocessen så har detta tidigare benämnts *bildande utbildning*. Där den bildade tar sitt lärande i egna händer:

[...] vilket inte utesluts av att hon går i skolor, tar emot råd och tillrättavisningar, handledning och kritik, prövas och får ett avgångsbetyg. Men att tillägna sig det som erbjuds på detta sätt – att verkligen göra det till sitt eget – eller att avvisa det, först detta är bildning. (von Hentig, 1998, s. 75)

Likväl är det viktigt att poängtera att grunden i uttrycket bildande utbildning ligger i att föra fram bildning som en grund för att problematisera dagens attityder till kunskap och för att, som tidigare nämnts, teoretiskt tillföra lärandebegreppet ett innehåll med hjälp av den fenomenologiska hermeneutiken. Där är bildningens Vara-fråga en riktning som ger människan möjlighet att vara vänd mot världen på ett sätt som öppnar upp för och ger beredskap för att möta innebörden i det okända. Bildande utbildning som begrepp visar även på betydelsen av att se såväl målstyrning som den fria processen som varandras förutsättningar och att det som benämns inre styrning är tätt förbundet med yttre styrning. I det följande exemplifieras detta med en berättelse om en pojke som

söker vishet i livet och endast då han lär sig att släppa fokus från målet upptäcker han saker som ger honom självinsikt. Samtidigt är målet en förutsättning för att pojken ska upptäcka sin egen process. Huvuddragen i berättelsen är hämtad från Coelho (2004) men i denna presentation är den omskriven för att tydliggöra de delar som utgör stommen i exemplet.

BERÄTTELSEN OM SKEDEN

Pojken hette Santiago och i sitt sökande efter den skatt som skulle förändra hans liv skulle han besöka en vis man som skulle ge honom svaren på de frågor som han bar i sitt sökande. Pojken klev in i palatset där den vise mannen bodde och gick vidare till den sal där mötet skulle ske. Mannen satt på golvet och lyssnade på pojkens ärende och efter en stund sade han: ”Jag kan inte ge dig råd nu. Men kom tillbaka om en stund, så ska jag ge dig svaren du söker, och under tiden som du väntar vill jag att du ser dig omkring i palatset”. Santiago nickade och innan han gick därifrån sade mannen: ”Du ska också få en uppgift, på din vandring genom palatset vill jag att du bär med dig denna sked med olivolja, och då du kommer tillbaka ska du inte ha spillt en droppe”

Efter en stund återvände Santiago till den vise mannen och sträckte stolt fram skeden med all olivolja i behåll. ”Jag ser att du inte har spillt en droppe av oljan” sade mannen och fortsatte: ”Men säg mig, under din vandring; lade du märke till det fantastiska biblioteket med böcker från världens alla delar, eller den vackra trädgården som trädgårdsmästaren arbetat med i tio år?” Santiago skakade på huvudet och mannen fortsatte. ”Jag misstänker också att du inte tog dig tid att studera all den konst som följt dig under hela vandringen, den representerar historia av händelser och personer som på ett eller annat sätt bidragit till att du och jag står här idag”. Santiago kunde inte göra annat än att hålla med och just som han skulle påpeka att uppdraget faktiskt var utfört sade mannen:

”Jag vill att du ger dig ut på samma vandring igen och du ska fortfarande ha med dig skeden med olja i, men denna gång behöver du bara ha med dig tillräckligt med olja för att lyckas tända lampan där borta”.

Santiago tog åter skeden och gav sig iväg på en vandring genom palatset. Denna gång fascinerades han av allt det vackra, det historiska och den kunskap som fanns inbäddad i såväl föremålen som de människor som bidragit till att de fanns på plats. Då han långt senare återvände till den vise mannen med skeden hällde han de få droppar som var kvar i lampan, tände den och sade: ”Jag har förstått att vägen är det viktiga, inte målet eller uppgiften. Det som förvånar mig är att jag aldrig någon gång under den första vandringen ifrågasatte uppgiften och jag förstår nu att de råd som du ger mig endast kan få betydelse om jag själv förstår att använda dem rätt”. Den vise mannen tittade på Santiago och sade: ”Du kom för att få svar på frågor som skulle leda dig till skatten, sade mannen, och det har jag gjort; jag har hjälpt dig med din självinsikt och på så sätt har jag också gett dig vishet. Den skatt du söker är inte guld, utan vishet i livet och det spelar ingen roll hur många palats som du passerar så kommer du aldrig att upptäcka vad de har att visa om du inte tillåter dig själv att spilla från skeden”.

Denna mångbottnade berättelse symboliserar i min tolkning, dels skillnaden mellan skolans resultat och målrationella verksamhet med ambitionen att arbeta efter tydliga och mätbara mål och det produktiva erfandet som följer då den som söker kunskap tillåts spilla från skeden. Med andra ord kan det ibland vara nödvändigt att tillåtas missa målet för att utveckla andra erfarenheter. Dels utgör berättelsen en metafor för att exemplifiera samtidigheten mellan process och uppställda mål, och mellan inre och yttre styrning, där det fria framträder i förhållande till det styrda. Nya möjlighetshorisonter öppnades för pojken då blicken lyfts från målet, det vill säga i detta fall då uppmärksamheten riktas mot något annat än skeden. Det var först då som processen blev synliggjord

och därmed aktiv ur ett bildningsperspektiv. Vandrigen och erfandet av det palatset visade blev det direkt givna för pojken och det som beredde vägen för att nya möjlighetshorisonter visade sig. Analogin mellan berättelsen och vår tids utbildningssystem finner vi i att det kan vara nödvändigt att tillåtas spilla (från skeden) för att ta del av, och vara öppen mot, det som visar sig för oss.

Om bildningstanken ska få fäste i utbildningssystemet måste fokuseringen på tydlighet och mätbarhet lämna plats åt att eleverna tillåts att delta och vara i processer vars mål och vägar vi inte på förhand kan uttala oss om och där de egna fördomarna, eller för-givet-taganden, tillåts störas av frågeställningar som vi aldrig har tänkt. En viktig uppgift inom skolan blir i denna framläggning att lära den lärande att våga utsätta sig för risken att få sina erfarenheter prövade och i vissa fall sina åsikter förändrade. I en digitaliserad postmodern tid där tillgången till information är näst intill obegränsad och där vi med lätthet bär åtkomsten till information med oss i vår vardag – exempelvis via mobiltelefonen – är det tydligare än någonsin att synliggöra processen framför målen för att vi ska lära ”oss mer än en färd som bara går ut på att anlända till målet enligt tidtabellen” (von Hentig, 1998, s. 89). Det är därmed också frågans karaktär, något förenklat vårt sätt att undra över något, och viljan att ta till oss det okända och vår öppenhet för att vilja förändras, som styr vår navigering i tillvaron. Lärande med bildningstanken som grund handlar därför om att synliggöra sammanvävningen mellan det ”främmande i det egna och det egna i det främmande” (så Cavalcante Schuback & Ruin, 2006, s. 42) genom att kritiskt pröva hållbarheten i ett argument och tolkningarna som ligger till grund för det. Det främmande i det egna och det egna i det främmande är kärnan i bildningens rörelse och det är detta som är den filosofiska hermeneutikens största bidrag till dagens bildningsdiskussion. För att kunna sträva mot bildningstanken inom de institutionaliserade utbildningarna, och därmed förstå begreppet lärande

på ett annat sätt, är en viktig del i detta att öppna upp för möjligheter där det är tillåtet att *spilla från skeden*. En del i detta öppnade ges genom digitaliseringens möjligheter och den växande teknokulturen. Det kan exempelvis handla om att vi kan kommunicera i realtid med i stort sett hela världen och därmed har vi tillgång till andra förhållningssätt inom olika kulturer. Människan i västvärlden har fått globaliseringen som en naturlig del i vardagen vilket möjliggjort kunskapsutbyte som i många fall gett insikten att en självklar och viktig kunskap i vissa delar av världen kan vara livsfarlig kunskap i andra delar av världen – exempelvis demokratifrågan. Traditionella kulturella förhållningssätt har allt mer blivit gränsöverskridande, en bidragande orsak är utvecklingen av digitala medier. Men även gränsen mellan olika digitala medier har suddats ut eftersom användningen ofta innebär att två eller flera medier interagerar med varandra. Ett sätt att beskriva detta är att vi lever i en teknokultur.

TEKNOKULTURENS UTBREDNING OCH FRÅGAN OM NYA MÖJLIGHETER TILL BILDNING

Jag har tidigare hävdad att bildningstanken är den samma oavsett om tillgängligheten till information har ökat eller inte. Bildning bygger med andra ord inte på mängden information utan hur vi förhåller oss till den. Likväl har utbredningen av digitaliseringen bidragit till upplösningen av tidigare för-givet-tagna strukturer i vår vardag, vilket medfört att diskussionen kring bildning och vårt sätt att orientera oss i vardagen många gånger kommit att utgå från de fördelar som tekniken fört med sig (Løvlie, 2007; Dreyfus, 2006). Jag kommer därför i detta avsnitt diskutera några framträdande tekniska påverkansfaktorer när det gäller bildningstanken i en digitaliserad tillvaro, vilka främst handlar om nya sätt att utbyta information i jämförelse med bara ett par decennier sedan. Jag avslutar emellertid avsnittet med ett kritiskt förhållningssätt till detta, då jag hävdar att bildning måste grundas i ett genuint kunskapsbegrepp.

Kritiken bygger på att de möjligheter som vi fått genom digitaliseringen också medfört en förändrad attityd till kunskap.

Ett sätt att beskriva hur digitaliseringen kommit att påverka vår tillvaro är att vi lever i ett gränssnitt²⁹ mellan det klassiskt humanistiska och tekniska. Teleteknologin och den postmoderna hållningen har medfört uppkomsten av nya rörelser (kulturer) som inte har samma anspråk som de tidigare. De är mer inriktade på lösningar som uppstår vid tillfälliga behov snarare än fasta identifikationer som karakteriserat de äldre rörelserna. ”Det gäller nu att ständigt ändra form, att omdefiniera sig i nuet, att vara beredd att ändra hållning och kasta om. Nya rörelser blir därigenom betydligt mer flexibla än äldre” (Gustavsson, 2003, s. 227). Genom teletekniken skapades inte enbart möjligheten att kommunicera effektivare. Den har också bidragit till en digitaliserad tillvaro där vi lever och tänker på ett annorlunda sätt jämfört med bara ett par decennier sedan. Om vi exempelvis ska få tag på en annan person krävs det inte längre att vi fysiskt söker upp denne eller att vi aktivt sätter oss ned vid en telefon och ringer personen ifråga tills vi får tag på honom eller henne, idag når vi människor i flykten med hjälp av mobiltelefoner och e-post. Mobiliteten har också medfört att vi kan tala i termer av att arbeta där vi befinner oss. Detta innebär i sin tur att vi inte i lika stor utsträckning i förväg behöver planera vem som ska kontaktas och när detta ska ske för att få en tjänst utförd – det sker många gånger i samma stund som behovet av tjänsten uppstår. Kemp (2005) menar att en del i bildningsbegreppet är att ledas in i en kultur och tillägna sig den, och den kultur som ungdomar idag behärskar och är födda i är den digitala kulturen, en kultur som

²⁹ Ordet gränssnitt används i detta fall som en beskrivning av hur människan och (tele)tekniken ömsesidigt bidrar till ett förändrat sätt att leva i tillvaron. Gränssnittet bärs upp av människans Varande i en digital tillvaro. Gränssnitt ska därför i detta sammanhang inte förväxlas med något som ligger mellan två saker, eller en förbindelselänk mellan människan och någon teknisk utrustning.

kännetecknas av rörlighet och att ständigt vara anträffbar. Den mobila tillvaron erbjuder helt nya möjligheter till samspel mellan individer och mellan kulturer.

Løvlie (2007) använder sig av uttrycket ”teknokulturell bildning” (s. 153) när han beskriver kännetecknen i dagens bildningsbegrepp och ett central begrepp i hans resonemang är det tidigare nämnda *gränssnitt*:

Som framgår av ordet gränssnitt anger det gränser. Men i detta sammanhang handlar det primärt inte om gränsdragning utan om det gränssnitt där självet och kulturen möts. Gränssnittet är inte »något» i sig. Det är snarare övergång och rörelse. Gränssnittet är den postmoderna versionen av det klassiska begreppet bildning. (a.a., s. 154)

Løvlies beskrivning av mötet mellan *självet* och *kulturen* blir något problematiskt om vi betraktar detta ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv och med utgångspunkt att vi kan beskriva tillvaron som digitaliserad. I tillvaron, i-världen, lever vi tillsammans med andra människor. Gränssnittet kan då inte enbart vara var förlagt till *självet*, utan torde utgöras av ett gemensamt uppbyggt gränssnitt, men som vi agerar, upplever och orienterar oss i individuellt. Vi har vår direkta tillgång till världen genom våra praktiska och oreflekterade erfarenheter. Vi handlar naturligt och i vissa avseenden automatiskt. Digitaliseringen är en del i vår naturliga och oreflekterade vardag, och vi för-givet-tar både dess funktion och vår tillgång till den. Det är först då vi stöter på något avvikande, exempelvis då tekniken i vår vardag inte fungerar som förväntat som vi reflekterar över den. Digitaliseringen är därför en förutsättning för teknokulturen, vilket påverkar vårt sätt att se på framtiden och de historiska arven.

Tidigare åtskilda kulturer, distinktioner mellan rätt och fel, objektivitet och relativitet, sammanstrålar för att ta sig nya former där delar av dessa riktmärken liknar sitt tidigare ursprung, medan andra ändras radikalt.

Gränserna, när det gäller nationens början och slut, har suddats ut och vår syn på vägarna till kunskap har ändrats. Genom detta har globaliseringen fått en helt annan betydelse än att vara en etikett för helheten världen. Den har i viss mån inneburit ett nytt sätt för människorna att leva. Kemp (2005) visar att detta har bidragit till att individen har möjlighet att fullt ut vara en del i ett världsmedborgarskap. Bildningstanken kan genom detta aktualiseras som ett samspel mellan det personliga och de kulturella arven vilket kan handla om att flera kulturella arv stålar samman till någon ny kultur. Teknokulturen är en etikett för detta fenomen; konvergenskulturen (Jenkins, 2008) en annan. Jenkins menar att *konvergens* handlar om ett kulturellt skifte där digitaliseringen bidragit till att kulturena ständigt ändrar karaktär och där människan ”uppmuntras att söka ny information och foga samman innehållet från olika medier” (a.a., s. 15). En huvudpoäng i resonemanget kring konvergenskulturen är att den inte uppstår eller har uppstått på grund av nya digitala artefakter utan det är människans sociala interaktion som lägger grunden för nya kulturer. Jenkins förbiser emellertid att människans attityder och föreställningar i tillvaron ligger till grund för kulturskiften och att dessa lika mycket grundar sig i interaktionen mellan människor som mellan människor och digitala artefakter. Likväl utgör Jenkins begrepp *konvergenskultur* en bra beskrivning av att det alltid är människan och hennes förståelse av aspekter i världen och hennes förhållningssätt till dem som utgör grunden för kulturella skiften. Tillgången till den digitala tekniken påverkar detta eftersom möjligheten att kontakta andra människor och olika kulturer är näst in till obegränsad idag. Avlägsna händelser påverkar nära händelser och därigenom också vår identitet i världen. Utvecklingen på webben har inneburit att det inte längre är enbart en plats för konsumtion av information. Det är lika mycket en plats för aktivt deltagande med sociala kontakter och samverkan som utmärkande drag. Med andra ord har nya mötesplatser uppstått i virtuell form och därmed nya sätt att utbyta information.

NYA SÄTT ATT UTBYTA INFORMATION

Bloggar är ett exempel på hur tankar, idéer och vetenskapliga erfarenheter presenteras och kommenteras. Ett annat exempel är hur deltagare interagerar med och använder digitala medier för att vara med i olika litterära forum på Internet. Några av dessa benämns som Fan Fiction sajter (Olin-Scheller, 2008) där användarna själva – skolungdomar, författare regissörer och andra yrkesgrupper – skriver nya berättelser eller fortsättningar på böcker, filmer eller Tv-serier. Det handlar om att publicera sig på nätet och hjälpa andra med synpunkter på deras texter, och tack vare Internets globala utbredning kan den kritiska massan i princip vara hur stor som helst. Med hjälp av den digitala tekniken beskrivs processen som kreativ och utvecklande där den som skriver aktivt kan fråga efter skrivtekniska råd eller få olika synpunkter på texten (a.a.). Om en deltagare exempelvis vill ha språkgranskning på engelska, tar han eller hon hjälp av en engelskspråklig person som är uppkopplad mot samma sajt eller till något länkat forum som har samma intresse. Fördelen med dessa virtuella möten är, som tidigare nämnts, att tekniken erbjuder tillgänglighet till kompetens, information och en kritisk massa.

Den virtuella världen har för många, i synnerhet ungdomarna, blivit så påtaglig och vardaglig och i flera avseenden verklig att de kliver in i och ur den naturligt och ofreflekterat. För de som dagligen befinner sig i olika virtuella världar utgör dessa en regional livsvärld³⁰, det vill säga en del i livsvärlden där rummet inte längre hör till en fysisk plats och där den upplevda tiden har ändrat karaktär. Villkoren för såväl tid som rum lig-

³⁰ Begreppet regional livsvärld är hämtat från Bengtsson (2010) och innebär en avgränsad del i världen av mening. En regional värld är praktisk, social och historisk där allt som tillhör en värld hänvisar till varandra och där olika delar konstituerar varandra. Med andra ord kan en regional värld inte existera isolerat utan den utgör en del i livsvärlden där gränserna och möjligheterna hela tiden förflyttas.

ger i det som tidigare nämnts som digitaliseringens gränssnitt där egna tidsrum byggs för att organisera världen. Titeln på den webbaserade plattformen *Second Life* vittnar om att det är ett parallellt liv och en annan vardag som står i fokus – en relativisering av livet. Second Life är en ostrukturerad virtuell värld där användarna själva bygger hus, affärer, ambassader, konstutställningshallar etcetera. Egen valuta används (Linden dollar) och samhället styrs av egna lagar. Exempelvis har Second life använts som plattform i undervisningen för studenter med inlärnings-svårigheter [Sic!] inom högre utbildningar (McKinney m.fl., 2009). På svensk botten ligger exemplet Kamimo Education Island närmast, vilket är ett samarbetsprojekt mellan Högskolan i Kalmar, University of Central Missouri och Molde University College i syfte att skapa en mötesplats för forskning och kommunikation. På området Kamimo kan deltagare från hela världen samlas i olika samtalsgrupper kring ett specifikt ämne, lyssna på föreläsningar och presentera texter. I princip samma saker som ett fysiskt universitet kan erbjuda, men med den skillnaden att du på ett enkelt sätt kan möta deltagare från andra länder, kulturer och som därigenom har helt andra erfarenheter. Second life är en ung före-teelse, 2004 började intresset för denna virtuella livsstil att öka markant, och uppbyggnaden fortgår ständigt. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det mycket väl kan vara så att denna plattform är passé när denna text går i tryck. Nya och mer utvecklade tjänster kommer troligtvis dyka upp. Poängen är emellertid att peka på hur digitaliseringen möjliggjort för nya sätt att kommunicera och utbyta information. Nämda forum kompletteras ofta med personliga nätverk kring ett specifikt ämne där relevant vetenskaplig information kopplas samman med varandra för att sedan kopplas till andras personliga nätverk med samma intresse. Det är också möjligt att prenumerera på exempelvis föreläsningar, kurser eller diskussioner. Det handlar med andra ord om tekniska hjälpmedel för att sortera och kontrollera information vilket utmanar såväl traditionella lärandemetoder som sättet att ordna innehållet. Dessa exempel går

under benämningen sociala nätverk. Användaren får tillgång till många perspektiv kring ett ämne och som lärandestrategi benämns detta som *Connectivism* (Siemens, 2009).

Nämnda förändringar genom teknikens hjälp är viktiga att inkludera i diskussionen kring bildning eftersom dessa utgör en påtaglig del i många vardag, inte minst skolungdomars. Likväl hävdar jag att detta sätt att resonera kring hur information hanteras förr eller senare hamnar med fokus på tekniska innovationer eller tjänster, och frågan om vad som egentligen utgör det sociala inom de så kallade *sociala nätverken* är märkbar. Tekniken har inte medfört nya sociala och mellanmänniska möten i fysisk mening, utan enbart nya sätt att utbyta och kontrollera information. Visserligen kan vi med teknikens hjälp hitta information som hjälper oss att bilda kunskap inom ett eller flera områden, men den bidrar också till ett undanträngande av ett genuint kunskapsbegrepp. Förinställda sorteringsalgoritmer kan endast ta fram information som uppfyller vissa kriterier, inte föra den lärande individen mot det främmande, eller främmandegöra det kända. Balansgången mellan det klassiska bildningsbegreppet och samtidens teknokulturella bildningsmöjligheter är emellertid komplicerad. Men min ståndpunkt är att bildningstanken måste grundas i ett genuint kunskapsbegrepp där kunskapen har ett egenvärde och är en del i vår person. Kunskap förbinder självet (individen) och världen. Det räcker inte med kunskap om var kunskap [Sic!] finns, utan bildning med ett genuint kunskapsbegrepp som grund handlar om viljan att aktivt förändras som människa. Jag hävdar att i dag värderas kunskaper om var informationen finns och hur den effektivast nås högre än att se kunskap som något genuint eget.

I den framläggningen är bildningsbegreppet som presenterats i denna undersökning en tydlig skillnad till det kunskapsbegrepp som fått starkt fäste inom såväl skolan som i samhället i övrigt och som jag tidigare benämnt performativ kunskapssyn. Av den anledningen är det viktigt att lyfta fram ett kunskapsbegrepp med tydlig koppling till att bearbeta erfarenheter grundat i praktisk klokskap (fronesis) för medvetna beslut. Där helhetssyn, kritisk hållning och meningsfullhet alla utgör viktiga delar i bildning. Diskussionen är central för såväl undersökningens bildningsbegrepp som för den fortsatta diskussionen i kommande kapitel där *Lärande och tolkning* och *Dialog som konstitutiv process* behandlas.

ÅTER TILL FRÅGAN OM DET EGNA OCH DET FRÄMMANDE

Nödvändigheten i att kunskapen är införlivad i oss som en del i vår person, genuint förkroppsligad för att använda ett tidigare uttryck, visar sig i en ofta använd utgångspunkt i liknade diskussioner; kunskap är buren av människor, medan information hämtas på många olika ställen och den förblir att vara information ända till den tolkas och sätts in i ett sammanhang (Gustavsson, 2009; Tengström, 1998). Ett problem som uppstår om kunskap likställs med information, eller om kunskap bara sträcker sig till att veta var informationen finns, är att möjligheterna till att ny kunskap konstitueras minskar. Vi vet många gånger både att informationen finns, och var den går att nå när vi söker den; i böcker, via nyhetssändningar eller via några musklickningar på Internet. Detta innebär att i sökandet efter information finns en grundförutsättning inbyggd, nämligen att vi mer eller mindre vet något väsentligt om det som söks, annars skulle vi inte söka efter det.

Detta kan formuleras som Menons paradox i digital skrud³¹. Visserligen kan vi få fram encyklopedisk kunskap, vilket är en viktig del för att vi ska kunna fungera i vardagen, men så länge som den adopteras utan reflektion och används som given sanning utan att innehållet fått mening med utgångspunkt i personens erfarenheter, kan den inte betraktas som annat än information. Jag hävdar att skillnaden mellan att se kunskap som ett egenvärde eller att betrakta den som produktiv faktor för att nå information ligger i vårt förhållningssätt till hur kunskap konstitueras. Om vi över huvudtaget ska kunna göra anspråk på att vår egen uppfattning av något ska kunna påverka andra, eller tvärtom, om vi själva ska lära oss av andras uppfattningar så är kunskap som ett egenvärde avgörande. Synen på hur kunskap konstitueras är även viktig för vår bildning eftersom det enkla och igenkännbara ligger närmast till hands att använda – både i vardagen och i skolan – och detta för med sig att förmågan att hantera trögheten i det främmande uteblir. Det främmande kan inte enbart vila mot det kända eftersom det kända allt mer kännetecknas av att veta vägarna till det främmande, och då får det främmande sin giltighet i hur lätt eller svårt det är att hitta det. Annorlunda uttryckt värdesätts kunskap om var information finns högre än att förädla informationen till genuint egen kunskap. Detta kan formuleras som att vi lever i en falsk trygghet att vi kan få tag på vilken information som helst när vi själva vill det, så länge som vägarna till detta är tydliga och öppna. Av den anledningen behöver vi inte bemöda oss att möta det främmande på dess egna villkor. Med en hermeneutisk utgångspunkt,

³¹ Det som blivit känt som Menons paradox utspelas i en dialog mellan Sokrates och Menon, och huvudfrågan är om *duglighet* går att lära sig genom undervisning eller om man måste söka den. Sokrates hävdar att han inte ens vet vad duglighet är, och att Menon inte heller gör det. Sokrates föreslår att de tillsammans skall ge sig i kast med att söka efter ett svar, men Menon kommer då med den invändande frågan: ” Och på vilket sätt tänker du söka efter det som du inte alls vet vad det är, Sokrates? [...] Och även om du verkligen ramlar på den – hur ska du veta att detta är det som du inte visste?” (Platon 2003, s. 31).

och med ett genuint kunskapsbegrepp som grund, blir detta en paradox eftersom vetenskapen om att vi inte förstår allt, eller kommer åt all information, utgör enligt mitt sätt att se, en av grundpelarna i bildning.

Frågan kring hur mening konstitueras handlar med utgångspunkt i filosofisk hermeneutik om hur människan närmar sig det främmande. Gadamer (1977/2008) exemplifierar detta med hur vi närmar oss konst och han hävdar att mening konstitueras genom att vi förhåller oss till olikheter snarare än likheter. En bit in på 2000-talet, i en allt mer uppsplittrad värld och med ett överskott på information, framstår vikten av Gadamers exempel som centralt. Att förhålla sig till olikheter snarare än likheter är avgörande för hur människan tar till sig kunskap. Spänningen mellan det egna och främmande utgörs av dimensionen av *intet* för att åter knyta an till så Cavalcante Schuback (2006) tankar kring övergåendets skede. Centralt i hennes resonemang är att det främmande bara kan vara främmande på det kändas villkor, på samma sätt som frihet endast kan få sin dimension genom det styrda. Samtidigt är det då det kända blir främmandegjort som vi vidgar våra horisonter och ny kunskap konstitueras. I klassisk mening utgör mötet med det främmande den horisont där det kända blir främmande för sig själv. Pendlingen mellan dessa utgör grunden i såväl tolkningsakten som i diskussioner kring bildning och det är också detta som är grunden i det som jag benämner för genuin kunskap eftersom det utgör det perspektiv i vilket jag är öppen för det främmande. Ett problem i denna diskussion är emellertid att den förutsätter ett absolut övertagande av det främmande (a.a.). Det vill säga, antingen görs det främmande till sitt eget (till något känt), eller så görs det inte det. Men jag hävdar att detta inte får betraktas som två enheter där den konstitutiva processen blir ett övertagande av något innehåll. Jag vill hellre se detta som att det egna får nya dimensioner, eller ett nytt kvalitativt innehåll, genom det främmande. Det absoluta övertagandet handlar då, som tidigare nämnts, om viljan att hantera trögheten i

det som framstår som främmande. Med andra ord en förmåga att ta sig an, utmana, intressera sig för och intuitivt rikta sig mot det främmande. Hanteringen av trögheten i det som inte är för-givet-taget innebär att förståelsen av något konfronteras med annan förståelse. Hermeneutiken kan därför ses som utgångspunkten i vår tids tänkande där tolkningarna och förståelsens mångfald får kollidera och ge inspiration, där kunskap styrs av intuitiva ställningstaganden och där egna tolkningar tillåts att prövas mot andras för att vidga vår förståelse av något. För bildningstanken innebär en hermeneutisk utgångspunkt att trögheten i det främmande möjliggör för ett tänkande där ett ögonblick av intet (icke-vetande) utgör grunden för tolkning och förståelse. Trögheten får därför inte ses som ett hinder, utan den möjliggör för att förståelsens horisonter kan vidgas och för att möta detta krävs inte enbart generella teoretiska eller encyklopediska kunskaper, det krävs praktisk klokskap, där etik och gott omdöme utgör grundpelarna. Jag ska därför diskutera bildning som *fronesis* i det följande.

BILDNING SOM FRONESIS

Ett av de flitigast citerade avsnitten i Aristoteles (2004, sjätte boken) verk *Den nikomachiska etiken* är det som behandlar kunskapsformerna *episteme*, *techne* och *fronesis*. Jag har i tidigare kapitel översiktligt redogjort för skillnaderna mellan dessa tre kunskapsformer och ska i det följande utveckla vad jag menar med bildning som *fronesis*. Hos Aristoteles finns flera ingående element för att beskriva komplexiteten hos *fronesis* så som *vishet*, *klokhhet*, *rådighet*, *eftertanke*, för att nämna några. Även *självisikt*, *moralisk reflektion* och *estetik* är bärande delar för *fronesis*. I Gadammers (1960/2004) filosofi hävdar han att hermeneutiken är en fronetisk verksamhet. Han gör detta genom att påpeka att humanistisk kunskap står närmare moral, gott omdöme och klokhhet än kunskap baserad på teoretiska och ”ändliga” utgångspunkter (a.a., s. 312). Exemplet som han ger oss är vetenskapen om matematik som är oföränderlig eftersom den är

beroende av bevis och logiska steg. Det är med andra ord svårt att öppna sig för matematiken på ett fronetiskt sätt eftersom den bygger på metodisk stringens och givna ramar.

Idéhistoriker och filosofer som verkar idag sammanfattar ofta *fronesis* i ordparet: praktisk klokskap (Liedman, 2004a). Det vill säga en förmåga att i situationen förhålla sig omdömesfullt inför det vi står inför. Min användning av begreppet ansluter sig främst till denna beskrivning, men även *det fria sökandet* får en central roll för lärandets hermeneutik; fronesis får genom den utökningen en tydlig anknytning till nutidens bildningsdiskussioner. Nussbaum (1998, s. 8f.) hävdar att det fria sökandet ger beredskap för ett liv med människor i ett samhälle som ständigt växlar mellan tydliga gränser och gränslöshet. Centralt i hennes utläggning kring bildning (Liberal Education) är ett kritiskt förhållningssätt till den egna kulturen i förhållande till andra traditioner där faktiska och praktiska förhållanden ligger till grund för de handlingar vi själva gör. Det är emellertid viktigt att vare sig *praktisk klokskap* eller *praktiska förhållanden* uppfattas som en utgångspunkt hämtad från pragmatismen, hantverks-traditionen eller att kunskap hämtas vid behov i situationen. Utan det ska snarare ses som mellanmännsliga angelägenheter där vi inte kan överlämna åt andra att fatta våra beslut. Bildning som fronesis kan därför förstås som den riktning i livet där vi hittar sätt att hantera de utmaningar som vi ställs inför. Med detta menar jag att riktning ska ses som det perspektiv i vilket världen visar sig, den ska med andra ord inte ses som någon given riktning. Fronesis ska därför likställas med att vara erfaren, som enligt Gadamer (1960/2004) är att vara öppen för nya erfarenheter.

Med utgångspunkt i Aristoteles (2004) bestämningar av fronesis och med det fria sökandet (Nussbaum, 1998) som grund kan bildning som fronesis beskrivas som att besitta generella kunskaper och klokskap för att möta och hantera olika situationer som vi ställs inför och därmed vidga

perspektiven innehållsligt. Fronesis kan mot bakgrund av detta beskrivas som ett mellanled, eller *ett mellan*, som varken är rena färdighetskunskaper (tekniskt) eller rent teoretiskt, utan förmågan att varsebli mer i en särskild situation än själva vetandet för att finna lämpliga vägar att möta det främmande (Dunn, 2009). Denna kunskapsform utgör därför en stabiliserande funktion i våra tolkningar av, och i mötet med, det främmande. Gustavsson (2009, s. 100) uttrycker att syftet med bildning är:

[...] att kunna vidga sina perspektiv för att se vilka sammanhang man ingår i. Får man inte möjlighet att orientera sig är risken att man förblir i en alltför begränsad värld och inte riktigt inser vidden av det man deltar i, eller vilka villkoren är för det man gör. Att finna sin plats och sin mening i det samhälle man lever i förutsätter att man har möjlighet att söka och finna sin ”egen välgrundade mening”.

Förmågan att hantera olika situationer genom praktiskt omdöme rör vårt personliga förhållande till kunskap och det måste beredas möjlighet för eleverna inom utbildningssystemet att träda in i, eller lära sig, denna förmåga. Dahlin (1994) beskriver att vi behöver öva de ansträngningar som krävs för omdömeskraften och att det är först när omdömesbildningen blir fronetisk som vi har möjlighet att ”handla på grundval av *min egen uppfattning* av situationen” (s. 52).

Den egna välgrundade meningen utvecklas inte med resultatstyrning där kvantitativa måttstockar utgör referenspunkterna, utan för att uppnå den krävs att individen har makten över frågeställningar om verkligheten. Om individen inte äger frågan blir tolkningsutrymmet alltför snävt eftersom det måste hålla sig inom givna ramar. Det kännetecknande för bildning som fronesis är inte antalet kunskaper eller erfarenheter som någon har, utan öppenheten för nya kunskaper och erfarenheter. Dagligen konfronteras vi av mediasamhällets ökade informationsmängd och dess spridning av fragmentariska segment av mening och möjligheten till manipulation av såväl bilder som så kallade fakta. Därmed konfronteras

vi också, ”inte bara med tolkningens möjlighet, utan också med nödvändigheten att förhålla oss till mängden av motstridiga tolkningar” (Kristensson Ugglå, 2002, s. 318). I denna digitaliserade postmoderna tid utgör den egna välgrundade meningen, eller genuina kunskapen som jag tidigare formulerat det, en avgörande roll för att vi inte enbart ska förstå annorlunda. Strävan måste istället vara att i någon mening förstå innehållet på ett kvalitativt vidgat sätt (a.a). Det vill säga att vidga våra horisonter, för att använda tidigare formulering.

En del i bildningens komplexitet är att det i dag handlar om att delta i flera produktiva processer samtidigt, i flera dialoger, där tolkning av information är nödvändigt. Därmed utgör, som tidigare nämnts, teoribildningar om såväl tolkning som dialog grundstenar för att lärandebegreppet ska kunna förstås i termer av *att bilda sig* som människa. I nästa kapitel görs en analys av betydelsen av tolkning som grund för lärandets hermeneutik för att sedan följas upp i kapitlet efter där dialogen som konstitutiv process diskuteras med såväl bildningstanken som vikten av tolkningsteorier som utgångspunkt. I kapitlet om dialog som konstitutiv process tas återigen en kortfattad diskussion kring digitalisering och lärande upp. Men den har mindre framträdande plats i nästa kapitel om tolkning eftersom jag i detta kapitel hävdar att den teoretiska grunden för såväl bildningstanken som för tolkning och dialog är den samma oavsett om tillgången till information ökat markant de senaste decennierna; tvärtom tycks dessa teorier vara mer aktuella än någonsin för att kunna konstituera kunskap i en mångfacetterad vardag.

KAPITEL 6

LÄRANDE OCH TOLKNING

Ett viktigt mål inom institutionaliserade utbildningar torde vara att den lärande ska nå *förståelse* av det innehåll som behandlas. Visserligen går det att hävda att det mer eller mindre alltid sker någon form av förståelse genom att vi tolkar vår omgivning. Men i den kritiska utbildningsdebatten som förs idag i Sverige påpekas det att skolinstitutionen impregnerats av ett förståelsebegrepp som grundas i ytlighet och likformighet (Liedman 2008, 24 januari). Inkluderas Biestas (2006) kritik om ett urvattnat lärandebegrepp (se kapitel 2) till debatten framstår behovet av en diskussion kring teorier om tolkning och förståelse påtaglig för att tillföra lärandebegreppet ett teoretiskt innehåll. I tidigare kapitel har jag argumenterat för bildningstanken som grund för *lärandets hermeneutik* och i detta kapitel avser jag att vidareutveckla diskussionerna genom att behandla *tolkning* och hur dessa teorier kan appliceras som betydelse för lärandets hermeneutik. Denna vidgade diskussion medför en växling

från tidigare fokusering på bildning som begrepp till att övergå till termen *lärande* – givet att den bildningstanke som skrivits fram utgör grunden då termen lärande används i fortsatta diskussioner. Det vill säga att med hjälp av, och genom, framskrivet bildningsbegrepp har ambitionen varit att teoretiskt och innehållsligt bidra till en annan förståelse av lärandeprocessen inom utbildningssystemet. Växlingen mellan bildning och lärande kan inte ses som annat än en analytisk konstruktion för att systematiskt kunna resonera mig fram till undersökningens syfte. En invändning mot detta kan vara om det över huvud taget går att separera bildningsdiskussionen från tolkningsteorier, eller dialogen som kommande kapitel behandlar, eftersom de utgör bärande och sammanvävda begrepp inom den hermeneutiska filosofin. Bildningen och tolkningens ouplöslighet utgör en av grundstenarna inom den filosofiska hermeneutiken (Gadamer, 1960/2004), något som Gustavsson (2003) utgår från då han presenterar ”Bildning som tolkning” (s.46). Som en följd av detta går det att hävda att det skulle räcka med bildning som bärande begrepp genom hela undersökningen. Växlingen från bildning till lärande är emellertid i detta avseende nödvändigt eftersom utgångspunkten i undersökningen är att teoretiskt och innehållsligt begreppslägga begreppet *lärande* med utgångspunkt i filosofisk hermeneutik där bildningstanken ska utgöra utgångspunkten i analyserna. Den filosofiska hermeneutiken vilar, som tidigare nämnts, på teorier kring tolkning och dess betydelse för förståelsen av något, hermeneutiken och tolkningen kan därför översättas till *läran att förstå* (så Cavalcante Schuback, 2006). Detta gör att det hermeneutiska tolkningsbegreppet bildar en central utgångspunkt för att hantera, dels problemet med ett förståelsebegrepp som vilar på ytlighet och likformighet, dels för att möta upp med alternativ till det som Biesta (2006) kallar för ett urvattnat lärandebegrepp. Tolkning som en aktiv lärandeprocess innebär att tankar bryts snarare än byts och där förståelse av något innebär ”förnyelse och omskapande” (Ödman, 2007, s. 24).

Jag hävdar att ett grundproblem för att uppnå förnyelse och omskapande inom såväl institutionaliserade utbildningar som i samhället i övrigt är att så kallade givna sanningar ackumuleras. I nya situationer omformas ofta tolkningarna så att de stämmer med tidigare tolkningar. Detta hindrar den hermeneutiska spirallrörelsen mot en förståelse som har både större bredd och precisering. Istället går förståelsen i en cirkel utan en övergång i spirallrörelsens princip (se kapitel 3). En utväxling av detta resonemang är att avgöra när nödvändig eller tillräcklig kunskap uppnått. Teoretiskt, och med existentiell utgångspunkt, går det att hävda att människan aldrig uppnår tillräcklig kunskap eftersom vi hela tiden utvecklas i världen, i livet. Ett tillräcklighetsmått skulle sätta stopp för denna utveckling, däremot går det att hävda att vi innehar nödvändig kunskap för att klara av en specifik och avgränsad uppgift. I skolpraktiken får termerna nödvändig och tillräcklig en annan betydelse i jämförelse med den hermeneutiska filosofin eftersom varje termin, varje årskurs och varje skolform är tidsbestämda projekt. Och framgångarna hos eleverna mäts inom ramen för vad som bedöms som nödvändig kunskap i förhållande till kurs- eller ämnesmålen. I en skolrelaterad lärandesituation uppstår därför en svårbemästrad balansgång mellan den nödvändiga eller tillräckliga kunskapen formulerad på objektivistiska premisser, och den hermeneutiska, där kunskap konstitueras i en ständig spiralliknande rörelse utan nödvändighetens eller tillräcklighetens gränssättningar. Det jag i första hand vill peka på i diskussionen är att det är en epistemologisk skillnad mellan dessa utgångspunkter; samtidigt utesluter de inte varandra i ett undervisningssammanhang. Formuleringar av nödvändig och tillräcklig kunskap är en del i skolans vardag och de fyller en viktig funktion för att upprätthålla nuvarande utbildningssystem. Men med stöd i tidigare argumentering, framförallt genom bildningstanken, hävdar jag att det är viktigt att föra fram ett hermeneutiskt förhållningssätt om eleverna i skolan ska ges möjlighet att formas till självständiga, kritiska och demokratiska individer i skolan, i samhället

och i livet. Ett sätt att bereda denna väg är att ifrågasätta reproduceringen av tidigare givna tolkningar som ofta tas för objektiva sanningar, för att istället öppna upp för ett tolkningsutrymme där tanken tillåts att bryta de på förhand uppsatta sanningarna. Öppna upp för tänkandet, som Heidegger (1962/1998) beskriver det när han hävdar att vi måste ges utrymme att tänka och reflektera, inte säga efter eller reproducera kunskap genom någon annans tankar.

ETT VIDGAT TEXTBEGREPP

När begreppet *text* behandlas inom hermeneutiken är det i första hand text som *skrift* som bildar utgångspunkten. Detta ser vi bland annat hos Gadamer (1960/2004;) som företrädevis³² använder den skriftliga texten som exempel i sina teoretiska resonemang kring tolkning. En anledning till detta kan vara att han lägger stor vikt vid att utveckla sin egen hermeneutiska filosofi genom att jämföra med och argumentera mot tidigare filosofer inom området. Framförallt utgör Schleiermachers teorier kring tolkning av skrifter en relief till Gadamers argument. För undersökningens vidkommande är det emellertid viktigt att hantera textbegreppet vidare än enbart som skrift. Därför vänder jag mig till frågan: Vad är en text?

Ricoeur (1993, s. 33) definierar text som ”en diskurs som fixerats genom skriften. Det som fixerats av skriften är alltså en diskurs som man skulle ha kunnat uttrycka muntligt [...]”. Med denna utgångspunkt för Kroksmark (1996) fram en vidare användning av *text* genom att föreslå att all diskurs är text. En skrift kan på så vis beskrivas som en teckenfixering av såväl det talade och skrivna som det upplevda. Skriften är då inte enbart en text eftersom den med bokstäver ”inskriver vad diskursen

³² Det bör påpekas att Gadamer inkluderar språket som helhet i sin hermeneutik, inte enbart den skriftliga texten.

vill säga” Ricoeur (1993, s. 33). Med andra ord hänvisar texten alltid till något annat än vad sammansättningen av tecknen visar, något utanför den skriftliga texten. Denna vidgade förståelse utgör grunden i användandet av begreppet text i denna undersökning, men för att begreppet *text* ska bli användbart inom ramen för lärandets hermeneutik kan det vidgas ytterligare med stöd i dess etymologiska betydelse: väv, sammanslagning av olika element (Nationalencyklopedin ordbok, 2004). Ett vidgat textbegrepp kan med denna utgångspunkt innefatta ett musikstycke, en film, en bild etcetera. (Skolverket, 2010) eftersom de alltid hänvisar till något annat än dess fysiska egenskaper; exempelvis orkestern, fotot eller konstverkets färg och duk. Text kan med andra ord beskrivas som ett informationsbärande medium för att uttrycka känslor, åsikter, uppfattningar etcetera. För undersökningens vidkommande innebär detta konkret att diskussionen om tolkning såväl teoretiskt som dess praktiska tillämpning inte enbart gäller den skriftliga texten, utan den är lika gällande för bilden, filmen, konstverket och musikstycket som för den verbala dialogen. Fokus är förståelse och tolkning av något oavsett i vilken form detta visar sig. Men detta för samtidigt med sig paradoxer som måste uppmärksammas i lärandeprocessen.

FÖRSTÅELSE OCH TOLKNING – EN DISKUSSION OM FÖRFÖRSTÅELSENS PARADOXER

Tolkning är en mänsklig aktivitet som utvecklas ur en möjlighet som redan finns i situationen från början. Det vill säga att den text som är föremål för tolkning redan bär på ett överskott av mening, annars skulle det inte vara möjligt att tolka en text på olika sätt. Detta gör tolkningen till en reducerande akt i samma stund som innehållet blir till mening för någon, vilket innebär att vi inte kan möta en text med anspråket att den kan förstås i sitt absoluta tillstånd eftersom det vi uppfattar som essensen bär på en del av oss själva i vår förståelse av fenomenet (Kristensson Ugglå, 2002). På så sätt finns subjektet i objektet och objektet hos

subjektet; och själva akten i vilken förståelse konstitueras utgör både utgångspunkt och slutpunkt för vår förståelse. Detta utgör grundprincipen för att vi ska kunna tala i termer av att vi tolkar saker olika och att vi genom (med hjälp av) andras tolkningar av något kan vidga vår egen förståelse på ett kvalitativt annorlunda sätt och därmed lära oss något nytt. Varje ny tolkning ger upphov till ny förståelse och Gadamer (1960/2004) påpekar att en grundläggande utgångspunkt i hans filosofi är att vare sig texten eller subjektet har tolkningsföreträde. Detta kan ställas i relation till exempelvis Schleiermachers hermeneutik där texten bebor en sanning – texten har med den utgångspunkten tolkningsföreträde. En central skillnad för dessa sätt att beskriva tolkning är att vår *förförståelse* utgör grunden för tolkningens innehåll och därigenom påverkas också vår förståelse av förförståelsen. Begreppet *förförståelse* har en särställning inom hermeneutiken och i diskussioner kring tolkningsteorier har det använts frekvent för att beskriva tolkningens väsen (Gadamer, 1960/2004; Palmer, 1969; Hoy, 1982). Emellertid bör en problematisering av begreppet förförståelse göras eftersom det är flitigt använt i såväl teoretiska som praktiska sammanhang, men bär samtidigt på en inneboende paradox.

Jag har vid flertalet tillfällen stött på situationer då begreppet *förståelse* diskuteras. Ofta handlar denna om elevers eller barns förståelse av ett skolrelaterat innehåll med utgångspunkt i en norm av vad de ska kunna. Har eleven *förstått* detta? Förståelse blir då liktydigt med något som är på förhand givet, något som ska uppnås. Ett annat sätt att diskutera begreppet är att fokusera elevens egen förståelse av något, det vill säga det perspektiv i vilket ett innehåll visar sig. Detta är två helt skilda utgångspunkter att diskutera begreppet förståelse och jag hävdar, dels att dessa många gånger inte hålls isär, dels att det första exemplet är dominerande inom skolan. Det andra exemplet beskrivs ofta i termer av elevens förförståelse av ett innehåll. Ett vanligt exempel är att elever ställs inför

uppgiften att de ska beskriva vad de redan vet eller kan om något som en utgångspunkt för undervisningen, vilket kan uttryckas som ett försök att explicitgöra elevens förförståelse av något. Ett tänkbart syfte med den uppgiften är att det är ett sätt att hantera den didaktiska utmaningen med att möta varje enskild individ i deras egen förståelse av något. Men jag hävdar att begreppet förförståelse inte är det samma som att utgå från en elevs egna innehållsliga förutsättningar vid en lärandesituation eftersom förförståelsen bara kan bli synlig genom reflektion då ny kunskap konstituerats. Begreppet hänvisar med andra ord till något som utgör grunden innan tolkningen, men det kan endast bli synligt efter tolkningsakten. Gadamer (1960/2004) använder begreppet förförståelse som ett bärande element i sina utläggningar kring tolkning, men han tar även upp en diskussion kring dilemmat med begreppet i efterorden i *Sanning och metod* där han beskriver förförståelse som en reflexiv insikt (s. 555ff.). Med andra ord är *förförståelsen* en beskrivning av vad jag kunde innan det jag kan nu. Problematiseringen av begreppet kan i skolrelaterade sammanhang, och med bildningstanken som grund, töjas till det yttersta genom att hävda att prefixet *för* i strikt mening hänvisar till en förståelse som ännu inte är uppnådd. Och om det i undervisningssammanhang ska gå att avgöra huruvida förförståelsen är något innan den förståelse som avses, torde detta innehåll finnas där på förhand. Detta utgör ett exempel på svårigheten, eller till och med omöjligheten, att på förhand beskriva sin förförståelse av något eftersom det endast kan bli fragment av en komplex helhet. Min poäng är att vi naturligt är i *förståelse*. Vi orienterar oss inte i vardagen med utgångspunkten att vi är i förförståelse och med ambitionen att bidra till en begreppsläggning av lärandebegreppet med utgångspunkt i filosofisk hermeneutik så är diskussionen viktig. Analytiskt kan vi sätta begreppet förförståelse i relation till förståelse för att visa på någon form av innehållslig skillnad. Men det går knappast i det levda livet eller i en konkret undervisningssituation eftersom vår förståelse i tillvaron är vårt Varande (se kapitel 4). *Förförståelse*

blir därmed endast synlig i ljuset av det som skulle kunna benämnas *den nya förståelsen*, vilket skulle bli den nya förförståelsen, och då har innebörden i begreppet redan förbrukats.

Återförs resonemanget på tidigare bildningsdiskussion så är främmandegörandet av den egna förståelsen en central del i bildningsprocessen. Tolkningen av det främmande är då inbyggd i en akt där start och slut upphävs och där det främmande är en del i min förståelse och min förståelse formar det främmande. Med begreppet lärande i fokus kan detta rubriceras som processen då ny kunskap konstitueras – eller med hermeneutiska termer: vår förståelsehorisont vidgas. Emellertid framträder i min läsning av Gadamer (1960/2004) att han många gånger använder förförståelse synonymt med de erfarenheter vi bär med oss in i en tolkningsakt, det vill säga våra erfarenheter. Den användningen hävdar jag är lämpligare eftersom förståelse och erfarenhet som begrepp ligger nära varandra inom den hermeneutiska filosofin. Detta medför dessutom att det inte kan handla om två tillstånd, förståelse före och efter något, utan förståelsen, eller våra erfarenheter utgör det perspektiv i vilket något visar sig. Därmed går det att hävda, med koppling till skolan, att pendlingen mellan olika förståelsehorisonter utgörs av ett pedagogiskt *intet*, för att knyta an till tidigare diskussion med utgångspunkt i så Cavalcante Schubacks (2006) beskrivning av en produktiv tomhet vilket är grundläggande i tolkningen av något. Den konstitutiva lärandeprocessen kan genom detta beskrivas som pendlingen mellan öppen nyfikenhet och kritisk distansering genom att söka förhållandet mellan del och helhet, där vi ständigt är i förståelse av något. Jag ska i det följande utveckla detta genom en diskussion om samtidigheten mellan inlevelse och distans.

FÖRSTÅELSE OCH TOLKNING SOM TILLDRAGELSE OCH KRITISK DISTANS

Tolkningsprocessen innehåller enligt Ricoeur (1976; 1993) två övergripande komponenter *tilldragelsen* och *kritisk distans*. Tilldragelsen, eller inlevelsen för att använda ett annat begrepp, utgör enligt Ricoeur den förklaringsinriktade hermeneutiken vars främsta representanter vi finner hos Schleiermacher och Dilthey. Ricoeur menar att det är nödvändigt med en distansering till verket (text) för att inte uppslukas i tanken om att det finns en deponerad sanning i det som tolkas (se kapitel 3). Samtidigt är tilldragelsen viktig för att vi överhuvudtaget ska finna texten intressant att ta till sig. I skolrelaterade sammanhang kan detta närmast översättas till inre motivation eller med bildningstermer viljan att erövra det okända. Genom dialektiken mellan tilldragelsen och den kritiska distansen formulerar emellertid Ricoeur ett alternativ till den inlevelsebetonade hermeneutiken och det är detta som utgör grunden till upplösningen av den traditionella motsättningen mellan förståelse och förklaring. Han hävdar att det är nödvändigt att utgå från en distansering från ambitionen att finna intentionerna hos verkets upphovsman för att texten ska bli levande och utgöra mening för den som tolkar. Men det kan inte ske enbart genom ett kritiskt och distanserat förhållningssätt, utan inlevelsen är lika viktig för växelspelet mellan subjektiv förståelse och strukturell förklaring. Den vidare förståelsen av en text fås genom ett aktivt förhållande till den; lyssna och ställ frågor till texten – om och om igen – eftersom vi aldrig kan återvända till samma förståelse av texten två gånger, den visar sig alltid på nytt för oss. Ricoeurs (1976) beskrivning av tolkningens komponenter utgår från exemplet dialog med den skrivna texten, men är som jag tidigare hävdade lika giltig för exempelvis bilder eller den verbala dialogen. Det dialektiska förhållandet mellan förklara och förstå, eller mellan inlevelse och distans, bär på egenskapen att den vare sig är harmoniserande genom att författarens intentioner av en text adopteras som sanning, eller att personliga invändningar har den

avgörande relevansen. Dialektiken syftar till en saklig dialog som medel för att vidga förståelsen där motstridiga uppfattningar har möjlighet att mötas för att i det som Gadamer (1960/2004) benämner att olika förståelsehorisonter möts och sammansmälter – textens möjlighetshorisont och subjektets erfarenhetshorisont. I tolkningsakten är därför kritisk distans och reflektion viktiga egenskaper för att vi ska nå kunskap och skaffa oss makt över oss själva. Detta utmanar den skolpedagogik som ser kunskapen som färdiga produkter eller objekt som ska förmedlas till eleverna (Gustavsson, 2002) och utbildningens huvuduppgift blir i detta perspektiv att utveckla existerande vanor för att komma bort från omedelbarhetens sanningsanspråk. Det vill säga att det vi ser eller läser i en skriven text, exempelvis kurslitteratur, ska inte omedelbart adopteras och tas för givna sanningar, detta måste göras till föremål för tolkningens grundprincip; samtidigtheten i tilldragelsen och den kritiska distanseringen. Kristensson Uggla (2002) tar fotografiet som ett exempel på hur tron på omedelbarheten i uppfattning av en bild bara ger oss en liten del av det som avses att förmedla, eller med andra ord; bara bråkdelen av sanningen.

BILDEN SOM VERKLIGHETSFÖNSTER

I kurslitteratur, under föreläsningar, i gruppdiskussioner, på webbsidor används ofta bilder som ett pedagogiskt redskap för att åskådliggöra, eller komplettera, den skrivna texten eller det som muntligt förs fram. Om denna bild är ett fotografi ligger det nära till hands att det uppfattas som en objektiv skildring av verkligheten – ett sanningsvittne (Kristensson Uggla, 2002). Men fotografiet har med tiden blivit allt mer problematiskt som sanningsvittne inte minst genom digitaliseringens möjligheter att manipulera det som konkret är avbildat och därmed också budskapet i bilden. Fotografiet kan med andra ord avbilda något som är helt skilt från den fysiska verkligheten genom några enkla handgrepp med en dator. Förutom konkret manipulation av fotot så finns också en

problematik kring de rumsliga och tidsmässiga dimensionerna. Fotografiet förmår endast att avtäcka ett ögonblick av en händelse som ska avbildas i verkligheten och när detta ska ske avgörs av den som håller i kameran. Tilldragelsen och den kritiska distansen i tolkningsakten måste med andra ord inrättas under vad som överhuvudtaget är möjligt att tolka av ett fotografi och framförallt om det man kommer fram till verkar rimligt. Jag ska ge ett exempel.

För ett par år sedan handledde jag en grupp studenter på temat vetenskapliga perspektiv. Studenterna hade fått i uppgift att exemplifiera, och problematisera, en situation där en så kallad sanning inte alltid kan tas för given. Det exemplet som tydligast ertsades fast från detta möte var ett foto som en student visade. Studenten hade fått fotot av sin mor som hade sitt ursprung i dåvarande Tjeckoslovakien. Fotot visade en händelse från den så kallade Pragvågen 1968, då Warszawapakten invaderade Prag. Fotot föreställde en man med ett gevär i handen. Bilden visade att mannen snubblade till, blicken var fokuserad på något framför honom och det såg ut som han skyndade sig mot detta. De andra människorna på fotot var inte beväpnade men de riktade också uppmärksamheten mot samma håll som mannen i förgrunden. I vår diskussion kring fotografiet kom tolkningarna av vad som skedde att ta olika riktningar. Någon uppfattade händelsen som att mannen var jagad, och att fotot var taget just när han snubblade och att han i nästa skede skulle falla mot marken. En annan tolkning var att mannen jagade något. Ytterligare en tolkning byggde vidare på den att mannen var jagad, och att det tydligt framgick på blicken att det fanns något som på ett eller annat sätt kunde hjälpa mannen längre fram i den riktning han sprang; någon form av skydd kom upp som exempel. Vi var emellertid eniga om att det som skedde utanför bilden, rumsligt och tidslig, var svårt att uttala sig om och att våra förslag inte kunde betraktas som annat än gissningar. Studenten som hade med sig fotot frågade om mannen på bilden var

beväpnad och på den punkten var vi eniga att så var fallet. Studenten berättade då att fotot föreställde hennes farbror och att det var taget i det ögonblick då han under en demonstration utförde en fredlig gest genom att lägga ned ett vapen mellan oppositionella grupper. Han snubblade alltså inte utan bilden är tagen i det ögonblick då han böjer sig mot marken för att lägga från sig ett vapen i symboliskt syfte. Hon tillade också att bilden hade använts som bevis för att peka ut hennes farbror som beväpnad deltagare under detta tillfälle. Exemplet belyser att rimligheten i en tolkning avgörs av de kriterier som ligger till grund för den. I exemplet ovan kan ett eventuellt sanningsanspråk endas göras av den som höll i kameran, av den som var på plats eller möjligtvis den som fått händelsen berättad för sig, som studenten i detta fall. Kristensson Ugglå (2002) belyser fenomenet som problematiken med att fotografiet tillskrivits en unik ställning som sanningsvittne och han hävdar att den fotografiska bilden kommit att bli ointressant ”genom att reducera den till ett oproblematiskt fönster mot verkligheten” (a.a., s. 332). Fotografiet, eller bilden, utgör en central del i vår vardag, inte minst inom skolan. Vi stöter på bilder överallt i samhället och i skolan utgör den en central utgångspunkt för att förmedla ett budskap (Selander, 1993). Vid en granskning av en samhällskunskapsbok för årskurs 7-9³³ kan jag konstatera att boken på 368 sidor innehåller 240 foton och en mängd tecknade illustrationer, vilket i snitt utgör drygt ett och ett halv fotografi per sida. Fotografierna illustrerar bland annat politiska händelser, gripna ungdomar i USA som författarna påstår hamnat i kriminella gäng på grund av arbetslöshet, miljöproblem och flyktingproblematik. På några ställen uppmanar läroboksförfattarna att läsaren ska tolka bilderna med utgångspunkt i givna frågor med ambitionen att problematisera det som avbildas och därigenom få en djupare förståelse för en händelse. Ambitionen är god, men i och med att frågorna är fastställda i

³³ Samhälle i dag 7-9, Sol 2001. Natur och Kultur. Stockholm.

boken är de lika för alla och risken är att tolkningarna av bilderna stannar vid att besvara dessa frågor utan vidare problematisering. På samma tema uttrycker Selander (1993, s. 81) det:

[...] att på varje skolstadium finns det ett ideal för vad som är ”god och riktig” text- och bildbehandling. Men på inget stadium ger man (generellt) eleverna redskap att diskutera bokens text och bildmaterial, att kritiskt använda böckerna som källmaterial och jämföra olika slags versioner, tolkningar och förklaringar.

Fotografiet, eller bilder av olika slag, utgör en viktig roll i de flesta utbildningssammanhang för att tydliggöra, förklara och för att ge en djupare förståelse av ett fenomen. Men en viktig fråga är vad bilden gör med verkligheten, i synnerhet fotografiet, eftersom ”fotografen genom kameran både upptäcker och uppfinnar den verklighet som finns i den fotografiska bilden” (Kristensson Uggla, 2002, s. 332). Fotografiet utgör liksom den skriftliga texten eller filmen förmedlingen mellan en händelse och den som tolkar, vilket innebär en hermeneutisk utgångspunkt där förmedlingen både sätter gränserna för vad som är möjligt att tolka och öppnar upp för vidare förståelse. Tolkningens övergripande komponenter *tilldragelse* och *kritisk distans* utgör det dialektiska förhållande vars syfte är att överskrida omedelbarhetens sanningsanspråk.

FRÅGANS BETYDELSE FÖR LÄRANDET

I en anekdot som handlar om Gadamer och en av hans studenter belyses *frågans* avgörande roll i en dialog. Den handlar om ett möte där en av hans doktorander hade avtalat tid med sin handledare för vägledning i avhandlingsarbetet. Utanför dörren samlar sig doktoranden, knackar på, och kliver in till sin handledare. Han blir väl mottagen och ombeds att sätta sig ned så att de kan starta samtalet. Doktoranden beskriver sina problem med avhandlingsarbetet och ställer sedan frågan till Gadamer om hur han ska gå vidare med sitt arbete. Efter en lång, och för doktoranden obekvämt, tystnad lyfter Gadamer på huvudet och tittar sin elev i

ögonen och säger: ”låt mig hjälpa dig att omformulera frågan du ställde till mig”.

Frågan ställer horisonten vilken avgör möjligheten för svaret, det vill säga, frågans karaktär bestämmer vilka möjliga svar det går att få. Gallagher (1992) uttrycker detta som att frågans struktur öppnar upp saken (objektet) som ska tolkas och att ”så länge som frågan kvarstår, uppnås aldrig ett avslut i dialogen” (s. 145) (Min översättning). Det kanske tydligaste exemplet är frågor som resulterar i ja eller nej svar. Ett annat exempel är att de frågor vi ställer sätter gränserna för vad som är möjligt att tolka i ett fotografi eller ett musikstycke. Betraktar vi fotografiet som ett sanningsvittne eller närmar vi oss det med kritisk distans med många möjliga tolkningsmöjligheter? Lyssnar vi efter vilka instrument som ingår i ensemblen i framförandet av ett musikstycke eller lyssnar vi till helhetens harmoni? Frågans betydelse för vad som är möjligt att lära sig är emellertid mer komplex än dessa exempel. Gadamer (1960/2004, s. 306 f.) hävdar att tolkning inte kan betraktas som något tillfälligt, som ett enstaka filter som knäpps på vid givna tillfällen, eftersom tolkningsakten inrymmer såväl vår historicitet som våra förväntningar om framtiden. Tolkning är därför inget supplement till vår förståelse, utan tolkning är förståelse och ”förståelsen är den explicita formen av tolkningen” (s. 306). Tolkning och förståelse utgör på så sätt en sammanvävd helhet där vår erfarenhet, eller med andra ord vår förståelse av något, utgör förutsättningarna för vad som är möjligt att tolka. Gadamer (1960/2002) hävdar att ”all erfarenhet förutsätter uppenbart frågans struktur. Utan frågande aktiviteter gör man inga erfarenheter” (s. 173). Av detta kan slutsatsen dras att fråga och svar är varandras förutsättningar eftersom ”allt vetande tar vägen genom frågan” (s. 174). Men detta kan inte ses enbart med utgångspunkt i en analytisk koppling mellan fråga och svar. Insikten att något förhåller sig på ett annorlunda sätt än tidigare förutsätter en vilja att veta hur saken är beskaffad; en

öppenhet som öppnar för saken att visa sig på skiftande sätt. Öppenheten inför något utgör ett av de fundament som jag tillskriver bildningstanken i förra kapitlet och det kan exemplifieras med ett par till synes triviala frågor. Men ur ett epistemologiskt perspektiv utgör de en avgörande skillnad mellan ett performativt ytlig intresse och en hermeneutisk förståelse av något. Den ena är: Vad behöver jag veta? Och den andra är: Vad betyder detta? Den första frågan kan förlängas med; för att klara provet eller klara kursen. Den frågan hänvisar också till den performativa kunskapssynen och ytlighetsproblematiken som i jag i tidigare kapitel problematiserat. Frågan om ”vad betyder detta?” visar på en öppenhet att förstå saken på ett kvalitativt annorlunda sätt jämfört med den första frågan. Ordet *betyder* kan ersättas med exempelvis *innebär* eller *medför* beroende på situation. Men poängen är att frågans riktning öppnar upp för vår erfarenhet och därmed avgör den horisonten för den konstitutiva processen – med andra ord; *vad* vi lär oss och *hur* detta påverkar och utvecklar oss som individer. Gadamer (1960/2002) uttrycker det som:

Den öppenhet, som ligger i erfarenhetens väsen, öppnar logiskt sett för sakens skiftande beskaffenhet. Öppenheten har frågans struktur. [...] I frågans väsen ligger att den har mening. Denna mening anger riktning. Frågans mening är således den riktning, som svaret måste följa, om det skall vara ett meningsfullt svar [...] (a.a., s. 173).

Avgörande för att kunna fråga är att man vill veta, och den mening som anger dess riktning kan förklaras med att vi riktar vår uppmärksamhet mot något som avgränsar saken från en komplex kedja av sammanhängande saker i tillvaron. Detta har i tidigare kapitel beskrivits som det intentionala objektet (se kapitel 4). Vi riktar alltid medvetandet mot något som på olika sätt avgränsar det som utgör mening för oss, under ett kortvarigt moment eller under längre tid. Men detta *något* ska inte förstås som ett ting eller ett fysiskt objekt, utan som det perspektiv i vilket tinget visar sig (Kroksmark, 1987). Gadamer (1960/2002) uttrycker det som att ”Frågan träffar det tillfrågade med bestämda avsikter” (s. 173) och

jag hävdar att dessa avsikter utgörs av vad vi riktar uppmärksamheten mot – det intentionala objektet. För att detta ska kunna förstås med utgångspunkt i lärande som tolkning, och därmed också som grund i lärandets hermeneutik, behövs en något vidare utläggning av det intentionala objektet eftersom det i lärandesammanhang kan förstås innehålla flera nivåer. Jag ska förklara detta genom att återvända till tidigare exempel i detta avsnitt och frågan ”Vad behöver jag veta?”.

I en lärandesituation kan det intentionala objektet mycket väl vara något som är bortom det som sker i realtid så som en föreläsning, självstudier i en bok eller annat som kan förknippas med konkret undervisning i ett klassrum (Segolsson, 2006). Ett exempel kan vara att klara av betyget godkänt vid terminens slut. Detta hävdar jag är två skilda nivåer på frågans intentionala objekt, det som sker i realtid och det som ska ske längre fram. Visserligen har framtida mål, som betyget godkänt, mer eller mindre en koppling till klassrumsaktiviteterna men de behöver i detta fall behandlas med utgångspunkt i ett överordnat intentionalt objekt och ett underordnat. Frågan ”Vad behöver jag veta?” är i detta exempel underordnat eftersom det utgör något konkret i realtid; exempelvis vad eleven riktar uppmärksamheten mot under en föreläsning, vid självstudier eller genom att se en film. Det kan alltså vara flera ingående och sinsemellan olika aktiviteter som hänvisar till det överordnade intentionala objektet; i detta fall att få betyget godkänt vid terminens slut. Om en elev ställer frågan ”kommer detta på provet?” måste den förstås mot bakgrund av hans eller hennes överordnade intentionala objekt är att klara provet, och att det som diskuteras för stunden ägnas uppmärksamhet genom frågan ”behöver jag kunna detta?”. Detta något tillrättalagda exempel kan förstås som att undervisning i institutionaliserade sammanhang enbart kan ha anspråket på att vara ett underordnat perspektiv i lärandet. Och utan tillgång till elevens överordnade intentionala objekt krymper förutsättningarna i det pedagogiska mötet. *Frågan* bidrar

i detta fall till en fixering av de förutsättningar som redan finns. Denna till synes svårbemästrade situation, att se bortom den konkreta situationen och bryta upp fixeringen av bestämda ramar, kan närma sig en tänkbar lösning genom den hermeneutiska dialogen (se kapitel 7). Men det som tycks vara svårt att passera är bildningstankens och tolkningens grundfundament, nämligen viljan att förstå något på ett kvalitativt annorlunda sätt. Det överordnade intentionala objektet måste med andra ord grundas i en genuin kunskapssyn där *frågan* för det okända utgör det perspektiv i vilket tolkning blir en medveten och aktiv utgångspunkt i lärandesituationen.

TOLKNING – EN MEDVETEN OCH AKTIV UTGÅNGSPUNKT I LÄRANDET

Den fenomenologiska hermeneutikens teorier kring tolkning (Heidegger, 1927/1992; Gadamer, 1960/2004; Ricoeur, 1976; 1993) kan knappast översättas till en eller ett par generaliserbara arbetsmodeller i form av metodiska anvisningar. Det ligger snarare i dessa teoriers natur att metoden skulle fungera som avgränsare och snäva utrymmet för tolkningens möjligheter. Därmed är det inte sagt att tolkning inte handlar om ett systematiskt letande efter förståelse av en företeelse genom att se bortom metoden (Gadamer, 1960/2004). Med lärandets hermeneutik som utgångspunkt utgörs detta seende bortom metoden en medveten och aktiv process om hur vi förhåller oss till den verklighet vi lever i och specifikt till kunskap. Konkret innebär detta viljan att förstå annorlunda och i någon mening bättre – det vill säga att innehållet visar sig på ett kvalitativt skilt sätt än tidigare – genom att aktivt söka efter uppbrotten där tidigare tolkningar och det för-givet-tagna ifrågasätts. Det räcker inte med konstaterandet att en tolkning bara är en tolkning som alla andra, utan den måste problematiseras som en tolkning i ett visst sammanhang.

Ska vi beredas möjlighet till inte bara en annorlunda förståelse utan även med ambitionen att nå en annan förståelse, måste tolkningarna problematiseras. Det görs genom att ställa sig frågorna: är de rimliga, vad är det för kriterier som ligger till grund för tolkningarna och kan detta förstås på annat sätt än det som omedelbart visar sig för mig? De kunskaper som vi bär med oss är givna i den mening att vi inte reflekterar över dessa som temporära kunskaper – jämför med diskussionen förförståelse och förståelse ovan – utan de ingår i vårt naturliga varande som giltiga och riktiga kunskaper. Det är först när något avgörande händer som på ett eller annat sätt ifrågasätter dessa kunskaper som ett brott på det för-givet-tagna uppstår. Herbart (1835/1993) beskriver detta som att när vi varseblir det vi redan känner till har vi inga problem. När vi däremot inte känner igen det vi varseblir ifrågasätts våra erfarenheter. Ett viktigt element i lärande som tolkning är därför att aktivt söka efter uppbrotten från det egna och för-givet-tagna, eftersom det är i ifrågasättandet av våra erfarenheter som ny kunskap uppstår (Ödman, 2007). Uppbrottens syfte är inte att det kända och främmande försonande ska överbryggas som två distanserade ytterligheter, utan sökandet efter uppbrottet innebär kritisk distansering till innehållet, där en viktig del i lärandet är att försöka förstå själva distanseringen. Uppbrottet innebär även en nödvändig konflikt mellan tolkningar för att inte fastna i en cirkel där de egna tolkningarna endast bekräftas (Gustavsson, 2007b). Frågan är då hur detta kan ses som en pedagogisk fråga med konsekvenser för den konkreta lärandesituationen? För att besvara den frågan krävs en diskussion kring förhållandet mellan tolkning, lärande och pedagogik.

Tolkningsprocessen är inte i sig något pedagogiskt, utan tolkning ”är förståelsens akt” (Gadamer, 1960/2004, s. 399) och förståelsen är individuell ända till den blir explicitgjord skriftligt, kroppsligt eller verbalt; först då kan andra ta del av var och ens förståelse av något. Tolknningar blir med andra ord en pedagogisk fråga när de kan delas med andra, då

olika förståelsehorisonter kan mötas och ge varandra näring. Däremot kan tolkningen, genom kopplingen till förståelsen akt, vara ett lärande för den enskilda individen utan att förståelsen behöver explicitgöras. Likväl utgör det senare ett inneslutande av endast en tolkningsdimension, nämligen den egna, om den inte explicitgörs tillsammans med andra tolkningar av en företeelse; vilket jag hävdar är en förutsättning för att pedagogiskt skapa möjligheter för att verbalt eller skriftligt ställa olika tolkningar mot varandra, och därigenom vidga förståelsen. Denna aktiva strävan att explicitgöra tolkningar för att medvetet träda in i en pedagogisk situation medför möjligheter till att systematiskt variera förståelsen av ett innehåll och därigenom försöka tillvarata större rikedom av möjliga perspektiv med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter. Detta är en viktig utgångspunkt för den konstitutiva processen i lärandets hermeneutik eftersom jag hävdar att lärande inte kan designas med utgångspunkt i olika fasta och fördefinierade lärtilar där läraren har en arsenal av möjliga lärtilar som kan appliceras i undervisningen. Ett exempel finner vi hos Bodström (2004) som hävdar att lärtilmetodiken ger fler elever möjlighet att lyckas i skolan. Sökandet efter olika lärtilar neutraliserar därför både elevernas erfarenheter och synen på kunskap. En pedagogisk situation innebär ständiga förändringar med variationer, mellan individer, och mellan individ och innehåll. Alla elever bär med sig en mängd erfarenheter som påverkar deras lärande, och sättet de lär sig behöver inte se likadant ut från en undervisningssituation till en annan. Av den anledningen är det viktigt att lära eleverna att hantera variationerna och det obekväma, och många gånger abstrakta, ifrågasättandet av den omedelbara sanningen. För att använda tidigare formulering så handlar det om en öppenhet för att ta sig an *trögheten* i det främmande och den påverkas av våra *fördomar* (Gadamer, 1960/2004), eller med ett annat ord; *förväntningarna* på det som vi står inför. Innan jag diskuterar detta görs en översiktlig summering av grundprinciperna för lärande som tolkning i denna undersökning.

Jag har tidigare i detta kapitel tagit upp några centrala principer för lärandets hermeneutik när det gäller lärande som tolkning. Jag ska i det följande sammanfatta dessa. *Den första* är att tolkningen måste erkännas som en tolkning, av såväl elever som lärare, genom en problematisering av det som framträder som det uppenbara. *Den andra* är att betrakta texten som ofullbordad. Mening i en text återfinns aldrig helt och hållet i texten som sådan – skriften, fotografiet, filmen etcetera. Med detta är det inte sagt att vilken mening som helst kan skapas eftersom texten är extern och bär på vissa förutsättningar i tolkningsutrymmet. Texten kan genuint överaska oss och den har en räckvidd som sträcker sig utanför våra egna erfarenhetshorisonter, men den får sin mening i tolkningsakten (Kristensson Uggle, 2002). *Den tredje* principen som behandlats är att se till de interpretatoriska förutsättningarna. Med det menar jag att beakta förutsättningarna som ligger till grund för tolkningen och därmed det som avgör vad som är möjligt att tolka. En väsentlig del i detta är att inte betrakta andra tolkningar som misstag eller felaktiga (Vattimo, 1997) utan som likvärdiga de egna. Men framförallt handlar tolkningens möjligheter om vilka aspekter eller perspektiv som utgör grunden för tolkningen. Konkret kan det formuleras i frågan: är detta ett rimligt sätt att betrakta saken med utgångspunkt taget i dessa förutsättningar? Kristensson Uggle (2002) formulerat detta i frågan om vi återger (upptäcker) eller konstruerar (uppfinner) verkligheten. *Den fjärde principen* har behandlat frågans betydelse för tolkningen, och därigenom också dess betydelse för lärandet. Karaktären på frågan som vi ställer till någon eller något avgör vad som är möjligt att upptäcka eftersom den riktar vår möjlighetshorizont att konstituera ny kunskap. *Den femte* principen som jag vill lyfta fram som centralt för lärande som tolkning, men som ännu inte diskuterats, handlar om hur förväntningarna, eller våra fördomar, påverkar det som utgör tolkningsobjektet. I en fri översättning av Gadamer (1960/2004, s. 272) hävdar han att: ”Hermeneutiken får dess rätta riktning i erkännandet av att all förståelse ofrånkomligt involverar

fördomen”. Med andra ord är det viktigt att aktivt synliggöra, erkänna och medvetengöra fördomen för att tolkningen ska bli så öppen som möjligt.

Gadamer (1960/2004) använder begreppet *fördom* när han beskriver att vi bär med oss en redan förutfattad mening av det som ska studeras. Fördom har i vardagsbruk en negativ klang, men det ska i detta sammanhang förstås som att vi aldrig kan uppfatta världen objektivt eller neutralt. Våra tolkningar påverkas alltid av tidigare erfarenheter i livet. *Att döma före* (för-dom) ska därför ses som grunden till förståelsen eftersom det är betingat av det förflutna. Detta kallar Gadamer (1960/2004) för verkningshistoria. Förståelse kan på så sätt beskrivas som en justering av våra fördomar. Begreppet *fördom* tangerar därför betydelsen i den tidigare diskuterade *förförståelsen* men det finns i min läsning av Gadamer en skillnad i hans resonemang kring de båda begreppen. Gadamer (1960/2004, s. 270 ff.) använder förförståelse som en benämning av en innehållslig förståelse av det som ska studeras, vilket kan vara såväl faktakunskaper som praktiska kunskaper. Medan fördom hänvisar till, och är ett resultat av, traditionen som tidsligt påverkar vår historicitet. Med andra ord involveras det som varit i det som sker nu och det som ska ske i framtiden. Samtidigt är det svårt att bortse från att vår förståelse av något (förförståelse) är kopplat till våra fördomar. Men mot bakgrund av min tidigare kritisering av begreppet förförståelse som ett reflexivt fenomen, hävdar jag att skillnaden mellan dessa begrepp kan summeras i: det vi kunde om något (förförståelse) och våra *förförväntningar* på något (fördom). Våra individuella förväntningar genom vår verkningshistoria eller yttre förväntningar i samtiden påverkar det som är föremål för tolkningen och risken är att tolkningsakten mer eller mindre styrs mot det som vi förväntar oss att upptäcka. För att ta en ytterlighet som exempel så handlar det om att vi tolkar det vi vill se.

Om tolkningen ska bli en aktiv och medveten utgångspunkt i lärandet måste förväntningarna medvetengöras och explicit lyftas fram som påverkansfaktorer vid tolkningen. Om vi ska lyckas tolka och förstå annorlunda och bättre måste den oskyldigt objektiva blicken elimineras:

men det förutsätter att tolkningen i förhållande till förväntningarna i samtiden kan hålla stånd såväl mot frestelsen att övermodigt utlova entydighetens absoluta kunskap som att oansvarigt lämna människor med alltydighetens känsla av resignation (Kristensson Uggla, 2002, s. 342).

Med detta menar jag inte att den lärande kan eller ska begränsas till en neutral betraktare. Det vore en omöjlighet och går stick i stäv med den fenomenologiska hermeneutiken eftersom en sådan utgångspunkt skulle placera människan inom parentes – likt Husserls epoché (se kapitel 4). Ett explicitgörande av *förväntningarna* handlar snarare om att kritiskt distansera sig från sina för-givet-taganden för att möjliggöra att nya erfarenheter får träda fram och konstitueras som kunskap. Vi kan med andra ord inte göra oss av med våra förväntningar (fördomar) i absolut mening, men att explicitgöra deras närvaro i en tolkningssituation innebär att medvetet sträva mot att synliggöra effekterna av dem.

De principer som jag valt att belysa i detta kapitel ska inte uppfattas som separata enheter där det ena kriteriet går att lyftas fram som mer viktigt än det andra. Dessa är komplement till varandra där en princip på vissa punkter sammanfaller med en annan, medan de i andra avseenden skiljer sig åt. Därmed utgör dessa tillsammans en helhet vilken är grunden för lärande som tolkning i denna undersökning. Men för att dessa tolkningsprinciper ska få aktualitet inom utbildningssystemet, och förstås med min avsedda grund, bör de kopplas till en diskussion om dialogen som konstitutiv process. Det finns ett intimt förhållande mellan tolkning och dialog. Utan dialogen kan inte våra tolkningar prövas mot andras tolkningar, för det krävs en gedigen dialog mellan läsare/betraktar och

text, eller i mellanmännsliga möten där såväl individuell som kollektiv förståelse (kunskap) utvecklas. Det är den senare formen av dialog som jag avser att utveckla som grund för lärandets hermeneutik i denna undersökning; nämligen det bildande samtalet mellan elever, eller mellan lärare och elever. Den kan vara såväl skriftlig genom exempelvis chatt eller mejl som verbal. Detta exkluderar inte texten som tolkningsobjekt i klassisk mening, det vill säga ett litterärt verk eller en akademisk text, eftersom en mellanmännslig dialog många gånger utgår från olika förståelse av en text.

KAPITEL 7

DIALOG SOM KONSTITUTIV PROCESS

I utbildningsvetenskapliga sammanhang har vi en sak gemensamt, det är att vi alla är olika (Marton & Booth, 2000). Vi bär var och en på vår egen historia, vår egen del i en kultur, vår egen förståelse av saker och vårt eget mål med en utbildning. Detta synliggörs tillsammans med andra, i dialogen, då våra tolkningar av saker kan ställas mot andras förståelse av dem. Men var och ens tolkning ska inte behandlas som färdiga, utan det perspektiv i vilket saken visar sig för tillfället. Det är med hjälp av andra, direkt via samtal eller indirekt via exempelvis en text, som kunskap konstitueras och sakerna tillåts visa sig på kvalitativt anorlunda sätt (Gallagher, 1992). I detta kapitel behandlas dialogen som konstitutiv process och med lärandets hermeneutik i fokus kan den konstitutiva processen översiktligt beskrivas som ett förändrat sätt att erfara såväl strukturen i själva erfandet som meningen i det som erfars (Marton & Booth, 2000). I fenomenologiska termer utgörs den konstitutiva

processen av den intentionala akt (se kapitel 4) i vilket ett objekt visar sig och får mening för vårt medvetande (Spiegelberg, 1994), det vill säga; ett objekt visar sig som ett fenomen för oss. Den konstitutiva processen tillhör den enskilde individen grundat i hans eller hennes erfarenheter. Fenomenet visar sig alltså för oss beroende av tidigare kunskaper, samtidigt kan den konstitutiva processen till viss grad ske på kollektiv nivå genom dialogen. Det handlar då om hur flera individer samtalar kring ett innehåll där deltagarna är överens om vissa bärande uppfattningar i en större helhet, men det går inte att överskrida den enskildes uppfattning om vare sig detaljer eller helheter. Denna utgångspunkt bygger på grundantagandet att vi har olika uppfattningar av en sak. Därmed har var och en som deltar i en dialog också olika förutsättningar att konstituera kunskap tillsammans med andra. Det är med andra ord både en individuell och kollektiv process och den kännetecknas bland annat av samtidigheten mellan att å ena sidan erkänna och respektera andras uppfattningar, å andra sidan att föra fram sina egna. Därför ser jag detta som en pendling mellan *Jaget* och *den Andre* och det dialogbegrepp som utgör grunden för lärandets hermeneutik har därför nära koppling till tidigare diskussion kring bildning och tolkning; eftersom detta kan formuleras som en pendling mellan det kända och det främmande. Dialogen medför emellertid ett sammanhang där flera deltagare är inblandade och därför utgör den individuella tolkningen bara en del i en komplex kedja av tolkningar, samtal och konstitutiva processer. Detta kan inledningsvis formuleras som att dialogen bärs upp gemensamt av deltagarna, men innehållet tolkas individuellt. Jag kommer att utveckla detta längre fram i kapitlet där en problematisering görs med utgångspunkt i att dialogen inte kan ses som *en* konstitutiv process. Utan en lärande dialog är uppbyggd av flera både sammanfallande och olika förståelsehorisonter som mer eller mindre sammansmälter i en gemensam förståelse av något. Dialogen ska därför ses som det sammanhang där tolkningar och olika förståelsehorisonter kan lyftas på kollektiv nivå och av den

anledningen utgör dialogen en viktig komponent tillsammans med tidigare utläggningar om tolkning och bildning för lärandets hermeneutik.

von Hentig (1998) uppmärksammar dialogen som ett av de viktigaste bildningsmedlen och han hävdar att avsaknaden av en genuin dialog i skolan medfört att diskussionerna som förs i exempelvis klassrummet grundas i ytliga åsikter och som därför saknar bildningstankens grund. Han föreslår att det som måste till är Platons och Sokrates aporetiska (motsägelsefulla) samtal. I skolan talar elever och lärare med varandra, inte sällan en till många, men svaren, eller rättare sagt, de genuina frågorna uteblir. Visserligen har katederundervisningen minskat till förmån för grupparbete eller fritt arbete ”men en stor del av detta är inte alls något samtal, utan som barnen säger, snack – man strör åsikter, tillfälliga insikter omkring sig” (a.a., s. 88). En aktiv strävan mot en lärande dialog måste därför utgå från en vilja att sätta tolkningsalternativ i fokus, där deltagarnas uppfattningar av något, det vill säga deras beskrivningar av hur de förstår en sak, utgör grunden. Det räcker inte med att konstatera att vi har olika utgångspunkter och uppfattningar av en sak, utan dialogen ska utgöra det sammanhang där olika förståelsehorisonter möts och prövas (von Hentig, 1998; Gadamer, 1960/2004).

I det följande ska jag utveckla de delar som utgör utgångspunkter för dialogbegreppet i lärandets hermeneutik. Inledningsvis görs en begreppsläggning av termen dialog, därefter följer ett avsnitt som behandlar frågan om *den Andre* för att uppmärksamma vikten av att möta deltagarna i en dialog på den enskildes villkor. Nästa avsnitt behandlar *Innehållets dynamik och de konstitutiva processerna*. Där diskuteras lärandeobjektets föränderliga karaktär och hur flera konstitutiva processer samverkar i en dialog. Därefter följer ett avsnitt som översiktligt behandlar *Dialogens etiska karaktär*. Kapitlet avslutas med några sammanfattande punkter där centrala element för undersökningens dialogbegrepp presenteras.

DIALOGEN – EN BEGREPPSLÄGGNING

Den verbala dialogen, genom berättandet, har historiskt varit en förutsättning för att föra kunskaper vidare inom en generation, och mellan generationer. Den kan därför beskrivas som den äldsta formen av lärande. Genom att muntligt beskriva erfarenheter och upptäckter så har dessa legat till grund för andras sätt att hantera och förstå olika situationer. Det muntliga kompletterades sedermera av skriften som medium för att dokumentera erfarenheter, där fler människor kunde nås av ett innehåll och informationen blev också möjliga att spara över tid. Genom skriften uppstod en ny form av dialog som medförde krav på människans tolkning av tecken, där mottagaren övergår från samtalspartner till läsare. Genom skriften var inte dialogen längre beroende av *rummet* eller *tiden* eftersom en enskild människas erfarenheter kunde förmedlas och läsas vid flera tillfällen och på olika geografiska ställen. Men samtidigt lämnas allt i händerna på den tolkande läsaren, utan möjlighet till frågor eller motargument (Kroksmark, 1996). Skillnaden mellan den verbala och skriftliga dialogen, pekar på två olika dialogtyper och därigenom olika sätt att förhålla sig till en text vilket till viss del skulle tala mot min tidigare bestämning av ett vidgat textbegrepp – som såväl talat som skrivet (kapitel 7). Jag vidhåller min utgångspunkt som text i dess vidgade form, men det finns anledning att separera de båda dialogformerna *verbal* och *tolkning (läsning) av skrift* eftersom de utgör två typer av dialog: en inre mellan läsare och text, och en yttre verbal (muntlig) mellan människor. *Texten* i en dialog får genom denna uppdelning betydelsen *ett innehåll*, medan nämnda former av dialog utgör olika sätt att ta sig an innehållet (texten). Oavsett vilken av dessa typer av dialog som fokuseras hävdar jag att dialogen är grundläggande förutsättning för kunskapsbildning. Jag återkommer i slutet av detta avsnitt till den diskussionen där jag argumenterar för att det är den verbala dialogen, ansikte mot ansikte, som utgör fokus i denna undersökning och därmed också för lärandets hermeneutik.

Begreppet *dialog* kommer från grekiskans *dia-logos* (genom-orden), och det är huvudsakligen mot denna etymologiska härledning som den utbildningsvetenskapliga forskning tagit spjårn. Denna breda beskrivning utgörs inte enbart av det talade och skrivna ordet, utan den inkluderar hos en del forskare även tecken och symboler (Linell, 1998; Dysthe, 2003). Den etymologiska bestämningen, med det verbala samtalet i fokus, går tillbaka till Platons dialoger där hans lärare Sokrates, i samtal med andra, sökte svar på sanningen genom grundliga och uttömmande samtal. Karakteristiskt för dessa är att det goda argumentet framstår som det mest rimliga sanningsanspråket framför det mindre utvecklade argumentet; med andra ord, det bästa argumentet vinner. Linell (1998) hävdar att en sådan förståelse av dialogen kommer fram, mer eller mindre, såväl implicit som explicit, i litteratur som behandlar dialog som begrepp och har därmed bidragit till normer för vad som kan betraktas som dialog i både utbildningssammanhang och i samhället i övrigt. Det dialogbegrepp som bildar grund för Gadamer (1960/2004) filosofiska hermeneutik, har en tydlig tyngdpunkt på att dialogen är en öppen och fortgående process. För Gadamer framstår den största utmaning i att uppnå en genuin dialog att söka oändligheten i en ändlig fråga, där deltagarna är gemensamt riktade mot den sak som ska diskuteras. Ett starkt argument kan visserligen fungera som vägvisare vidare i dialogen, men det riskerar samtidigt att stänga samtalet där vinnaren har fått sista ordet. Till skillnad från en diskussion är en förutsättning för att komma förbi ändlighetens skuggor, och för att deltagarna i en dialog ska vidga sina horisonter, är att ingen anser sig själv (eller någon annan) sitta inne med en fullödlig förståelse av det som avhandlas. Samtidigt måste den egna förståelsen lyftas fram, men det handlar då snarare om bidrag till en större helhet än att lägga beslag på frågans komplexitet. I en sådan beskrivning finns också bildningstankens dubbelhet ständigt närvarande genom samtidigtheten i att bilda och avbilda (se kapitel 2).

I dialogen omprövas uppfattningar och tolkningar hela tiden i ett gemensamt givande och tagande (Gustavsson, 2003), där var och ens förståelse formas och omformas likt hermeneutikens spirallrörelse. Det kritiska momentet utgörs av att undvika att dialogen överskrider sig själv och övergår till ett ändligt forum där deltagarna går från en förståelse till en annan och nöjer sig med att se dialogen som ett tidsbestämt projekt. Praktisk har en dialog ett slut; den upphör i och med att exempelvis lektionstiden eller mötestiden är slut. Men det kritiska skedet i den genuina dialogen är att lämna samtalet med vetskapen att absolut kunskap om något inte är uppnådd och att innehållsliga motsättningar snarare ska betraktas som en tillgång i dialogen än som ett hinder som ska övervinnas. Dialogen behöver med andra ord kvalitativt skilda uppfattningar med en viss grad av motstånd och spänningar för att den ska vara kreativ. Detta faller sig naturligt eftersom om vi antar att vi uppfattar saker lika så behöver vi inte diskutera dem och ingen av deltagarna kommer att lära sig av *den Andre*. En viss grad av motstånd och tolkningskonflikt behövs, eller förväntas, med andra ord i en lärande dialog. Gadamers (1960/2004) dialogbegrepp har från flera håll fått kritik eftersom det bygger på samförståndsprincipen, eller för att använda andra begrepp *försonande* och *inkluderande* (Melberg, 2007). Det finns egentligen ingen uttalad dimension av konflikt i Gadamers dialog, inte heller ett uttalat förhållningssätt att dialogens grund bygger på var och ens inre förhållningssätt och handlingar. För dialogbegreppet i lärandets hermeneutik är det viktigt att även inkludera dessa perspektiv för att förstå vad som avses med ett dialogiskt förhållningssätt i denna undersökning. För att reda ut detta tar jag hjälp av Buber (1932/1993).

I ett försök att ringa in dialogens väsen hävdar Buber (1932/1993) i sina utläggningar att det finns tre typer av dialog som understryker skillnaden i den grad i vilken deltagarna förhåller sig till dialogen som sammanhang och det innehåll som är föremål för samtalen. *Den första* kallar

han för ”Den äkta” (a.a., s. 59) där var och en av deltagarna verkligen erkänner ”de andra i deras närvaro, sådana som de är [...]” (s.59), och att de vänder sig till *den Andre* i ömsesidighet. *Den andra* typen av dialog benämner Buber som ”Den tekniska” vilken karakteriseras av tvånget att komma till förståelse i sak. Det är en monolog förklädd till dialog ”vid vilken två eller flera människor, som sammanträffat rumsligen [...]”(s. 60), men som egentligen talar med sig själva. *Den tredje* dialogtypen, som egentligen inte är dialog i dess rätta mening, kan vara en debatt eller en konversation:

vid vilken man inte uttalar sina tankar så som de kommit för en, utan i talandet stund tillspetsar dem, så att de blir så känsligt träffsäkra som möjligt och detta utan att inför sig själv ha gjort de människor man talat med närvarande som personer (Buber, 1932/1993, s. 61).

En äkta dialog, hävdar Buber, innebär inte att deltagarna går från ovisshet till visshet, utan att vi går från visshet till visshet. Detta kan liknas med tidigare diskussion om förförståelse och förståelse där jag hävdade att vi är i förståelse och träder in i, eller erövrar, en vidgad förståelse av något. Vidare understryker Buber att dialogen inte är begränsad till ett umgänge med varandra, utan det är snarare ett sätt att förhålla sig till varandra och kunskap; vilket inte nödvändigtvis behöver vara i samförstånd som hos Gadamer (1960/2004). Dialogen är med andra ord inte enbart formen i vilket ett möte sker, utan den inkluderar även det sätt på vilket kunskapsutbyte sker och i floran av hur dialogbegreppet används tycks det enligt mig vara åtminstone en sak som utgör en gemensam nämnare för vad vi menar med dialog:

Nämligen den inre handlingens ömsesidighet. Två människor, som är förbundna i dialog, måste uppenbarligen vara vända mot varandra och måste alltså - oavsett med vilken grad av aktivitet eller ens medvetande om aktivitet - ha vänt sig till varandra (Buber, 1932/1993, s. 28).

Bubers tes ska i detta sammanhang inte förstås ur dess mest uppenbara och triviala definition av dialogen - att vi enbart är fysiskt vända mot varandra. I min läsning av Bubers vidare analyser av dialogens väsen så handlar människans vändning mot varandra och *den inre handlingens ömsesidighet* om ett ömsesidigt och genuint intresse före, under och efter dialogen; för att delta i dialogen, för att visa respekt för *den Andres* förståelse av en sak och för att vårda kunskapen på ett förnuftigt sätt. Bubers dialogbegrepp är därför i jämförelse med Gadamers strängare definierat eftersom det kräver varje deltagares fullständiga medverkande över tid. Samtidigt är processen det primär i Bubers definition och *saken* kommer med andra ord i andra hand, men för Gadamer är *saken* det primära vilket det också är i lärandet. Bubers dialogbegrepp används därför som en beskrivning av den attityd, eller inställning, som jag vill föra fram som central i en dialog som konstitutiv process.

Det finns även för denna undersöknings vidkommande en annan viktig utgångspunkt i Bubers teorier; nämligen att det gäller att frånsäga sig "lusten eller vanan att bli 'färdig' med varje situation" (Buber, 1932/1993, s. 116). Denna utgångspunkt kan kopplas till tidigare diskussioner i undersökningen. Det ena är min kritik mot den resultat- och målstyrda skolan där det gäller att på utsatt tid avsluta ett moment och om det går mäta resultatet. Den genuina ("äkta") dialogen, så som den hittills framlagts, skulle med andra ord sätta rådande utbildningssyn i gungning. Den andra kopplingen till tidigare diskussioner är att Bubers korta men kärnfulla påstående sammanfaller med de teorier kring bildning som skrivits fram i denna undersökning, där en central grundprincip är ett öppet och oavslutat sökande efter att förändras som människa. Dialogen utgör med andra ord förutsättningen till det bildande samtalet där tolkningar möts i ambitionen att vidga våra förståelsehorisonter (Gadamer, 1960/2004); och med hjälp av Buber kan en precisering göras genom att hävda att dialogen kräver ett aktivt deltagande där vi är

vända till varandra i ömsesidig respekt och att sökandet efter kunskap ur ett epistemologiskt perspektiv bör betraktas som oavslutat. Detta gäller även om yttre omständigheter, exempelvis att en lektion avslutas, medför att dialogen tillfälligt upphör.

I inledningen av detta avsnitt hävdade jag att det finns anledning att separera olika typer av dialoger med fokus på inre och verbal dialog. Jag ska i det följande utveckla detta innan jag i nästa avsnitt går in på en central fråga när det gäller dialogens förutsättningar, nämligen *Frågan om den Andre*. Både den inre och verbala dialogen är såväl teoretiskt som praktiskt tätt förknippade med frågan om *den Andre*. I denna undersökning ska *den Andre* behandlas och förstås som respekten för, och viljan att, ta till sig en annan människas uttryckta förståelse av något. I jämförelse kan Bubers (1923/2006) utläggningar om *den Andre* tas i beaktande eftersom det snarare hänvisar till ett abstrakt *det* vilket inte behöver vara en människa av kött och blod, utan det kan också vara en inre dialog mellan läsare och text, människans förhållande till naturen eller något andligt. Detta vidgar bestämningen av *den Andre* och för undersökningens dialogbegrepp, som har sin hemvist i skolrelaterade sammanhang, innebär detta att det är viktigt att uppmärksamma svårigheten i uppdelningen mellan en inre och en yttre verbal dialog. Anledningen till att jag gör denna uppdelning är ett försök att avgränsa diskussionerna till den verbala dialogen i detta kapitel, det vill säga till ett *Vi-Det* förhållande. Dessutom utgör den inre dialogen, mellan exempelvis läsare och text, huvuddragen i det förra kapitlets analyser av tolkningen. Likväl ska jag peka på svårigheten i att separera den inre och verbala dialogen innan jag går vidare och motiverar mina ställningstaganden.

Svårigheten ligger i att dialogen som konstitutiv process förutsätter, eller är beroende av, både den inre och verbala dialogen. Vi för alltid en inre dialog med oss själva när vi läser en text, lyssnar på andra eller tittar på en film etcetera. Detta medför att vi som skribenter även för en dialog

genom skrift till andra så snart någon läser det vi skrivit eftersom ingen av parterna i en sådan dialog är stum. Ödman (2007, s. 14) uttrycker det som att ”Det är ju en människa som talar bakom det tryckta ordet, en kultur, en tradition, en värld. Tecknen kommer att tala och läsaren att reflektera”. Det går inte heller med utgångspunkt i den tillvarobestämning som jag gjort - digitaliserad postmodern tid - att bortse från att detta även gäller den skriftliga dialogen i form av mejl eller chatt, eller en verbal dialog via olika teletekniska medier. Digitaliseringen har medfört att vi i realtid, verbalt eller via skrift, kan pröva vår inre dialog, det vill säga tolkning av något, med människor över hela världen som har helt andra erfarenheter än oss själva. Denna vidsträckthet av områden där dialogen som begrepp är giltig är viktig att uppmärksamma, och Gallagher (1992) hävdar att dialogen kan ses som grundförutsättningen för allt kunskapande i en växelverkan mellan inre reflektion och verbala samtal. Men detta kräver samtidigt en avgränsning, och en beskrivning av skillnaderna mellan inre och yttre (verbal) dialog för att tydliggöra den verbala dialogens betydelse i denna undersökning.

En central skillnad mellan den inre och verbala dialogen är att den enskilde läsaren eller lyssnaren bara kan erfara en liten del av de möjligheter som en text eller ett samtal erbjuder. På temat textläsning hävdar Tengberg (2009) att det är nödvändigt att verbalisera den text som är läst för att vidga den egna erfarenhetshorisonten. Och jag hävdar att det samma gäller för andra typer av texter så som tolkningen av en film, ett musikstycke, tolkning av ett samtal eller i en chatt med någon på andra sidan jorden:

Därmed är det inte bara önskvärt utan rentav nödvändigt att utbyta erfarenheter med andra läsare av samma text, för att på så sätt kunna överskrida den gräns som den egna läsarrepereroaren sätter för receptionen (Tengberg, 2009, s. 355).

En verbalisering av erfarenheter innebär inte enbart att de egna tolkningarna kan prövas, utan den verbala dialogen ansikte-mot-ansikte medför även att man ingår i en större enhet än sig själv. Med hjälp av andra kan möjligheter beredas för att sätta in de egna uppfattningarna i ett större sammanhang, en större helhet än den som man för-givet-tar. Detta hävdar jag försvinner i ett allt mer individualiserat synsätt i skolan och i samhället där var och en i stor utsträckning är lämnad åt sig själv och de egna uppfattningarna av något. En förutsättning för att eleverna i skolan ska utvecklas till självständigt och kritiskt tänkande medborgare med förmågan att granska egna och andras argument är att de lär sig att utmana sina uppfattningar. Jag menar att den inre dialogen, exempelvis då en skolbokstext läses, måste verbaliseras i en större enhet än sig själv för att inte de egna fördomarna enbart ska bekräftas. Med andra ord behövs våra uppfattningar bemötas i dialog av en annan människa för att vi inte ska falla offer för våra egna fördomar. I detta möte, i dialog med en eller flera, framträder en av dialogens och hermeneutikens största utmaningar; nämligen att möta *Den Andre*. Frågan om *den Andre* får i denna undersökning liktydig betydelse som frågan om *det Andra* eftersom fokus är riktat mot mötet med det som framträder som skilt från de egna uppfattningarna, vilket kan vara en persons beskrivningar av något eller ett textinnehåll.

FRÅGAN OM DEN ANDRE

I Paris i början av 1990 träffades en skara filosofer för att diskutera hermeneutik och frågan om *den Andre* som utgångspunkt för dialogens väsen³⁴. I spetsen av ett celebret sällskap fanns Hans-Georg Gadamer, Jacques Derrida och Paul Ricoeur och frågan som skulle diskuteras,

³⁴ Hela denna inledande anekdot bygger på en artikel i Svenska Dagbladet, publicerat den 19 januari 2007, där Arne Melberg beskriver om ett av sina tillfällen då han bland andra lyssnat på Gadammers utläggningar om hermeneutik.

främst kritiserad av Derrida, var hermeneutikens konservativa prägel och synen på *den/det Andre/a*. Gadamer menade att hela hans filosofi var dialogisk vilket förutsatte respekt för *det Andra*, medan Derrida hävdade att den gadamerianska dialogen är inkluderande och försonande vilket demolerar *det Andra* från att vara *det Andra* på det egnas villkor. Det sker enbart på det egnas villkor (jfr. tidigare diskussion kring *det egna* och *det främmande*). I korselden mellan dessa tanketraditioner, å ena sidan Gadamers inkluderande tänkande med en meningsfull helhet som yttersta mål, å andra sidan Derridas dekonstruktionistiska tänkande där skillnaderna betyder allt, utspelas en motsägelsefull dialog som visar på komplexiteten i en filosofisk fråga; förhållandet mellan Jag och Du. Det var två tanketraditioner som möttes och ingen av de nämnda deltagarna accepterade *den Andre*, det vill säga att var och ens argument föll till sist tillbaka på *det Egna*. Detta är en fråga som kan kopplas till tidigare diskussion om dialektiken mellan tilldragelse och kritisk distans (kapitel 6). Liknande resonemang för Gallagher (1992) när han hävdar att dialogen är en dialektik mellan tillit och misstänksamhet, med andra ord en pendling mellan *det Egna* och *den Andre*. Gallagher (1992) hävdar vidare att ”för mycket tillit, som Derrida påpekat, skulle omedvetet leda oss till traditioner och dominerande strukturer; och allt för mycket misstänksamhet, vilket Gadamer påpekar, skulle leda till att samtalet självförstörs” (s. 347) (Min översättning).

Svårigheten i en dialog är att det ligger i den enskildes ansvar att inte vända frågans (informationens) grundläggande komplexitet till att tolka den så att den bekräftar de egna föreställningarna. I så fall har vi endast förstärkt våra fördomar. Ricoeur (1976) hävdar att det kan vara nödvändigt med en konflikt mellan tolkningar för att bryta cirkeln där de egna uppfattningarna endast bekräftas. Här utgör *frågan* en central ställning eftersom den genuina frågan innebär ett grundläggande förhållningssätt i att ha en öppenhet mot saken och att den inte alltid kan besvaras. I de

fall frågan inte går att besvara bär den ändå på fördelen att den hjälper oss att vidga våra horisonter och därmed skänker den nya perspektiv. Detta pekar på att det finns viss fog för kritiken mot Gadammers försonande dialog. Samtidigt handlar frågan om *det Andra* i en dialog om att sträva efter en meningsfull helhet, vilket är Gadammers yttersta syfte. Mot bakgrund av detta och med utgångspunkt i inledande anekdot tycks det inte finnas något enkelt eller entydigt svar på frågan hur vi öppnar för, eller närmar oss, *den Andre*, eftersom detta möte alltid tycks falla tillbaka på det egna. Det går exempelvis inte att komma från att i samma stund som jag säger *Du* (eller *Det*), så inkluderas alltid ett *Jag* (Buber, 1923/2006) och en central utgångspunkt för dialogen är att vara medveten om denna dubbelhet. Praktiskt handlar det om en förmåga att både använda och ifrågasätta *det Andra* för att vidga sina egna horisonter, eller med andra ord, utveckla sitt eget sätt att förstå saken. Detta innebär en pendling, och svår balansgång, mellan preciserade och öppna frågor. En allt för preciserad fråga försvårar för det nya, det som inte är vedertaget, och öppnar inte för nya sätt att tänka, förstå och erfara saker. Samtidigt medför en allt för öppen fråga svårigheter i strävan efter att uppnå tillräckligt gemensam förståelse för att gå vidare i dialogen och därmed förstå saken på ett kvalitativt djupare sätt. Denna balansgång kännetecknas av ett aktivt lyssnande i syfte att förstå andras synsätt och en förmåga att värdera det som förs fram, samtidigt som var och en måste anpassa sitt eget kunskapsbidrag eller förståelse till andras erfarenheter. Det går exempelvis inte att använda ord eller begrepp som de andra inte förstår. Det går inte heller att lägga en för hög abstraktionsnivå i samtalet som övriga deltagare inte behärskar. Denna dubbelhet, att å ena sidan aktivt lyssna och ta till sig vad andra för fram, å andra sidan anpassa de egna bidragen till samtalet så att andra har en möjlighet att ta innehållet till sig, är ett avgörande moment då var och ens tolkningar explicitgörs i en dialog. Det är en pedagogisk situation som synliggör olika tolkningar där dialogen utgör det sammanhang i vilket lärandet är möjligt.

INNEHÅLLETS DYNAMIK OCH KONSTITUTIVA PROCESSER

Ett påtagligt problem inom institutionaliserade utbildningar är att individualiseringstanken medfört att eleverna i stor utsträckning är lämnade åt sig själva i sökandet efter kunskap och att detta näst intill enbart bygger på ett sökande efter ett entydigt svar (Liedman, 2004a). Jag menar inte att sökandet efter svar ska uteslutas eftersom det många gånger är en drivande kraft för att gå in i en lärande process, men respekten för frågans komplexitet saknas många gånger. På temat *Sokratiska samtal* hävdar Philgren (2010) att samtalet i första hand inte ska syfta till att hitta snabba och entydiga svar, utan det är i första hand är till för att utveckla det egna lärandet och förmågan att hantera *frågan* på ett respektfullt sätt. Genom att utveckla detta som en färdighet kan eleverna närma sig ”problem och frågeställningar med ödmjukhet men också med goda förutsättningar för att kunna förstå och analysera” (Philgren, 2010, s. 35). Detta kan adderas till förra kapitlets diskussion kring frågans avgörande roll för tolkningen, men det som inte togs upp där är att frågan, i en pedagogisk situation, kan vara *frågan* som ställs till det svar man tror sig hittat. Frågan bär med andra ord på åtminstone två dimensioner: den första är frågan till det okända eller det som ska tolkas, och den andra är frågan till det svar som vi tror oss funnit. I en allt mer effektiviserad och resultatstyrd skola tenderar entydighetens svar att fungera som ett lättnades alibi för att kunna lägga något bakom sig och gå vidare till nästa uppgift. Utbildningssystemets spelregler medför med andra ord att eleverna känner sig nöjda med att hitta något som kan accepteras som ett svar. Frågan till svaret blir därför central för att lärandebegreppet ska kunna förstås och användas med hermeneutiken som grund. Detta görs genom kritisk reflektion med utgångspunkt tagen i att den entydighet som reser sig framför oss är bara ett av flera möjliga svar. Det handlar inte enbart om att främmandegöra det bekanta, vilket har nämnts i tidigare kapitel, utan det är lika mycket en fråga om att ifrå-

gasätta det bekanta sättet att nå kunskap (så Cavalcante Schuback, 2006). Reflektionen i en lärande dialog, med hermeneutiken som grund, implicerar således såväl innehåll som det sätt på vilket innehållet visar sig. Med andra termer kan detta beskrivas som att den lärande dialogen bär på ett *vad* och ett *hur* som verkar med och för varandra. Detta innebär ”att tänka *ur* och *med* erfarenheten, snarare än att blott tänka *om* det som erfars. Att tänka är att förvandla sig själv.” (a.a., s. 156). Med denna utgångspunkt möjliggör den genuina dialogen att deltagarna överskrider sina fördomar och ser bortom det som tycks vara entydigt. Lärande som en konstitutiv process blir med en sådan teoretisk grund en dynamisk process där frågan till det innehåll som är föremål för diskussionen tillåts träda fram och prövas med utgångspunkt i olika förhållningssätt. Genom andras idéer (uppfattningar) uppmanas var och en att tänka vidare, där några idéer fördjupas medan andra förkastas och den egna förståelsen av något ändras på ett kvalitativt annorlunda sätt. Detta medför att lärandeobjektet, i vilket jag inkluderar såväl innehåll (*vad*) som processen där innehållet träder fram (*hur*), ständigt ändrar karaktär. Lärande som dialog innebär därför att uppmärksamma att samtliga deltagare ingår i en process som är i ständig praktisk och intellektuell förflyttning. Med andra ord hävdar jag att lärandeobjektets *vad* och *hur* enbart kan bestämmas som en tänkbar riktning på förhand. Dess egentliga utfall kan däremot bli något helt annat eftersom såväl innehållet som de strategier som används för att ta till sig innehållet kan komma att ändras under processen. Gallagher (1992) diskuterar detta med utgångspunkt i exemplet läraren och hans eller hennes egen lärandeprocess i mötet med eleverna, men jag hävdar att den är lika giltig för alla som ingår i en dialog oavsett om det är lärare, elever eller någon annan som deltar. Gallagher hävdar att förståelse av något kan beskrivas som en form av dialog, dels med sig själv, dels med andra, och att lärandeprocessen handlar om att tolkningar hela tiden är föremål för revideringar eftersom innehållet ständigt ändrar karaktär. Innehållet går med andra ord inte, i abso-

lut mening, att konstanhållas. Detta medför att ”vi inte kan beskriva lärandets objekt för någon enskild individ eller grupp av individer oberoende av just den individen eller grupp av individer” (Marton & Booth, 2000, s. 209). Dialogen måste utgå från att var och en av deltagarna bär på sin egen förståelse av lärandeobjektet. Detta utgör grunden för den dynamiska processen inom lärandets hermeneutik. Jag har tidigare diskuterat detta i samband med att se bildningsprocessen som växlingsstationer (kapitel 6), där nya riktningar ändrar såväl innehåll som vägen till nya mål (nytt innehåll). Jag ska här lägga fram ett annat exempel där jag utgår från schack som metafor.

Dialogens dynamik och lärandeobjektets föränderlighet kan liknas vid ett parti schack, om man för ett ögonblick bortser från att målet med ett schackparti är att vinna. Om exempelvis schackpjäsen *Bonden* flyttas ett steg framåt, så har inte bara Bonden fått en ny position till de övriga pjäserna. Alla övriga pjäser har också fått nya förutsättningar i och med Bondens förflyttning; inte bara till Bonden, utan också till såväl de egna som till motståndarens övriga pjäser. Framförallt har Bondens rörelse skapat nya förutsättningar för hela partiets fortsättning. Jag hävdar att detta kan liknas med processen i en konstitutiv dialog. Varje enskilt påstående, uttalande eller beskrivning av ett objekt öppnar upp för övriga deltagare att tänka om saken på ett annorlunda sätt. Och i samma stund som detta görs har saken ändrat karaktär eftersom var och en, *ur* och *med* de egna erfarenheterna, uppfattar saken med utgångspunkt i de nya förutsättningarna. Det är också med utgångspunkt i detta som det går att hävda att dialogens kollektiva karaktär är förbunden med individernas subjektiva uppfattningar och inre handlingar, där varje enskild individ bidrar till kollektivet. För att knyta an till Buber (1932/1993) så hävdar jag att grundförutsättningen för att såväl lyckas med som synliggöra pendling mellan det individuella och kollektivet är att sträva mot *den inre handlingens ömsesidighet*. Denna strävan är relativt enkel att hävda ur ett

teoretiskt perspektiv, men i praktiken krävs nya sätt att tänka inom rådande utbildningsideal. Respekten för frågans komplexitet är ett riktmarke, att se bortom entydighetens skygglappar är ett annat, men framförallt handlar det om en öppenhet och ett genuint intresse för *den Andres* sätt att förstå. Men det behöver inte betyda att man accepterar allt som *den Andre* för fram. Det är lika viktigt att respektera sitt eget ord (uppfattning) så att det inte försvinner upp i andras argument i tron att ett intersubjektivt förhållande uppnåtts. Detta medför att det hermeneutiska dialogbegreppet till viss del måste lösas från Gadamers inkluderande karaktär där samförståndsprincipen utgör grunden. Visserligen hävdar Gadamer, som tidigare nämnts, att hans hermeneutiska dialog strävar mot helheten och att den därför tar hänsyn till *den Andre*. Men jag skulle vilja föra fram en annan dimension av kritiken om samförståndsprincipen i dialogen, nämligen att den inkluderande utgångspunkten inte bara ligger i vägen för att se *den Andre*, enligt Derridas kritik, utan även för det egna ordet.

I en hermeneutisk dialog, så som jag avser att lägga fram den i denna undersökning, gäller det att respektera det egna ordet lika mycket som hänsyn tas till *den Andre*. Detta är viktigt för att inte hamna i ett ensidigt bekräftande utan kritisk blick. Det kan med andra ord vara nödvändigt med en tolkningskonflikt (Ricoeur, 1976; 1992), eller med motstånd och spänningar (Dysthe, 2003) för en kreativ dialog. Med utgångspunkt i Bakhtins dialogbegrepp hävdar Dysthe att respekten för *den Andres* ord och viljan att lyssna är central i en lärande dialog, men samtidigt får innehållet en kreativ dynamik i mötet mellan divergenta uppfattningar. Respekten för *den Andres* ord kan i en praktisk utväxling handla om att använda andras argument för den egna förståelsen, där andras uppfattningar utgör relief till det egna tänkandet. Detta innebär att i en dialog som konstitutiv process utgör förmågan eller viljan att ingå i olika motståndningar en central aspekt, snarare än att fokusera på överbygganden

och enighet. Skiljaktigheter om saken är en förutsättning för att vi ska lära oss något. Men det är viktigt att poängtera att det är innehållet som är föremål för diskussion, inte personliga förhållanden. Denna beskrivning av dialogen i lärandets hermeneutik vittnar om balansgången mellan aktivt lyssnande och respekten för det egna ordet. Pendlingen mellan dessa är komplicerad och det är inte troligt att det går att formulera en handbok i hur detta skulle gå till. Utan det får i denna stund betraktas som jag antydde i inledningskapitlet; som ett regulativt ideal och att teorier av detta slag skänker perspektiv åt den praktiska verksamheten.

Balansgången kan beskrivas som en dubbelhet, en flerriktad process, där deltagarna var och en genomgår en konstitutiv process, samtidigt som det finns delar i de individuella processerna som sammanflätas med andras och som därmed utgör något som kan kallas för en gemensam konstitution. Detta innebär att det som benämns *den konstitutiva processen* (Marton & Booth, 2000) inte kan betraktas som en enhetlig process, utan den utgörs av flera parallella processer som i vissa fall smälter samman till någon form av gemensam förståelse. De konstitutiva processerna i en dialog ligger på olika kvalitativt innehållslig nivå där varje deltagare har sitt eget erfarenhetsförråd och där var och en riktar uppmärksamheten mot olika aspekter av innehållet. Samtidigt påverkar deltagarna varandra genom ord och handling vilket medför att vissa innehållsliga aspekter kommer att utgöra en gemensam förståelse, medan andra glider isär. Dialogen som konstitutiv process kan med andra ord beskrivas bestå av multipla processer där målet är att dessa i så stor grad som möjligt ska sammanfalla till gemensam förståelse - horisontsammanmältning. Liknande resonemang finner vi hos Pihlgren (2010) som hävdar att det pågår två samtidiga processer i dialogen;³⁵ en gruppprocess där olika förslag på lösningar på frågor prövas på kollektiv nivå och en

³⁵ Pihlgren använder begreppet *samtal* i sina utläggningar.

personlig process ”där individen själv försöker hitta egna lösningar och samtidigt överväga ompröva sina egna nya och gamla idéer” (s. 27). Jag hävdar att detta är viktigt att lyfta fram i en lärande dialog för att dialogen inte kan betraktas som en homogen konstitutiv process där individen hämtar information - tankar och idéer - som förvandlas till egen kunskap. Produktiviteten ligger i potentialen att gå vidare i processen. En kreativ dialog måste med andra ord öppna för ett tolkningsutrymme som inte uteslutande bygger på gemensam förståelse, det gäller snarare att lära sig att ta till vara på kritiska infall genom olika tolkningar. Detta medför att kvaliteten i en dialog grundas i ett etiskt förhållningssätt där det gäller att kunna kritisera utan att det håller tillbaka *den Andre*, därför vilar det ett ansvar hos var och en för hur de egna uppfattningarna av något förs fram.

NÅGRA ORD OM DIALOGENS ETISKA KARAKTÄR

Inom vissa filosofiska förgreningar skildras etiken som en existentiell förutsättning genom att visa att människan som subjekt konstitueras genom ett etiskt ansvar gentemot sig själv och andra; vilket kan formuleras som att det är tillsammans med andra som jag blir den jag är (Kristensson Ugglå, 1994). Detta inbegriper att vårt Varande genom handlingar är såväl *med* och *för* andra som *mot* andra och att vårt ursprung Varande är *med* andra (Arendt, 1998). Vänder vi oss till Aristoteles (2004) kan etik beskrivas som länken till, eller grundförutsättningen för, kunskap. Exempelvis lägger han etiken som grund i sina diskussioner om kunskaps typerna episteme, techne och fronesis (se kapitel 2). Han gör det genom att diskutera människans karaktär i strävan till något gott (Aristoteles, 2004, s.20) och han betonar förnuftets och karaktärsdygdernas vikt i umgänget med andra människor (a.a., s. 98 ff.). I denna undersökning använder jag en avgränsad form av etik som grund för dialogen som konstitutiv process; nämligen hur vi förhåller oss till varandra i en

lärande dialog med respekt för *den Andres* och *det Egna* ordet. Etik ska därför i denna undersökning förstås som ”reflektion över hur man handlar på ett gott sätt” (Gustavsson, 2009, s. 82) i syfte att uppnå en genuin och öppen dialog. En utmaning i strävan mot en öppen dialog är att leda varandra mot ny kunskap utan att göra våld på samtalets öppenhet (Todd, 2008). I denna undersökning har jag valt att fokusera på hur retoriken kan påverka samtalets öppenhet, dels på ett positivt sätt genom att god retorisk förmåga kan bidra till vidgade infallsvinklar på det innehåll som behandlas, dels på ett negativt sätt där retoriken riskerar att göra våld på samtalets öppenhet. Det är emellertid svårt att hitta en allmängiltig definition av begreppet retorik. Dunne (2009) beskriver att retoriken är sedan Platon och Aristoteles grunden inom praktisk filosofi, det vill säga att retoriken ses som förmedlingens konst. Retorik för Aristoteles handlade emellertid om ett strukturerat sätt att övertyga någon om något; vilket medför att retoriken kan ses som konsten att övertyga, såväl verbalt som skriftligt. Hermeneutiken kan med en sådan utgångspunkt beskrivas som konsten att bringa fram det som redan är talat eller skrivet (a.a.). I detta sammanhang ser jag retorik som konsten att förmedla något verbalt, där min poäng är att ta ansvar för sättet att tala.

Kemp (2005) hävdar att pedagogisk filosofi inte bara fokuserar lärandeprocesserna, utan också att ansvaret görs till föremål för reflektion. Ansvaret innebär i detta fall en empatisk förmåga att försöka se saker från *den Andres* perspektiv, men också ansvaret för att skapa utrymme för kritiska och konstruktiva diskussioner över sina egna och andras värderingar. Det räcker med andra ord inte med att diskutera olika uppfattningar av saker, utan det är lika viktigt att reflektera över vilka värderingar och normer som ligger till grund för dessa. Detta innebär ett ansvar för hur var och en bemöter en annan deltagare i en dialog där reflektion över egna fördomar och moraliska ställningstaganden ligger till grund för det etiska förhållningssättet. Det är ett ansvar som inte går att

formulera med hjälp av generella handlingsregler eller modeller, utan en förutsättning för den genuina dialogen är att ta hänsyn till situationen och dess möjligheter till reflektion kring *mitt* eget förhållningssätt till *den Andre*. Gren (2007) hävdar att ”I den unika situationen fattar situationsetikern, med hjälp av sin frihet och sitt ansvar, det rätta beslutet” (s. 213). I det konkreta samtalet innebär detta ett ansvar för sättet att tala.

Med stöd hos Derridas om att retoriken riskerar att reducera *den Andre* hävdar Todd (2008) att etiken allt mer försvinner inom pedagogiken och i den direkta undervisningspraktiken. Utbildningarna tenderar att bli en form av retorik, ”en övning i övertalandets konst” (s.22), där en uppställning abstrakta principer utgör grunden i ett försök att undervisa om etiska relationer. Hon ifrågasätter därför att kunskap *om* etik kan leda till att lösa etiska dilemman. Etik handlar istället om en strävan att engagera sig *med den Andre*, inte *om den Andre*. Med ett kritiskt förhållningssätt kan en skicklig retoriker med andra ord göra omärkbara avsteg från engagemanget *med den Andre* genom övertygande argumentering. Målet i en sådan situation blir att försöka övertyga och dra *den Andre* mot det egna sättet att uppfatta saken. Samtidigt är det viktigt att poängtera att retoriken också kan bidra till positiva pedagogiska effekter i en dialog genom att leda *den Andre* med hjälp av välformulerade infallsvinklar i syfte att vidga diskussionen.

Dialogen är ett sammanhang som möjliggör för kritiska och konstruktiva reflektioner och då avgör de egna och andras värderingar möjligheterna till en lärande dialog. En av de svåraste och viktigaste utmaningarna för en kreativ dialog är förmågan att kritisera utan att kränka och en central kompetens i lärandets hermeneutik är att förhålla sig kritiskt bekräftande till *den Andre*. Vattimo (1997) hävdar att balansen mellan att vara kritisk och samtidigt bekräftande kan ligga i att inte se *den Andres* inlägg som felaktiga eller som misstag. Detta diskuterades i förra kapitlet om tolkning och en viktig utgångspunkt för detta var att belysa att de

aspekter eller perspektiv som ligger till grund för en uppfattning avgör dialogens kvalitet. Vidare utgör en pedagogisk färdighet inom undersökningens område förmågan, med eller utan retorisk skicklighet, att leda *den Andre* utan föreskrifter i form av yttre krav eller argumenterande övertygelse. Det handlar med andra ord om att tillsammans i ömsesidig respekt leda och efterlikna för att så småningom göra kunskapen till sin egen.

SAMMANFATTNING DIALOGEN

Dialog ska i denna undersökning ses som det sammanhang i vilket tolkningar och olika förståelsehorisonter kan mötas på kollektiv nivå. Dialogen är med andra ord förutsättningen för det sammanhang i vilket tolkningar kan mötas i konstitutiva processer där respekten för frågans komplexitet och ett genuint intresse för *Den Andres* förståelse av saken utgör grunden. Av den anledningen utgör dialogen en viktig komponent, tillsammans med tolkning och bildning, för teorierna kring lärandets hermeneutik. Jag hävdar att förutsättningen för att eleverna i skolan ska utvecklas till bildade, självständiga och kritiskt reflekterande medborgare, med förmågan att granska såväl den egna som andras förståelse av en sak, är att de lär sig att i dialog med andra utmana sina uppfattningar. Den genuina, eller äkta, dialogen är därför nödvändig för lärandet ur ett hermeneutiskt perspektiv för att kunna överskrida den gräns som den egna tolkningsrepertoaren sätter. Detta innebär att pendlingen mellan jaget och *Den Andre* blir central där det vilar på var och ens ansvar att inte vända frågans komplexitet till att vi tolkar den så att de egna föreställningarna, eller fördomarna, enbart bekräftas.

Pendlingen innebär också en dubbelhet mellan att å ena sidan aktivt lyssna och ta till sig vad andra för fram, å andra sidan att anpassa de egna bidragen så att andra har en möjlighet att ta innehållet till sig. Detta är ett avgörande moment eftersom dialogen på hermeneutisk grund är

ett sätt att förhålla sig till varandra och andras kunskaper, och i pendlingen mellan *Jaget* och *Den Andre* kan tolkningar explicitgöras i en samtidig konstitutiv process där var och en bär på sin egen förståelsehorisont. Därigenom möjliggörs det att ömsesidigt hjälpa varandra att synliggöra *saken* ur olika förståelsehorisonter. Lärande som dialog innebär därför en process som är i ständig praktisk och intellektuell förflyttning där såväl innehållet som sättet att förstå innehållet hela tiden ändrar karaktär.

KAPITEL 8

EN KRITISK BETRÄKTELSE AV SKOLAN

Det är inget tvivel om att det finns många kompetenta och kloka lärare och annan klok personal i den svenska skolan som varje dag möter, hjälper och vägleder elever i deras skolvardag. I detta kapitel kommer jag emellertid att fokusera på skolan som institution, skolan som system, eftersom detta utgjort grunden i tidigare argumenteringar i undersökningen. Min kritik rör den effektivitetstanke som vilar över skolans verksamhet, vilken har medfört ett rationalistiskt synsätt där såväl lärandebegreppet som kunskap är inordnade under politiska och ekonomiska spelregler. Jag hävdar att resultatstyrning och ensidig målfokusering är en bidragande orsak till att den bildningstanke som presenterats i denna undersökning trängts undan i skolvardagen. Som tidigare nämnts är det i första hand svenska skolan som är utgångspunkten för diskussionerna, men resonemanget går att applicera vidare än på bara svensk botten. McKernan (2010) hävdar att en målstyrande modell inom utbildningarna

är dominerande inom såväl Europa som i övriga världen. Han för en kritisk diskussion där han bland annat hävdar att undervisningsmål, formulerade via kursplaner, passar bra som instruktioner för systematisk träning mot just ett specifikt mål, med de leder inte till kreativitet, oväntade resultat eller förmågan att dra slutsatser. En snäv resultatfokusering i skolan präglar utbildningarna som en ”instrumentellt nyttoanpassad verksamhet: där vägen har ett slut”(a.a.,s.59) (Min översättning).

Målstyrningen och en rationalistisk kunskapssyn har medfört att målen fått en så central betydelse att de många gånger överskuggar själva vägen till målen. Det vill säga kunskapsprocessen blir inte synlig i den enträgna strävan mot att uppnå resultat och målen. Kunskap har dessutom alltmer blivit varor på en marknad vilket styrt utbildningssystemet mot en marknadsanpassning (Liedman, 2004a). Den ska vara lättillgänglig, utbildningarna effektiva och flexibla, och syftet med såväl kunskap som utbildning är att den direkta nyttan måste vara uttrycklig och välmotiverad (Biesta, 2006; Liedman, 2004a). Visserligen går det att hävda att en viss form av encyklopedisk bildning finns i svensk skola, och den är ett viktigt inslag, men den hänvisar till en avbildning av fakta och inte hur en elev förändras som person.

Den gemensamma nämnaren för kunskapens relevans, oavsett om det rör sig i skolan eller i samhället i övrigt, tycks allt mer vara hur väl överförbarheten till en specifik situation är, exempelvis en tentamen, eller till en speciell uppgift. En framträdande omständighet för denna utveckling har varit, och är fortfarande, digitaliseringen. Vår vardag är fylld av information genom tidningar, tv och radio och vi har möjligheten att med några musklickningar nå praktiskt taget all information som världen har att erbjuda. Vetskapen om den omedelbara tillgängligheten av information har, som tidigare nämnts, bland annat bidragit till, dels att information och kunskap många gånger behandlas som synonyma begrepp, dels har förväntningarna på lättillgänglig information inneburit ett

konsumtionstänkande. Det vill säga, att kunskaper [Sic!] hämtas då de behövs. Biesta (2006) hävdar att kunskapsbegreppet under samtidens förhållanden sakta men säkert har blivit till ett ting som tillhandahålls av utbildningsinstitutionen och konsumeras av den som lär. Biesta för fram sin kritik mot utbildningsväsendets oförmåga att se till lärandets egentliga innebörder och menar att det postmodera lärandespråket har medfört att utbildningsprocessen omtolkats och tillämpas i termer av ”*ekonomisk transaktion*” (a.a., s. 28). Med lärandespråk menar Biesta det som finns tillgängligt inom utbildningspraktiken och som påverkar och formar verksamheten. Kritiken är påtaglig, och i viss mån alltför generell, och även om Biesta inte gör någon exakt precisering av lärandets egentliga innebörd finns det en tydlig poäng i diskussionen. Skolan och undervisningen har en leverantör-konsument karaktär där den styrande enheten är ekonomi och där samhällsnyttan är avgörande för att legitimera ett kunskapsinnehåll framför ett annat, och detta påverkar attityden till lärandet.

Idén om att utbildningar ska ha en uttalad samhällsnytta är emellertid inget nytt fenomen. Kopplingen mellan samhälle, skola och vetenskap har alltid funnits i mer eller mindre utsträckning. Ett svenskt exempel är grundandet av Vetenskapsakademien 1739 med bland annat Carl von Linné och Jonas Alströmer. De såg som sin viktigaste uppgift att utbildningen måste rättas efter behoven i samhället. De hävdade att det yttersta syftet var att ”tjäna näringslivet och därmed landets ekonomiska stryka” (Wallerius, 1988, s. 8). Står vi då inför en ny situation, eller är dagens skola också ett uttryck för att tjäna ekonomiska intressen? Å ena sidan är situationen densamma som den von Linné och Alströmer stod inför, eftersom det finns en framträdande tanke om marknadsanpassning i dagens utbildningssystem med syfte att tjäna kollektivets intressen. Å andra sidan, med utgångspunkt i Baumans (2002) kritiska tankegångar, är förutsättningarna helt omvända om vi ser till hur vi idag fostras till

autonoma individer där ambitionerna till att bidra till det kollektiva allt mer försvinner – om det inte är uppenbart att kollektivet gynnar den enskilde (Bauman, 2002). Debatten kring skolan, projicerad genom förstatligande och institutionalisering, är inte heller den ett nytt fenomen. Diskussionen kring styrning och reproduktion av kunskap har i mer eller mindre utsträckning alltid funnits sedan riksdagen 1842 beslutade att införa en allmän folkskola. Ett exempel finner vi under rubriken *Själamorden i skolorna* av Key (1927/1995) som menar att ”när staten tagit första steget, då ska man med ofantlig villighet följa efter” (s. 104). Keys kritik riktar sig i första hand mot att skolan snabbt kom att bli en effektivitetsinstitution där ämnena portionerades ut likt mixturer i lagom stora doser i tron att eleverna kunde sätta dessa samman till en helhet. Det individuella försvinner och eleverna förväntas presteras samma sak vid samma tidpunkt.

Ideologin om individen som självständig och styrande hävdas vara viktig, inte minst i den svenska läroplanen. Men den individualism som råder i praktiken går stick i stäv mot det faktum att vi är individer i ett kollektiv och att vi gemensamt bär upp de värderingar som ligger till grund för vår utveckling som demokratiska samhällsmedborgare. Ett exempel är att individualisering i praktiken inneburit att eleverna själva får planera delar i sin utbildning där de ställs inför en rad val av strukturell karaktär; ska jag arbeta med matematik på förmiddagen eller eftermiddagen, ska avancerad eller enklare engelska läsas? etcetera. Inflytandet är på strukturell nivå, inte innehållslig. Kemp (2005) ger ett annat exempel på den extrema individualismen som råder inom skolan när han hävdar att ”Skolan är ett hemtrevligt drivhus för den förutsättningslösa människan, som uppfinnar hela världen, sin kultur och sitt sociala liv från noll” (a.a., s. 34). Jag menar inte att kunskapen enbart ska (eller kan) utgå från ett kollektiv och sociala aspekter, utan den är samtidigt en enskild angelägenhet där varje människa har en egen uppsättning insikter

som är formade av unika erfarenheter. Likväl har individualiseringstanken eskalerat till en punkt där historia och sammanhang får stå tillbaka för en hänförelse över nuet och i viss mån framtiden där snabba svar krävs för att den erövrade kunskapen ska upplevas som effektiv. Med Giddens (2007) ord innebär denna individualisering att människor aktivt konstruerar [sic!] nya identiteter hos sig själva för att anpassa sig till en föränderlig omgivning. Bauman (2002) hävdar att den postmoderna individualistiska tanken är starkt förknippad med framgång och ett sökande efter snabba svar och där identiteten ”nu har blivit en prisma genom vilken andra aktuella aspekter av livet upptäcks, undersöks och blir förstådda” (a.a., s.171). Det är i denna skärningspunkt, mellan det individuella och kollektiva, mellan den individualistiska tankens utbredning och dess konsekvenser för kunskapssynen i skolan, som det blir tydligt att *bildning* bara fungerat som retoriskt grepp inom skolan. I bildningen skall kontrasterna mötas och det är inte svaren som utgör drivkraften i en bildningsprocess utan frågorna (Liedman, 2004a). Utan tvivel vilar en viktig uppgift på skolan att ge eleverna beredskap, och en öppenhet, för det annorlunda eller det främmande. Men resultatet av en sådan färdighet kan inte med enkelhet omvandlas till poäng på ett prov eller formuleras som ett tydligt och mätbart mål.

MÅL OCH RESULTATSTYRNINGENS EFFEKTER

En framträdande brytpunkt för svensk grundskola, där elever allt mer kom att bli attraktiva ur ett ekonomiskt perspektiv, är 1989 då resurstilldelningssystemet ändrades. Skolpengen hamnade på respektive elev istället för en gemensam tilldelning till skolorna. I och med denna förändring följde resursen den enskilda eleven vilket bidrog till en marknad där dels de kommunala skolorna kom att konkurrera om eleverna, dels gavs de fristående skolorna möjlighet att göra anspråk på de rättigheter som tidigare var förbehållna de kommunala skolorna. Eleverna, med en öronmärkt utbildningsresurs, betraktades som kunder som skulle erbjuda

das attraktiva, effektiva och marknadsanpassade utbildningar. Under 1990-talet fick utbildningsväsendet dessutom en ofrånkomlig koppling till förvaltning och styrning vilket innebar att intresset i första hand kom att hamna på hur eleverna effektivast lär sig och hur detta skulle mätas. Lundahl (2006) menar i sin undersökning att ett av de tydligaste mönster som framträdde när eleverna fritt fick beskriva sin vardag i skolan var att det handlade om attributen betyg, prov och läxförhör. Dessa framstod som viktigare än den kunskap som attributen representerar, det vill säga att det är viktigare att läxan är gjord än att tillägna sig innehållet i läxan. I samma studie menar Lundahl (2006) att eleverna ansåg att målen var viktiga att följa eftersom det var genom dessa som betyget godkänt uppnås. Fokuseringen på betyg medför ytligt prestationsinriktade elever hävdar Scherp (2008) i en debattartikel och att ”fokuseringen på betyg och prestation leder till sämre kunskaper jämfört med att betona och stimulera elevernas nyfikenhet och inre lust att lära”. Ett illustrativt exempel på målens omfång och betydelse i undervisningen, och därigenom målstyrningens mäktiga grepp i skolan, kan vi hämta i nuvarande svenska kursplaner vilka presenterar att alla elever i grundskolan under 6665 timmar ska uppnå 749 mål (Hyltegren & Kroksmark, 1999). Kontentan blir att samma kunskaper ska inhämtas under lika lång tid för alla elever, vilket i sin tur medför att eleverna förutsätts ha exakt samma förutsättningar för att erövra de mål som politiskt bestämts. Jag hävdar att såväl kunskapsbegreppet som bildningsbegreppet under dessa förhållanden sakta men säkert har blivit urholkat. Som tidigare nämnts för Biesta (2006) fram en kritik mot att lärandebegreppet omtolkats genom det postmoderna lärandespråket, vilket har medfört att utbildningsprocessens tillämpning allt för ofta sker med ekonomiska termer. I denna framställning blir lärandebegreppet och det bildningsbegrepp som skrivs fram i läroplanerna kraftlöst eftersom det tolkas med utgångspunkt i effektivitet, resultat och målformuleringar (a.a.). Detta har medfört en låg prioritering av att lära eleverna att uppskatta kunskap som ett led i

livsutvecklingen och att kunskap bör prövas i andra sammanhang än skolans. Här finns det en stor fördel med den digitala utbredningen eftersom den medfört att tillgången till möjligheterna att pröva kunskaperna är större än någonsin tidigare.

Liedman (2004a) lyfter fram nämnda diskussion kring den rationalistiska målstyrningen och den starka fokuseringen på resultat och han menar att skolan strävar efter att likrikta kunskaperna för specifika mål, vilket får till följd att eleverna inte kommer att anstränga sig eller intressera sig för mer än vad som är nödvändigt för att uppnå målen. Tiller (2010) hävdar att de flesta som arbetar inom skolan säkert kan se att det går att ”målstyra ekonomin på skolkontoret, men det går aldrig att målstyra ett klassrum fullt av viljestarka unga människor med alla sina olika framtidsdrömmar” (s. 50). Jag menar inte att skolan ska bortse från strävan mot resultat. Det är ju trots allt ett resultat i form av kunskapsutveckling som utgör grunden för hela utbildningssystemet. Men diskussionen kring resultat har medfört ett allt för stort fokus på effektivitet och ekonomisk tilldelning. Bra resultat ger paradoxalt nog större resurser, vilket vittnar om att kvalitet i skolan är en ekonomisk fråga och därför är det svårt att förbise att skolan är en politisk produkt.

SKOLAN – EN POLITISK PRODUKT GRUNDAD I FÖRHANDLINGAR

Ett viktigt politiskt uppdrag är att trygga kvalitén inom skolan och därigenom säkerställa samhällsutvecklingen vilket innebär att politiken alltid har påverkat, och kommer att påverka, skolans verksamhet. Emellertid har balansen mellan politisk styrning, en skola på vetenskaplig grund och lärarnas ambitioner i undervisningspraktiken blivit ojämn de senaste decennierna eftersom styrningen av skolan blivit så pass tydlig att övriga frågor kommit att bli sekundära. Lundström (2007) menar i sin undersökning att lärarna känner sig åsidosatta och är sällan delaktiga när poli-

tiska aktörer på olika nivåer formulerar retoriska bilder av skolans verksamhet. De pedagogiska frågorna, exempelvis hur vi lär eller vilka förutsättningar som bör ligga till grund för att vi ska kunna tala i termer av bildning, bleknar i jämförelse med argumenten för ekonomi och effektivitet. Frågan om hur vi på kvalitativt bästa sätt lär oss ett innehåll har därför i större grad växlat till en kvantitativ fråga med fokus på mätning, i form av kunskapskontroll, och effektivitet. Detta påverkar hela utbildningssystemet, inte minst elevernas egen syn på vad lärande innebär. Ett exempel är Davis m.fl. (2009) studie om fusk i skolan där studenterna som ingår i studien konstaterar att det är tidskrävande att lära sig saker och av den anledningen är ”tio minuters fusk bättre än två timmars studerande” (a.a., s.74) (Min översättning). Ett annat exempel är att det mest framträdande området för att ge de politiska idealen möjlighet att strömma ner till varje klassrum är genom styrdokumentet (Pettersson, 2008). Pettersson hävdar att styrdokumentet utgör grunden för kunskapsmätningarna och att detta är ett centralt instrument för att styra en utbildningspolitisk bild i en viss riktning.

Läroplanen tillsammans med övriga styrdokument är centrala i skolans vardag eftersom dessa sätter villkoren för hur lärare, elever och andra som ingår i skolan ska förhålla sig till utbildningsverksamheten och då också indirekt till kunskap. En läroplan är samtidigt ett politiskt dokument som är ett uttryck för vad eleverna ska lära sig under sin skolgång, och den speglar också det samhälle som dokumentet ska verka i; när det gäller exempelvis ekonomi, sociala skillnader, kultur och vetenskap. De nationella läroplanerna ingår i det som går under benämningen skolans styrdokument, vilka även inkluderar kursplaner, betygskriterier, lagar, förordningar, föreskrifter och allmänna råd. På kommunal nivå finns skolplaner, lokala arbetsplaner (och i vissa fall arbetsplaner inom arbetslagen vilka utgör ytterligare en nivå). Lägg därtill den dolda läroplanen (Broady, 1981), det vill säga, de oskrivna regler och outtalade krav som

ställs i olika undervisningssituationer. Dessutom omfattas utbildningsverksamheten av skollagen, timplaner och anvisningar av skilda slag. Styrdokumenten pekar ut riktlinjerna för den pedagogiska verksamheten, men de är ett resultat av politiska förhandlingar, vilket innebär att läroplanen inte är grundad i vare sig en pedagogisk eller politisk övertygelse av ideologisk karaktär, utan i överenskommelser mellan olika intressen. Som ett inlägg menar jag att detta utgör grundproblematiken i studier kring styrdokument. Det går inte att återvända till en förhandling för att ta reda på vad som i grunden avses med dokumenten, utan frågorna måste ställas till tredje person med formuleringen hur han eller hon förstår innehållet i dokumentet. Användandet av styrdokumentet är därför i högsta grad hermeneutiskt. Det är lärarnas och skolledningens tolkningar av dolda politiska förhandlingar som utgör grunden i skolan.

Styrdokumenten medför även att det utvecklats ett komplext samband mellan nationella och lokala förutsättningar och intressen. Lokala tolkningar styrs av lokala förutsättningar, vilket medför att utbildningarna anpassas till lokala villkor, vilket i sin tur kan innebära en konsolidering av lokal kunskap. Detta kan jämföras med min kritik i inledningskapitlet som riktades mot Gallaghers (1992) ambitioner att föra fram den lokala kontexten som central i hans utläggningar kring hermeneutik och undervisning. För att den lokala kompetensen ska få ett vidare värde måste den kontrasteras mot annan kunskap för att kunna utgöra en del i en kollektiv kompetens. Den uppgiften har försvårats eftersom lokala intressenter, i form av skräddarsydda utbildningar anpassat efter det närliggande anställningsbehovet, allt mer har blivit en betydelsefull del i utformningen av skolan. Med andra ord har skolans innehåll kommit att styras av politisk och marknadsmässig pedagogik eftersom skolan har kommit att bli en profileringsarena för intressenter som styrs av ekonomiska förutsättningar. Ett exempel är den blommande debatten mellan de fristående och kommunala skolornas varande där ett uttalat intresse

är utbildningarnas marknadsanpassning. Ett huvudargument i denna debatt – från såväl den kommunala som fristående skolan – är hur utbildningen kan effektiviseras och anpassas efter den föränderliga arbetsmarknaden. Den lokala anpassningen är tydlig menar Liedman (2004a) som påpekar att vi lever i en tid då ”gamla arbeten försvinner lika snabbt som nya kommer till” (s. 357) och att den utvecklingen har medfört ett krav på att leverera effektiva utbildningar där kunskapsidealet ofta är riktat mot lokala behov och tillfälliga ändamål. Liedman menar vidare att detta i första hand gäller de högre utbildningarna, men tankegångarna visar sig även ha allt större genomslagskraft i såväl grundskolan som gymnasieskolan. Tanken om effektiva utbildningar har dessutom fört med sig kravet på tydliga och mätbara kunskapsmål, där efterfrågan på ökad tydlighet och mätbarhet har varit ett skolpolitiskt huvudmål för nuvarande regering.

STRÄVAN MOT TYDLIGA MÅL OCH KUNSKAPSKRAV

År 2008 deltog jag i forskningskonferensen AERA³⁶ som var förlagd till New York. Ett tema var frågorna kring kunskapskrav och kunskapsmätningar i skolan och det var framförallt ett kritiskt inlägg från en forskare som ställde dessa frågor på sin spets. Vid sidan av sin forskarprofession drev han en gård med djuruppfödning och detta använde han som en analogi för att visa på att resultatet i skolan inte automatiskt blir bättre bara för att det införs fler kontroller och kunskapsmätningar. Han uttryckte det: ”Mina kor blir inte tyngre bara för att jag väger dem varje dag, utan det måste till något annat för att de ska växa och bli tyngre”.

Trots en tydlig skrivning om bildningstanken vilar dagens skola nästan enbart på en kunskapsrationalism där målen som ska uppnås utgör en

³⁶ American Educational Research Association

måttstock på vad eleverna studerat och i bästa fall tagit till sig. Liedman (2004b) poängterar att bildningstanken i läroplanerna inte förverkligats utan fungerar allt för ofta som ett utbildningspolitiskt försvar av skolan där skrifterna citeras i tron att verkligheten rättar sig efter dem. Denna utbildningslogik, som grundar sig i förutbestämda mål, är formulerade med politiska intressen och harmonierar dåligt med utlagd bildningstänke eftersom målen fått en så central betydelse att de överskuggar den egna nyfikenheten och ett lärande för genuin kunskap. Ambitionen om tydliga mål, och därigenom också tydligt mätbara resultat är inte enbart en effekt av innevarande läroplan. Utan tonen skärps ytterligare genom nuvarande skolpolitiska tanke där honnörsordet, och därigenom grundsynen, tydligt framgår av titeln på betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). Sittande regeringen vill skärpa kraven ytterligare på målformuleringarna så att de ska förstås på samma sätt i landets skolor. Förslaget är att målen ska avse ”de kunskaper i ämnet som eleverna skall utveckla och att det är sådana kunskaper som skall betygsättas” (SOU 2007:28, S.199) och att en ökad tydlighet ”medför att målen i ett ämne bör koncentreras till ämnesspecifika kunskaper” (a.a., s. 200). Som grund för argumentet ligger att nuvarande målstyrningssystem (som infördes 1994) är otydligt utformat med opreciserade mål och att nuvarande bedömningar grundas i oklarhet i kriterierna. Konsekvensen av tankegångarna i 2007 års betänkande är enligt min tolkning att kunskapen blir än mer likriktad än tidigare. Visserligen blir målen lättare att mäta, och därmed kunskaperna, om man får tro utredarna. Men avståndet blir större från en bildningstänke grundad i den enskildes utveckling, frihet och genuina intresse, ett lärande som harmonierar med livet självt, för att uttrycka det annorlunda. Och som tidigare nämnts har förmågan att tolka kommit att bli en väsentlig kompetens i vår tid där dialogen gör det möjligt att pröva tolkningarna för att dessa ska förädlas till kunskap.

Grunden för resonemanget utgörs av att tolkning ska ses som en del i bildningsprocessen, en process som är styrd av lusten och nyfikenheten att i grunden förändra sig som person och där *sanning* ses som ett perspektivöppnande, inte avbildning av fakta. Gustavsson (2003) beskriver att den bildade människan inte enbart lär sig fakta, utan det handlar om att utveckla ett gott omdöme där de möjligheter som står till buds vägs mot varandra. ”Kunskapens väsentliga sida blir i det perspektivet hur lärandet integreras i ens eget liv och i förståelsen av sig själv” (a.a., s. 52). Därför är bildning en personlig, konstituerande process, en aktiv process, men som inte är isolerad till individen. Det är i mötet med andra och genom dialogen som vi har möjligheten att hålla oss öppna för nya perspektiv och andras tolkningar (Gadamer, 1960/2004). Bildningstanken och tolkningens betydelse för vår tids lärande tjänar som utgångspunkt – eller regulativt ideal – i denna undersökning och då också, som tidigare nämnts, som en polarisering mot ett allt mer urvattnat lärandebegrepp och som alternativ till den kunskapssyn som råder i skolan. Detta visar bland annat att det som saknas är ett lärandebegrepp som tydligare närmar sig bildningstanken snarare än att vara en etikett för hur väl eller hur snabbt målen i kursplanerna uppnås.

KAPITEL 9

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I denna undersökning har min ambition varit att visa såväl bildningstankens som tolkningens och dialogens betydelse för lärandet. Genom att föra en kritisk diskussion kring lärandebegreppet, och därigenom också synen på kunskap, har målet med analyserna varit att argumentera för vikten av att bereda plats åt bildningstanken i skolan, med andra ord; en *bildande utbildning*. En utmaning när bildningstanken ska ges utrymme inom institutionaliserade utbildningar är att det inte går att bilda en annan människa. Det går inte att undervisa en elev så att han eller hon blir bildad. Det går att uppfostra, ställa krav på, undervisa om kursinnehåll, visa på hur viktigt eller enkelt något är, och det går att beskriva för en elev varför just en viss kunskap är viktig. Men bildning måste komma inifrån med en vilja att förändras som person och det som institutionaliserade utbildningar kan bidra med är att bereda möjlighet för detta. Det handlar bland annat om klokskap och omdöme (fronesis), där självupp-

fattning och synen på *den Andre* spelar en viktig roll för hur den levda världen uppfattas och för viljan att möta det främmande. En del av bildningstanken handlar också om faktakunskaper och praktiska färdigheter. Men en viktig poäng som jag fört fram är att skolan i allt för stor utsträckning fokuserat ett encyklopediskt bildningsbegrepp framför klokskap och omdömesförmåga, och såväl klokskap som omdömesförmågan konstitueras genom erfarenhet. Bildning kan med andra ord inte enbart ses som *att veta något*, utan det är lika mycket ett sätt *att vara*. Skillnaden mellan utbildning och bildning kan därför beskrivas genom människans (elevens) förhållande till såväl kunskap som själva lärandeprocessen. Det handlar inte om att samla på sig kortsiktiga kunskaper i kvantitativ mening. Utan det viktiga är hur kunskaperna används, hur vi tolkar tillvaron och hur vi kan ändra vår förståelse av den. Om kunskap och lärande obetingat definieras i termer av utantillkunskaper, resultat och ekonomi har deras villkor blivit en isolerad del i livsvärlden.

När undersökningens huvudbegrepp steg för steg adderats till varandra med ambitionen att presentera strukturer till det som jag valt att kalla för *lärandets hermeneutik* visar sig flera aspekter som på ett eller annat sätt bör kommenteras. I detta avslutande kapitel kommer jag inledningsvis göra några reflektioner kring avhandlingens analyser med fokus på undersökningens övergripande filosofiska tes, att vi behöver en *bildande utbildning* med ett lärande för genuin kunskap. Därefter följer ett avsnitt som behandlar några kritiska utväxlingar av undersökningen, där jag valt att fokusera två övergripande aspekter: undersökningens subjektivistiska inslag och normativiteten i diskussionerna kring skolan och lärandebegreppet. Avslutningsvis diskuterar jag hermeneutikens möjligheter som filosofisk grund för frågor i skolrelaterade sammanhang.

BILDANDE UTBILDNING

En inte allt för djärv hypotes är att skolor framöver får en allt tydligare profilering i form av enheter för kunskapskontroll. Lärandebegreppet, vilket varit föremål för en kritisk betraktelse i denna undersökning, kommer sannolikt att allt oftare definieras med utgångspunkt i ett finmaskigt kontrollnät där såväl elevens som skolans resultat helt och hållet kommer att grundas i sådan kunskap som går att mäta, jämföra med andra och därmed betygsätta. Liedman (2010) uttrycker att nuvarande ambitioner med skolan kommer leda i riktningen att:

Skolan ska bli som ett snabbköp. Elever köper för sin skolpeng en utbildning. Utbildningen ska motsvara de standardmätt som regering och riksdag fastställt. Läraren är en expedit som beskäftigt bugande står bakom sin kateder (s.32).

Med utgångspunkt i den bildningstanke som är framlagd i denna undersökning är det en allvarlig bild som målas upp av Liedmans något provokativa profetia, och min egen hypotes om kunskapskontrollens ställning i skolan stärker denna. Jag hoppas att dessa antaganden är fel, men de är svåra att förbise i en skola där förändringsarbetet från nuvarande regering grundas i den tävlings- och resultatfokuserade uppmaningen till svenska elever att vara "Bäst i klassen" (Regeringens proposition, 2009/10:89). Mot bakgrund av detta blir den mest centrala frågan i denna undersökning om det överhuvudtaget går att föra frågan om bildning i ett högttempoamhälle där förväntningarna på kunskap är att den tydligt ska gå att mäta och där utbildningssystemet i allt högre grad utgår från ekonomiska premisser.

Visserligen uppmärksammas bildningsfrågan många gånger som något viktigt, rent av avgörande, i diskussionerna kring skola och utbildning. Men varje gång som bildningsfrågan aktualiseras i skoldebatten, lika snabbt tycks den marginaliseras. En anledning kan vara att bildning som process, eller regulativt ideal, varken är tidseffektiv eller mätbar. I de fall

som diskussionerna kring bildning aktualiseras utmynnar de i bästa fall i ett yttrande att bildning är ett utbildningsmål, vilket är problematiskt eftersom det gör bildning som ett kunskapsmål bland alla andra. Dessutom visar dessa ambitiösa sätt att uppmärksamma vikten av bildning att frågor som kritiskt förhållningssätt och förmågan att hantera det främmande allt för ofta faller utanför dessa. Det samma gäller frågor som rör tolkningens och dialogens betydelse för lärandet. Min slutsats är att detta beror på att dessa entiteter inte ingår i den repertoar av saker (data) som utgör grunden för att beräkna resultatet av en prestation, hos en enskild elev eller hur väl den enskilda skolan står sig resultatmässigt i förhållande till andra skolor. Min studie visar emellertid att nämnda anledningar till att bildningstanken inte får utrymme i skolan utgör skälen för att föra fram bildning som regulativ idé. Framförallt för att omdirigera inställningen till kunskap från ytlighet och nyttotänkande mot ett synsätt där kunskap förbinds med förståelse och en förkroppsligad handlingserfarenhet grundad i omdöme och klokskap. En skola som vilar på bildningstanken öppnar för kreativitet, nyfikenhet och för att varje elev (eller lärare) kan börja hos sig själv, i sin egen förståelse, för att sedan söka sig utåt för att möta andra perspektiv. Jag hävdar med utgångspunkt i detta att svensk skola måste grunda den pedagogiska verksamheten i ambitionen att arbeta för en *bildande utbildning*. Ett sätt att förverkliga detta är att lärandebegreppet förstås på vetenskapsteoretiska och filosofiska grunder. Samtidigt går det inte att bortse från att hela utbildningssystemets verksamhet är uppbyggd på att mål och examen ska nås. Betyg ska sättas och längre fram i utbildningssystemet ska dessa användas som urvalsinstrument för att nå nya nivåer i jakten på en ny examen. Detta är utbildningssystemets grundläggande strukturella sammansättning och av den anledningen klarar sig inte idén om bildning utan en utbildning i skolrelaterade sammanhang. Bildande utbildning måste därför bygga på samtidigheten mellan det fria och det målstyrda. Detta har också konstaterats av bland andra Gustavsson (1993) och

Liedman (2004a). Men det centrala är att utgå från lärandebegreppet eftersom det är vedertaget och vitt använt inom skolan. Om den delen i bildningstanken som utgörs av fritt sökande ska förenas till de yttre kraven och därmed ge bildningstanken utrymme i utbildningen krävs ett lärandebegrepp som bygger på genuin kunskap. I mina analyser har jag med hjälp av hermeneutisk filosofi argumenterat för hur bildningstanken, tolkning och dialog kan utgöra grunden för ett *lärandebegrepp* som svarar mot genuin kunskap och följderna av detta kan ses som en möjlighet till bildande utbildning i en digitaliserad postmodern tillvaro.

I diskussionerna har jag utgått från att tillvaron kan beskrivas som digitalt postmodern. Under rubriken *Dimensioner av bildning i en digitaliserad tillvaro* fokuserades, dels de nya möjligheterna till att söka information i första hand via Internet, men också med hjälp av exempelvis mobiltelefoner eller Tv. Dels fördes en kritisk diskussion där jag hävdade att digitaliseringen också medfört att förväntningarna på information är att den ska vara lättillgänglig och användas då den behövs för att sedan glömmas bort. Detta har påverkat vårt förhållande till kunskap. Grundläggningen av tillvaron som digitalt postmodern har varit viktig i analyserna eftersom det idag ofta diskuteras i termer av kunskap som förbrukningsvara (Liedman, 2004a) och att dess giltighet ligger i om den är mätbar eller inte (Lundahl, 2006). Detta påverkar människors förhållande till sig själva, varandra och livet och därigenom också till sitt eget och andras lärande. Bildningsfrågan behöver därför diskuteras med utgångspunkt i dessa förutsättningar och det går med stor sannolikhet att hävda att vi antagligen är mer informerade idag. Och möjligheterna att söka upp fakta är näst intill obegränsade om du har tillgång till Internet. Men vi är inte mer bildade genom detta. Möjligheterna till lättillgänglig information, förändrad kunskapssyn och nya digitala mötesplatser innebär inte att den klassiska (hermeneutiska) bildningstanken måste revideras. Tvärtom har jag visat på att den kunskapssyn som ligger till grund

för den gadamerianska hermeneutiska bildningstanken är viktig för att kritiskt kunna möta den performativa tanken om kunskapens giltighet. I denna undersökning har detta handlat om att föra fram ett kunskapsbegrepp grundat i *förståelse* där såväl tolkning som dialog utgör viktiga komponenter.

Diskussionerna kring nämnda hermeneutiska begrepp har till stora delar presenterats var för sig, det vill säga att såväl tolkning som dialog har diskuterats i egna kapitel. Även bildningstanken har till viss del diskuterats för sig. Denna separation är inte oproblematiserad och kritiska röster skulle kunna hävda att separationen av begreppen bildning, tolkning och dialog går emot själva grundidén i undersökningen. Dels för att jag, med stöd i fenomenologin, hävdar att tillvaron är pluralistisk och komplext sammanflätad, dels för att jag redan i inledningen av undersökningen hävdar att såväl bildning och tolkning som dialog är varandras förutsättningar. Bildning kan beskrivas som ett perspektiv där det egna förhållandet till kunskap visar sig, vilket påverkar såväl tolkningar av något som det egna förhållningssättet i en dialog. Jag har även poängterat att tolkningar ur ett lärandeperspektiv får ett horisontvidgande värde om de ställs mot andras tolkningar i en dialog. På teoretisk grund finns det med andra ord visst fog för en kritik mot att separera nämnda begrepp, men jag hävdar att den varit nödvändig, ur ett analytiskt perspektiv, för att tydliggöra hur de olika delarna var för sig kan utgöra grund för ett lärandebegrepp som vilar på såväl filosofiska som vetenskapsteoretiska antaganden. Samtidigt har ambitionen varit att löpande hänvisa till ingående teoretiska utgångspunkter hos respektive begrepp för att applicera dessa till varandra och på så sätt visa en sammanhängande helhet.

Om lärandebegreppet ska förstås, användas och teoretiskt förankras i hermeneutisk filosofi, så handlar lärande om samtidigheten mellan att bilda och avbilda, där frågan om *den Andre* är central för att med klokskap och med gott omdöme möta *det främmande*. På så sätt kan bildning

beskrivas som en process som framhäver fronesis som kunskapsform framför episteme och techne, även om samtliga fyller en viktig funktion i det sammansatta begreppet kunskap. I mötet med det främmande utgör såväl tolkning som dialog avgörande moment för att öppet och kritiskt pröva olika uppfattningar av innehållet som ska läras. Ska bildningstanken få utrymme i institutionaliserade sammanhang är det viktigt att aktivt lyfta fram tolkningen som den individuellt mest kritiska punkten i lärandeprocessen. Det är den som lägger grunden till vår förståelse av något, och detta kan synliggöras genom den genuina dialogen. På så sätt omfattas lärandets hermeneutik av såväl en individuell som en kollektiv dimension. Om bildning ska ges rum i utbildningen så startar strävan mot *bildande utbildning* i paradoxen: *Är du bildad lille vän, eller bara utbildad?*

KOMMENTARER OM SUBJEKTIVISTISKA INSLAG OCH NORMATIV KRITIK

Bildning är utan tvekan ett komplicerat och mångfacetterat begrepp, likaså tolkning och dialog. Vart och ett av dessa begrepp inrymmer möjligheter till vid användning i utbildningsvetenskapliga sammanhang och denna undersökning ska därför betraktas som ett bidrag inom detta område. I mina försök att beskriva innebörden i nämnda begrepp, i synnerhet bildning och tolkning, har jag på flera ställen i texten möts av svårigheten att hitta balansen mellan det subjektiva och objektiva, det vill säga att skriva fram detta förhållande som sammanflätat. Ambitionen har varit att uppmärksamma den enskilda människan (eleven) och hans eller hennes lärandeprocesser, det vill säga bildning och tolkning som en individstyrd process. Detta har medfört att analyserna i vissa avseenden kan uppfattas subjektivistiska. Visserligen vägs detta upp genom analyserna av dialogens betydelser eftersom den bygger på pendlingen mellan individuell och kollektiv förståelse, och därigenom utgör dialogen en sammanflätning av subjekt och objekt (Bengtsson, 2005) såväl mellan-

mänskligt som i förhållandet mellan individ och innehåll. Likväl finns det behov av ett förtydligande när det gäller subjektivistiska inslag i undersökningen.

En anledning till att jag i vissa fall tydligt fört fram individen och hans eller hennes lärandeprocess i diskussionerna är att jag hävdar, att såväl skolans lärandebegrepp som diskussionerna kring bildningstankens varande i institutionaliserade sammanhang domineras av en objektiv målsida. Jag har med andra ord i mina försök att föra fram bildningstankens relevans lyft fram den delen av bildning som varit undanträngd, nämligen den fria processen grundad i den enskildes erfarenheter. Ett övergripande, och något förenklat sätt, att beskriva bildningsprocessen är att den är individstyrd och där mål och vägar inte på förhand kan definieras som förbestämda. Det handlar om att människans erfarenheter och kunskapssyn ligger till grund för hur vi förhåller oss till det främmande. Dessa formuleringar har mer eller mindre utgjort grunden i undersökningens diskussioner kring bildning. Även implicit, när det gäller tolkning, därför att våra erfarenheter påverkar *frågans* karaktär och den kunskapssyn som vi bär med oss avgör med vilken öppenhet som det främmande tolkas.

Bildning utgår med andra ord från den enskildes unika livserfarenhet, men det kan inte vara en fullständigt fri och subjektivistisk process i relativistisk mening. Detta har jag försökt att visa genom att hävda att skolan behöver *bildande utbildning* och en förutsättning för det är att hitta balansen mellan subjektets fria sökande efter kunskaper och kunskapsvägar och en objektiv målbild. Denna beskrivning förlägger objektet till en verksamhet och dess processer. Men i en annan infallsvinkel kan objektet ses som det innehåll som fokuseras i den konstitutiva processen. I det senare fallet handlar samtidigheten i det subjektiva och objektiva om tolkningens dialektiska förhållande mellan tilldragelse och kritisk distans.

I fenomenologiska termer kan detta beskrivas som att saken konstitueras genom den subjektiva erfarenheten av något och hur detta något visar sig. *Förståelse* grundas alltid i tolkningar och därför kan dessa inte vara vare sig absoluta eller relativistiska, utan förståelse är en relation mellan olika horisonter. Den enskildes erfarenheter, intresse och möjlighet till fritt sökande och skolans objektiva mått måste med andra ord innefattas i ett och samma kunskapsbegrepp (Gustavsson, 2003). Om denna kunskap bygger på *förståelse*, i stället för ytlighet och tillfälliga kunskaper, och som involverar såväl en aktiv tolkningsprocess som dialogens inkluderande och prövande möjligheter, kan vi tala i termer av genuin kunskap. *Lärandets hermeneutik* ska därför förstås med utgångspunkt i att livsvärlden är intersubjektiv, inte individuell eller relativistiskt subjektiv. Annorlunda uttryckt; livsvärlden bärs upp gemensamt, men den uppfattas individuellt (Kroksmark, 1987). På samma grund är bildningsprocessen såväl individuell som social och kollektiv.

En annan övergripande utgångspunkt som behöver kommenteras och förtydligas i undersökningen är förhållandet mellan den filosofiska grunden och undersökningens kritiska diskussion av lärandebegreppet i skolan. Det finns en viss diskrepans i detta förhållande eftersom kritiken kan betraktas som en normativ beskrivning av ett empiriskt förhållande, medan motargumenten görs på filosofiska grunder. Med andra ord har en normativ kritik av en komplex, mångfacetterad och praktisk skolpraktik utgjort grund för den kritiska analysen i denna undersökning. Den filosofiska utgångspunkten och den empiriska verksamheten ligger på skilda vetenskapsteoretiska nivåer och detta förhållande har presenterat i inledningskapitel (figur 1). I samband med den diskussionen, vilken visade på skillnaderna mellan kunskap *I* och *Om* den vardagliga skolpraktiken, så hävdade jag med stöd hos bland andra Jank och Meyer (1997) att denna teoretiska skillnad är nödvändig för att synliggöra den vardagliga och för-givet-tagna skolpraktiken. Det kan med andra ord

vara nödvändigt att rikta en normativ kritik mot en avgränsad del av praktiken och pröva den mot filosofisk grund för att möjliggöra för reflektion och en kritisk diskussion och därigenom öppna upp för ny förståelse. Av den anledningen har jag valt att föra diskussionen kring kritiken av skolan i slutet av undersökningen eftersom den är en konsekvens av den filosofiska och vetenskapsteoretiska begreppsläggningen som jag gör i undersökningen.

HERMENEUTIKENS MÖJLIGHETER

Undersökningens kunskapsbidrag har åtminstone två viktiga aspekter att ta hänsyn till när det gäller bildning och hermeneutik. *För det första* bildningsbegreppets betydelse för vårt sätt att förstå världen, och därigenom vår kunskapssyn och vårt eget lärande. Detta har jag diskuterat i undersökningen och grundidén om bildningens betydelse för att förstå världen har framförts av en rad forskare och filosofer. På svensk botten kan Liedman (2004a), Gustafsson (2003; 2007a) nämnas. På internationell basis har Gallagher (1992) och Gadamer (1960/2004) en framträdande roll och vänder vi oss till frågan om tolkning går det inte att passera Ricoeur (1976) eller Heidegger (1927/1992) som menar att tolkning aldrig kan ske förutsättningslöst eftersom vi alltid bär med oss våra erfarenheter när vi tolkar något. Gemensamt för nämnda forskare och filosofer är deras tankegångar om bildningsbegreppets och hermeneutikens potential för att möta en normativ och objektivistisk kunskapssyn. Det är emellertid viktigt att påpeka att i denna undersökning är det inte bildningsbegreppet i sig som är studieobjektet, utan kunskapsbidraget utgörs av en sammanflätad helhet av bildningstanken och hermeneutiska teorier kring tolkning och dialog och samlingsnamnet för detta har jag valt benämningen *lärandets hermeneutik*. Likväl har bildningsbegreppet en framträdande plats eftersom det i detta fall fungerat som en koppling mellan hermeneutiken och skolan då det utgjort utgångspunkt i problematiseringen av lärandebegreppet.

För det andra kan man med viss grund ifrågasätta om det är möjligt att göra anspråket att möta postmoderna kunskapsbetingelser med hermeneutiska teorier vilka, i modern form, har sitt ursprung två sekel tillbaka. Ingår inte dessa teorier i vår samtid? Är inte nuet format av hermeneutiska teorier eftersom de är delar i vår historia? Hermeneutiken fyller en viktig funktion för att möta det jag tidigare benämnt performativ kunskapsyn. Det är också tydligt att kunskapsformen fronesis hamnat på undantag i utbildningarna. En annan anledning är att postmodernitet bland annat karaktäriseras av människans förtjusning av nuet och kanske ännu mer av framtiden (Bauman, 2002), där förväntan på snabb information gör att betydelsen av vår historia bleknat. En grundläggande utgångspunkt inom hermeneutiken, och därigenom också för bildningsbegreppet, är att vi inte kan undgå vårt förflutna eftersom historien utgör förutsättningarna för vårt sätt att förstå nutiden (och framtiden). Vi bär historia och framtid med oss i samtiden genom att vi är historiska individer och vi vänder oss ständigt mot framtiden. Ambitionen har varit att visa att det är i detta möte, mellan det postmoderna kunskapsbegreppet och den klassiska hermeneutiska filosofin, som nya sätt kan uppstå för att diskutera och förstå villkoren för dagens kunskapsyn och därigenom utveckla former för lärandet i vår tid. Visserligen har exemplen i undersökningen i huvudsak varit hämtade från svensk skola. Men när det gäller de tankar som ligger till grund för skolans undervisningslogik, så finns det likheter med andra länder inom västvärlden. Det märks inte minst genom den argumentering som förts i delar av referenslitteraturen (jfr. Gallagher, 1992; Bauman, 2002; Kemp, 2005; Nussbaum, 1998; von Hentig, 1998). På så vis finns det även en vidare relevans för studien än enbart på svensk botten.

Grundidén som först fram i denna undersökning är att filosofisk hermeneutik möjliggör att möta och förstå dagens kunskapsbegrepp och därigenom finna nya vägar till lärandet som kan främja bildningstanken

inom skolan. Som tidigare nämnts hävdar Kristensson Uggle (2002) att vi lever i en hermeneutisk tidsålder och en viktig aspekt när det gäller diskussioner kring kunskap är att vi måste frigöra oss från de objektivistiska drag som präglar vår kunskapsöverföring för att istället bejaka möjligheterna med tolkningsbegreppet:

Hermeneutiken (tolkningsteorin) har i vår tid blivit mycket mer än en avgränsad (human)vetenskaplig metod, vi lever i något av en hermeneutisk tidsålder då förmågan att tolka blivit en strategisk kompetens inte minst för den växande grupp människor som dagligen arbetar med att hantera information, utveckla kunskap och lärande. [...] Tolkningsproblematiken aktualiserar flera av kunskapssamhällets mest grundläggande frågor om sanning och verklighet och hur vi skall hantera de ofrånkomliga konflikter som ständigt uppstår genom att vi tolkar den verklighet vi har gemensam så olika. (Kristensson Uggle, 2002, s. 12)

I samstämmighet med dessa ord har min ambition i denna studie varit att tillämpa hermeneutiska teorier som grund för att problematisera lärandebegreppet i skolan och som kontrast till det *performativa* kunskapsbegreppet som tycks vinna allt större inflytande i var människas vardag. Grunden i det hermeneutiska tänkandet är att försöka förstå *saken* utifrån det levda livet och att "livet är process, tillblivelse, och i denna bemärkelse "bildning"" (så Cavalcante Schuback, 2006, s. 22). Detta innebär bland annat att varje anspråk på objektivistiska sanningar, istället måste förstås med utgångspunkt i livets parameter. Detta är en viktig utmaning inom skolan; att lära elever att förstå ett visst innehåll utifrån livet självt. Hermeneutik ska därför inte förstås som en färdig lära, utan som en aktivitet i vilket *sakerna* får sin mening där tolkning ligger till grund för hur vi hanterar och förstår olika aspekter i vardagen. Filosofisk hermeneutik kan därför bidra till en kritisk förståelse av utbildning i det postmoderna samhället eftersom den genom sitt bildningsbegrepp erbjuder ett alternativ till nuvarande synsätt på lärande och kunskap som utgör grunderna inom skolan.

Med utgångspunkt i hermeneutiken kan de objektivistiska antagandena som är tydliga inom utbildningssystemet problematiseras genom att utgå från sambandet mellan vad som kan betraktas som sanning och individuella erfarenheter. Sanning är inte något objektivt, inte heller något subjektivt, utan det perspektiv i vilket verkligheten visar sig. Kopplat till lärandeprocess kan detta beskrivas som ett perspektiv som öppnar för nya perspektiv. Elevernas erfarenheter av något, vilket bör utgöra grunden för all undervisning, kan därför inte likställas med ett intresse eller hur motiverad en elev är. Utan *erfarenhet* är, med utgångspunkt i resonemanget ovan, det vi förkroppsligat bär som det perspektiv i vilket något visar sig. Jag hävdar att det är först då vi hanterar erfarenhetsbegreppet på detta sätt som vi kan förstå komplexiteten i det som i pedagogiska sammanhang uttrycks: att möta den enskilde eleven i hans eller hennes erfarenheter. Den enskilde individens erfarenheter som utgångspunkt för lärandet försvinner i de flesta fall i undervisningen eftersom skolan både likriktar vägarna till kunskap och avgör vad som är giltig kunskap. Med bildningstanken som utgångspunkt och genom att visa på tolkningens och dialogens betydelse kan lärandebegreppet lutas mot en vetenskaplig filosofisk grund och därigenom förstås på ett annorlunda sätt. I ett pedagogiskt perspektiv möjliggör dialogen vägledning bland mångfalden av möjliga tolkningar; där läraren lär av eleverna, eleverna av läraren och eleverna av varandra.

Avslutningsvis vill jag återvända till den berättelse som inledde första kapitlet, om Santiago och hans färd mot pyramiderna. Liknelsen mellan hans bildningsresa och det som jag benämner som lärandets hermeneutik är tydlig på flera punkter, men det är framförallt en sak som förenar Coelho (2004) beskrivningar av Santiagos färd med analyserna i denna undersökning och det är vetskapen om att vi inte innehar objektiva sanningar. Bildningens väg bygger på att vi är medvetna om att nuvarande åsikter och kunskaper utgör det perspektiv som för närvarande vägleder

oss i livet. Och om detta perspektiv ska vidgas måste vi vara beredda att främmandegöra det för-givet-tagna, det kända. Genuin kunskap måste bygga på viljan att *förstå* och förmåga att möta trögheten i det främmande.

KAPITEL 10

ENGLISH SUMMARY

This thesis is a theoretical investigation of *Hermeneutics of learning* on the basis of philosophical hermeneutic (Gadamer, 1960/2004) with life-world phenomenology as ontological basis (Heidegger, 1927/1992; Bengtsson, 2005). The basic idea is to analyze the concept of learning for genuine knowledge, which means that knowledge must be based on understanding and being (becoming) embodied. In other words, knowledge is not just about knowing something, it is as much a way of being. Point of departure for this analyze is taken in the German concept of *Bildung* (Liberal Education or Cultivating). Furthermore, genuine knowledge, demands an active emphasis on interpretation and dialogue in the learning process. The intention is, partly to theorize and discuss on essential aspects for the content of learning principally when it comes to interpretation and dialogue, and partly to contribute to how learning can be understood on the basis of philosophical hermeneutics.

The problem area is institutionalized educations, foremost Swedish school, and the focus is on achieved curriculum goals and results. My criticism is focused on that concept of knowledge (hence learning) has coincide with what Lyotard (1999) names as performative knowledge. Lyotards perspective means that the importance or validity of knowledge is determined through questions about its usefulness or whether the school system is effective or not. Knowledge should be gained fast and effectively and the fundamental idea is assess learning in relation to goals in advance. In other words: a view on knowledge and learning that is goal- and result focused and has a rationalistic perspective on political and economical reasons, not on a philosophical or pedagogical reasons. I argue that the rationalistic point of departure, that characterizes the entire system of education, has given a focus on result, effectiveness, and measurability. This focus will overshadow a genuine view on knowledge and the idea of *bildung* in school. Knowledge must have an intrinsic value, that is, both as a process and as a product, learning is not pre-determined. Intrinsic value also includes that the knowledge is genuinely owned and embodied and not conditioned by economical assumptions and entirely focused on result. The argumentation in the investigation proceeds from the importance of hermeneutical theories and the thought of *bildung* in our times. By arguing for, and presenting, the significance of interpretation and dialogue for learning and genuine knowledge, my ambition is to present structures for what I have named: The hermeneutic of learning. The aim of this thesis is to:

critically discuss the concept of learning by analyzing the critical roles of understanding interpretation and dialogue for the concept of learning in a postmodern era.

LEARNING, BILDUNG AND POSTMODERNITY

Learning is one term that has had a great public acceptance and use through the latest decades. The term serves as a guiding term within

school, private and official organizations and in political contexts. With other words, the term learning is not only used for describing a process of knowledge, but also for describing the organized activity in which the process is taking place as well as a means for strategic communication in including change. At the same time the concepts of learning and knowledge are directly attached to the schools' daily activities were they are used as a ground for describing both the meaning and the purpose in the education system. These terms are also important elements in the language that is influencing and shaping the activity. The current use of the terms in school affects how the concept of knowledge is used. Short term thinking were the direct benefit of knowledge clearly must appear are seen as necessary for knowledge to be relevant (Liedman, 2004a). Furthermore knowledge also has to be effective for the results in order to gain relevance inside the system of education. Biesta (2006) claims the concept of learning has lost its content, and is lacking a scientific ground. The concept of learning focused upon in this investigation is consequently institutionalized learning, but our attitudes of knowledge are reaching through the whole society and the study has therefore further relevance outside the system of education when treating the question about attitudes to bildung, knowledge and learning. As mentioned earlier; in this investigation the ambition is to present one way to understand the concept learning based on the phenomenological and hermeneutical tradition of knowledge were knowledge is a part of your own person and embodied. With this sight on knowledge as a ground I have chosen to emphasize the hermeneutics' idea of bildung, interpretation and dialogue as elements in the discussions.

Bildung has been used in varied contexts, and through the years the meaning of the definition of the concept has changed. With institutionalized knowledge as a starting point, bildung is often contrasted with, or compared to, education. An usual way to separate these concepts is that

bildung is a process that is controlled by oneself, based on the desire to change as person, thus knowledge has an intrinsic value. Education, on the other hand, is controlled by given rules, where the goals (and aims) and usually also the way to get there is predetermined. The process of education is controlled and the individual is adapting to these external rules (Liedman, 2006). It is the concept of bildung that is the basis in this investigation. I am trying to use the hermeneutic concept of bildung in order to emphasize the importance of a genuine personified knowledge. Bildung can, supported by Gadamer's work (1960/2004), be described as a personified insight, not only a knowing about something, but also a being. Philosophical hermeneutics is primarily about the conditions of understanding and being, hence knowledge implies an aspiration towards seeing knowledge in educational and scientific contexts as a personified understanding rather than as superficial and utilitarian. A common way to describe the process of bildung is that it is about a union between the known and the unknown, where meeting the unknown is seen as central, and it is about to make the known, what is taken for granted, unknown for itself.

We are living in a time where a large part of our everyday life is characterized by digital medias and the access to information is almost unlimited. This has led to changes in how we define knowledge and/or how we apply to term knowledge. The modernistic points of reference that used to serve as point of departure for so called objective facts are nowadays for most citizens in the Western World references in an constant change – we are living a liquid life (Baumans, 2005). I have chosen to name this description of existence *a digital postmodern existence*. In the 21st century we can talk in terms of working where you are and that a great part of the world's information is available with the help of some simple maneuvers with different digital Medias. The Internet has made it possible to communicate more or less with the whole world, we can obtain

information, exchange experiences and influence events (questions) not only in our local surrounding but also the larger context. This has resulted in that the distinction (and distance) between time and space no longer are taken for granted. Digital medias constitutes fundamental elements in the globalized and cosmopolitan era which is influencing all instances in society – school not least by influencing our attitudes to knowledge (thus learning) and what we need to learn and how this is most appropriate done. Thus, the concepts knowledge and information have more and more been used as synonymous with the result that the attitude to knowledge (information) is that it has to be reached fast if required; and forgotten as fast when it has served its purpose (Liedman, 2004a).

Adding digitalization to the discussion of *bildung* is paradoxical. On the one hand, the possibilities that the digitalization implies for the thought of *bildung*, on the other hand through accessibility of information digitalization has contributed to a change in the attitudes to knowledge. The digitalization certainly is an aid for gaining information, and in a sense to meet other cultures, but there are not any reasons to modify the traditional idea of *bildung* because the access to information is increasing. On the contrary, since we have a surplus of information in our society, a hermeneutic attitude based on *bildung* is needed. Interpretation and dialogue has therefore important roles for the context of learning; by questioning what has been experienced as taken for granted, matters can be understood in qualitative different way. Different interpretations are possible and can be tested or compared in a dialogue. From this starting point, our being can be described as a hermeneutic time, meaning that theories about interpretation and dialogue seem to be more important than ever in educational activity.

BILDUNG IN A DIGITALIZED ERA

In a contemporary globalised society, characterized by individualization and control of information it is important to start from a concept of *bildung* that is emphasizing how we are conducting ourselves to knowledge (Liedman, 2004a; Biesta, 2006; Fritzell, 2009). To keep up with digital trends the definition of knowledge seems to coincide or overlap with the meaning assigned to the concept information, thus the relation between knowledge and information becomes a central question when discussing *bildung*. My point is that knowledge is not only something that is accumulating and used when needed, but also the perspective in which the life is presenting itself and thereby also the fundament for openness against new knowledge. However the digitalization and thus information constitutes a marked part of our life (experiences) and cannot be ignored in the discussions about *bildung* in a digitalized time. One of the advantages with the digitalization is that it opens for new possibilities for interaction between individuals and between cultures. The opportunities to test or compare thoughts, ideas and experiences increase, for example by blogs and social networks. At the same instance, the digitalization has worked as catalyst for promoting Lyotards (1999) idea about performative knowledge, based on the increasing overlap between the meanings assigned to the concept knowledge and information. Our strategies for selecting what knowledge to prioritize for handling working life as well as school has for example changed. Knowledge must be reached quickly when the need arises.

The balance between the classic meaning assigned to the concept of *bildung* and the impact of the contemporary techno cultural opportunities to discussions and information sharing on meanings assigned to *bildung* are, however, complicated. My point of view is that the idea of *bildung* has to be founded on a definition of the concept of genuine knowledge stressing that knowledge has an intrinsic value and is a part

of our selves. One reason is that knowledge connects the human being (the individual) and the world, and to know where to find information (knowledge) is not enough. If knowledge is assigned the same meaning as information, or if knowledge is delimited down to only knowing where information is to be found, the opportunities to constitute new knowledge, seen as something separate from information, will decrease. Many times we know both that information exists, and where to find it: in books, through newscasts or by some clicks on the Internet. This implies that in the search for information a basic condition is that we, on beforehand, more or less know something essential about what we search for, otherwise we would not search for it. We can certainly gain encyclopedic knowledge, which has importance for us in our life, but as long as it is adopted without reflection and used as a definite truth without a point of departure in our own earlier experiences, it cannot be taken for nothing else than just information. I argue that nowadays knowledge about where information can be reached and how to reach it in the most effective way is valued higher than knowledge seen as something genuine own.

The concept of *bildung* that has been introduced in this investigation argues for a distinct difference between *bildung* and the concept of knowledge that has gotten a strong hold in school as well as in the society - earlier called performative knowledge. *Bildung* is based on a concept of knowledge related to wisdom, judgement and ethics, in other words, knowledge as *fronesis* (Aristoteles, 2004). *Fronesis* implies that the individual is open for to meet the *inertia* in the unknown; to meet and understand the unknown. The *inertia* can accordingly not be regarded as an impediment, because it enables the enlargement of the horizon of understanding and to be able to meet this, not only general theoretical or encyclopedically knowledge is demanded, it requires *fronesis*.

A part of the complexity in *bildung* is that it nowadays is about participation in several concurrent productive processes, in several dialogues, where interpretation of information is a requirement. As earlier mentioned, theories about interpretation as well as dialogues are seen as keystones for making the concept of learning understandable in terms of *bildung*.

LEARNING AND INTERPRETATION

The process of interpretation is a human activity that requires an environmental opportunity to interpret something. That is, that the text, movie or conversation etcetera, that is the object of interpretation already is containing an excess of meaning. Otherwise it would not be possible to interpret a text in different ways. It makes interpretation an act of reducing meaning; we cannot meet and read a text with the claim that it can be understood objectively, since what we experience as the essence carries on a part of ourselves in our understanding of the phenomenon (Kristensson Ugglå, 2002). Thus, the subject exists in the object and the object in the subject; and the act in which the understanding is constituted composes both the point of departure and the terminal point for our understanding. This is the fundamental principle for being able to talk in terms of interpreting, or apprehending, things differently. With the help of others' interpretations of something we can expand our own understanding in a qualitatively different way, and consequently we can gain new knowledge. A way to make way for an active interpretation in a learning situation is to question the reproduction of earlier interpretations, these are often taken for granted (and many times as absolute truths). Instead it is important to provide opportunities for a space of interpretation where it is permitted to question the previously given truths. Open up for thinking, as Heidegger (1962/1998) describes it when he asserts that room (space) needs to be provided for thinking

and reflection, rather than room to reproduce knowledge base on someone else's thoughts.

In this thesis I have identified five central principles of interpretation for the hermeneutics of learning. *The first* is that interpretation has to be acknowledged as an interpretation, by students as well as teachers, by means of explicitly analyzing what appears to be obvious. *The second* is to regard text as an incomplete representation as it is in the act of interpretation that the text is assigned meaning. *The third* principle concerns the importance of focusing on the assumptions that composes the basis for the interpretation and hence determines what is possible to interpret. *The fourth* principle has discussed the importance of the character of the question for the process of interpretation, and thereby also for learning. The character of the question we are asking about someone or something determines what is possible to discover since it directs our horizon of opportunities for what can constitute new knowledge. *The fifth* and the last principle is about how our expectations, or our prejudices, influences what constitutes the object of interpretation. It is important to make visible expectation or prejudices in order to make the interpretation as explicit as possible. The five principles make up a whole that constitute the basis for learning as interpretation in this thesis. But in order to give these principles of interpretation actuality within the system of education, they need to be linked to a discussion about the dialogue as a constitutive process.

DIALOGUE AS CONSTITUTIVE PROCESS

As earlier mentioned there is a relationship between interpretation and dialogue. Without a dialogue our interpretations cannot be tested or compared with others' interpretations. Thus interpretation demands a substantial dialogue between the reader and the text, or in interpersonal meetings were both individual and collective understanding (knowledge)

are developed in interaction. It is the later form of dialogue that I have used as a basis for analyzing the hermeneutics of learning in this thesis; that is the interpersonal dialogue based on the idea of *bildung* between students, or between teachers and students. In the dialogue experiences and interpretations are constantly reconsidered in a mutual give and take (Gustavsson, 2003), where each understanding is formed and reformed as a spiral movement. Consequently, a certain degree of opposition and conflicts of interpretation in a learning dialogue are needed. Therefore the dialogue is not to be regarded only as an social intercourse between participants, but also as a context for developing new knowledge in interaction with others: which not necessarily has to be in agreement. With other words, the dialogue constitutes the condition for the idea of *bildung* where interpretations meet in the ambition to widen our horizon of understanding (Gadamer, 1960/2004). In addition, with reference to Buber (1932/1999), I claim that the dialogue requires a active participation where the participants exchange ideas and experiences with mutual respect. Such a dialogue demands respect for *the Other*, and his or hers apprehension about something.

As the dialogue is the context in which interpretations can meet in a constitutive process, where respect for the questions' complexity and a genuine interest for *the Other's* experiences, the dialogue composes an important component together with interpretation and *bildung*, for the hermeneutic of learning. I argue that a condition for supporting the students development into liberal educated (*bildung*), independent and critically reflecting citizens, is that they in a dialogue with others challenge their experiences (apprehension). The genuine, or real, dialogue (Buber, 1932/1999) is hence necessary for learning from a perspective of hermeneutics to be able to exceed the limit that the own repertoire of interpretation put.

FINALLY

In order to make the traditional system of education work, the belief is, that it demands that the same amount and type of knowledge is to be developed for every student using the same amount of time. An implicit prerequisite is that the students are assumed the same abilities and skills and the same environmental conditions necessary for developing this knowledge. I argue that if the school system is based on these assumptions, the concept of learning as well as the concept of *bildung* will be applied in a manner that restricts the actual learning and *bildung*. I support Biesta (2006) who criticize that the manner in which the concept of learning has been reinterpreted through the postmodern language of learning. It has resulted in that the process of education is all too often applied on political and economical terms and effectiveness. With point of departure in that description, the concept of learning, as it is written in the curriculums lack of power to affect the idea of *bildung*. As a consequence, to teach the students to appreciate knowledge as a phenomenon related to the development of life, is of low priority. Based on the same reasoning Liedman (2004a) argues that the rationalistic focus on goals and results has meant that knowledge have been standardized in relation to specific aims and goals. This focus has resulted in that students will not make an effort or have an interest for developing more or other types of knowledge than what is necessary for achieving the goals in the curriculum. A school based on the idea of *bildung* is open for creativeness and curiosity. It is open for that each student (or teacher) can base their knowledge development in their own previous experiences and understanding. I argue that the Swedish school has to educate for genuine knowledge in order to prepare pupils to meet and live in a digitalized post modern society. One means for realizing the ambition is to strive for that knowledge as well as learning is understood on a philosophical hermeneutic basis, with *bildung* as a point of departure.

REFERENSER

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Perry (1999). *Postmodernitetens ursprung*. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1998). *Människans villkor – Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles (2004). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Baggini, Julian & Fosl, Peter S. (2006). *The Philosopher's Toolkit – A Compendium of Philosophical Concepts and Methods*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bauman, Zygmunt (1993). *Modernity And Ambivalence*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Liquid life*. London: Blackwell Publishers.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (Red.). (2004). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund* (2 uppl.) (9-58). Lund: Studentlitteratur.

- Bengtsson, Jan (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I Martin Hugo & Mikael Segolsson (Red.). *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (83-98). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet - Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bodström, Lena (2004). *Lärande & Metod - Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen – KRUT-Artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Broady, Donald (1984). Om bildning och konsten att ärva. *Kritisk Utbildningstidskrift (KRUT)*, 3-4, 4-15. Stockholm: Ordfront.
- Buber, Martin (1923/2006). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Buber, Martin (1932/1993). *Dialogens Väsen*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Cahoone, Lawrence (Ed.). (2003). *From modernism To Postmodernism – A Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Carlgren, Ingrid (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I Ingrid Carlgren (Red.). *Miljöer för lärande* (9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Coelho, Paulo (2004). *Alkemisten*. Stockholm: Bazar Förlag AB.
- Comenius, Johan Amos (1657/1999). *Didactica Magna - Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlin, Bo (1994). Lärarutbildning. Om den estetiskt-estiska aspekten av lärares yrkeskunskap. *Praxis*, 2, 49-53.
- Davis, Stephen F., Drinan, Patric F. & Gallant, Tricia Bertram (2009). *Cheating in School – What we know and what we can do*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dreyfus, Hubert L. (2006). *On the Internet*. New York: Routledge.

- Dunne, Joseph (2009). *Back to the Rough Ground – Practical Judgment and the Lure of Technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dysthe, Olga (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I Olga Dysthe (Red.). *Dialog, samspel och lärande* (7-27). Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Annalill (2004). *Lärande organisationer i teori och praktik: Apoteket lär*. Uppsala: Uppsala University Studies in Education.
- Falkner, Carin (2007). *Datorspelande som bildning och kultur - En hermeneutisk studie av datorspelande*. Örebro: Örebro University Studies in Education.
- Filosoflexikonet* (2004). Uppsala: Forum.
- Folkbildningsrådet (2009, oktober 24). Historik. Från: <http://www.folkbildning.se/folkbildning/Historik/>
- Fritzell, Christer (2009). Kvalificerade samtal: Kunskap - mening - bildning. *Pedagogisk kommunikation*, 9. Växjö: Växjö universitet.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2002). *Sanning och metod - i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gadamer, Hans Georg (1977/2008). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1989). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (2003). *Den gåtfulla hälsan – Essäer och föredrag*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Gallagher, Shaun (1992). *Hermeneutics and education*. New York: State University of New York Press.
- Gallagher, Shaun (2004). Hermeneutics and the Cognitive Sciences. *Journal of Consciousness Studies*, 11, (10-11), 1-14.

- Giddens, Anthony (2005). *Modernitet och självidentitet - Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, Anthony (2007). *Sociologi* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gren, Jenny (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, Bernt (1992). *Folkbildningens idéhistoria*. Skriftserien. ABF förbundet/Bildningsförlaget.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, Bernt (2003). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2004). *Kunskapsfilosofi - Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2007a). Inledning. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar* (7-22). Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Bernt (2007b). Bildning som tolkning och förståelse. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar* (71-86). Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Bernt (2009). *Utbildningens förändrade villkor - Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Habermas, Jürgen (1996). *Kommunikativt handlande - Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Haglund, Dick (1989). Husserl och den fenomenologiska filosofin. Förord. *Fenomenologins idé* (9-32). Göteborg: Daidalos.
- Heidegger, Martin (1927/1992). *Varat och tiden*. Del I och II. Göteborg: Daidalos.
- Heidegger, Martin (1949/1996). *Brev om humanismen*. Stockholm: Thales.
- Heidegger, Martin (1953/2007). The Question Concerning Technology. I Farwell Krell, D. (Ed.). *Basic Writings – Martin Heidegger* (311-341). London: Routledge.

- Heidegger, Martin (1962/1998). *Till tänkandets sak*. Stockholm: Thales.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1993). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Partille: Ordmanen Bokförlag.
- Homeros (1995). *Odysseen*. Erland Lagerlöf (Övers.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hoy, David Couzens (1982). *The Critical Circle*. Berkley: University of California Press.
- Husserl, Edmund (1900/1998). *Logiska undersökningar*. Band I-III. Stockholm: Thales.
- Hyltegren, Gunnar & Kroksmark, Tomas (1999). Läraren och läroplanen - kraven i 0-9 - skolan. I Tomas Kroksmark (Red.). *Didaktikens carpe diem* (174-217). Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, Berit (2002). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket.
- Jacquette, Dale (2004). Brentano's concept of intentionality. I Dale Jacquette (Ed.). *The Cambridge Companion to Brentano* (98-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Michael Uljens (Red.). *Didaktik* (17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Jenkins, Henry (2008). *Konvergenskulturen - Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren - Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundrandet*. Göteborg: Daidalos.
- Key, Ellen (1897/1919). *Bildning - Några synpunkter*. Verdandis småskrifter. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Key, Ellen (1927/1995). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bildningsförlaget.
- Kristensson Uggla, Bengt (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Kristensson Uggla, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten: Filosofi-omvärldsanalys-tolkning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kristensson Uggla, Bengt (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I Staffan Selander & Per-Johan Ödman (Red.). *Text och existens – Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (23-42). Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Uggla, Bengt (2007). Who is the Lifelong Learner? Globalization, Lifelong Learning and Hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 211-226.
- Krokmark, Tomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Krokmark, Tomas (1995). Teaching and Teachers' "Didaktik". *Studies in Philosophy and Education*, 14, (4), 365-382.
- Krokmark, Tomas (1996). *Didaskalos - Undervisningsmetodik vid vår tideräknings början med särskild inriktning mot Jesu undervisningsmetodik*. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, Tomas (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk tidskrift*, 16, (2-3), 7-22.
- Langefors, Börje (1995). *Essays on Infology*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric (2004a). *Ett oändligt äventyr - om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, Sven-Eric (2004b). *Mellan det triviala och det utsägliga - Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2006). *Stenarna i själen – Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, Sven-Erik (2007, mars 7). *Bildning, frihet och motstånd*. Högskoleverket. Från: <http://www.hsv.se/bildning>
- Liedman, Sven-Eric (2008, januari 24). Bildad? Nej, nyckelkompetent. *Dagens Nyheter*. Debatt.

- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue – Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lundahl, Cristian (2006). *Viljan att veta vad andra vet – Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundström, Ulf (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Umeå universitet.
- Lyon, David (2007). *Postmodernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liotard, Jean-Francis (1999). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Løvlie, Lars (2004). Löftet om bildning. I Jan Bengtsson (Red.). *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (89-117). Lund: Studentlitteratur.
- Løvlie, Lars (2007). Teknokulturell bildning. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar* (153-184). Göteborg: Daidalos.
- Mackler, Stephanie Alexandra (2004). *Towards the Hermeneutic University: Learning for Meaning's Sake*. Colombia: Colombia University.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McKernan, James (2010). A Critique of Instructional Objectives. *Education Inquiry*, 1, (1), 57-67.
- McKinney, Stephanie., Horspool, Agi., Willers, Renee., Safie, Omar. & Richlin Laurie (2009, januari 11). Using Second Life with Learning-Disable Students in Higher Education. *Journal of online education*, 5. Från:<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=573>
- Melberg, Arne (2007, januari 19). Tolkning kan handla om att förstå sig själv. *Svenska Dagbladet*.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/2006). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

- Molander, Bengt (1998). *Vetenskapsfilosofi*. Stockholm: Thales.
- Moran, Dermot (2000). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge.
- Nationalencyklopedin ordbok* (2004). Höganäs: Bra Böcker.
- Nussbaum, Martha C. (1998). *Cultivating Humanity – A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olin-Scheller, Christina (2008). Att se gorillan - Om synligt och osynligt i gymnasieelevers textvärldar. I Jan Einarsson (red.). *SmDi, Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö: Växjö universitet.
- Palmer, Richard E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger And Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Philgren, Anna S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Platon (2003). *Menon*. Bok 2. Jan Stolpe (Övers.). Stockholm: Atlantis.
- Regeringens proposition 2009/10:89*. Bäst i klassen - en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ricoeur, Paul (1976). *Interpretation Theory - Discourse and the surplus of meaning*. Texas: Christian University Press.
- Ricoeur, Paul (1993). *Från text till handling*. Peter Kemp & Bengt Kristensson (Övers. & Red.). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Ruin, Hans (2007). Frihetens hemlighet och bildningens uppgift. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar (47-70)*. Göteborg: Daidalos.
- sá Cavalcante Schuback, Márcia & Ruin, Hans (2006). *Bildning och filosofi – en brevväxling*. Rapport 2006:27 R. Högskoleverket.

- sá Cavalcante Schuback, Márcia (2006). *Lovtal till intet - Essäer om filosofisk hermeneutik*. Göteborg: Daidalos.
- Scherp, Hans-Åke (2008, mars 23). Björklunds betygshets leder fel. *Svenska Dagbladet*. Från: http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/bjorklunds-betygshets-leder-fel_1006953.svd
- Schütz, Alfred (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Segolsson, Mikael (2006). Programmeringens intentionala objekt - Nio elevers *uppfattningar av programmering*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Selander, Staffan (1993). Pedagogiska texter som forskningsfält. *Forskning om utbildning*, 3-4, 72-84.
- Siemens, George (2009, januari 26). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Från: <http://www.elearning-space.org/Articles/connectivism.htm>
- Skolverket (2010, mars 9). *Ett vidgat textbegrepp*. Från: <http://www.skolverket.se>
- SOU 1992:94. Skola för bildning - Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Stockholm: Regeringskansliet.
- Spiegelberg, Herbert (1994). *The Phenomenological Movement - A Historical Introduction* (3 Ed.). London: Kluwer Academic Publishers Group.
- Sturmark, Christer (1997). *IT och renässansmänniskans återkomst*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Taylor, Gordon (1993). A Theory of Practice: Hermeneutical Understanding. *Higher Education Research & Development*, 2, 59-72.
- Tengberg, Michael (2009). Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – En pilotstudie. *Didaktisk tidskrift*, 18, (4), 355-375.

- Tengström, Emin (1998). *Hur förändras våra livsvillkor? – En kritisk betraktelse av K-samhället, IT-samhället och kunskapssamhället*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Tiller, Tom (2010). *Tio tankar om skolan – brev till Storm*. Lund: Studentlitteratur.
- Todd, Sharon (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2004). Den pedagogiska paradoxens utmaningar. I Jan Bengtsson (Red.). *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (41-68). Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2 ed.). New York: State University of New York Press.
- Vattimo, Gianni (1997). *Utöver tolkningen – hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.
- von Hentig, Hartmunt (1998). *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.
- von Humboldt, Wilhelm (1793/2010). Theory of Bildung. I Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquats. *Teaching as a Reflective Practice – The German Didaktik Tradition* (57-61). New York: Routledge.
- von Wright, Moira (2007). Bildning i gränssnittet mellan självet och världen. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar* (23-45). Göteborg: Daidalos.
- Wallerius, Bengt (1988). *Vetenskapens vägar: Om akademiker och folkbildningsarbete*. Stockholm: Folkuniversitetets skriftserie.
- Wiklund, Matilda (2007). Bildad, avbildad och inbillad - Om film och bildning. I Bernt Gustavsson (Red.). *Bildningens förvandlingar* (185-198). Göteborg: Daidalos.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

