



LUND UNIVERSITY

När blir skådespelare forskare?

Sjöström, Kent

Published in:
Praktik och teori

2001

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Sjöström, K. (2001). När blir skådespelare forskare? *Praktik och teori*, (1), 80-82.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

PRAKTIK OCH TEORI NR 1/2001

MALMÖ HÖGSKOLA

- KUNSKAP OCH BILDNING
- DEBATT
- UTBLICK



MALMÖ HÖGSKOLA

Praktik och teori 1/2001

- **Kunskap och bildning**
- **Debatt**
- **Utblick**

ISSN 1104-6570

www.lut.mah.se

Våra hemsidor på nätet och den tryckta skriften kompletterar varandra. På nätet hittar du konferenser, seminarier och liknande dagsaktuella saker. Kalendariet uppdateras ständigt. Praktik och teori och olika skrifter finns också på nätet i pdf-format. Dessa kan läsas med Acrobat Reader som kan hämtas hem gratis på nätet

Prenumerera på pappersutgåva

För prenumeration kontakta Mia Andersson,
Regionalt utvecklingscentrum,
tel 040-665 70 00, fax 040-665 81 44
marie-louise.andersson@lut.mah.se

Innehåll

Redaktionen

Förord 4

Tema

Maria Hellström och Bo Reimer

Mellan ett si och så - Vad är det som händer med humaniora? 6

Sven-Eric Liedman

Vad är kunskap och bildning? 12

Gunnar Bergendal

Ett lekperspektiv på kunskap 27

Peter Wulff

Hur känns det att bli med en högskola? 40

Mikael Matteson

Nytt mediehus på Universitetsholmen 47

Jan Folkesson

En gymnasieskola mest för somliga? 50

Mikael Matteson

Vägen har inte varit rak 57

Ola Tostrup

*Hjärna, slump eller ryggmärg
– hur väljer du egentligen högskoleutbildning?* 60

Björn Fryklund

Öppna samhällsvetenskaperna för mångfald 65

Tomas Hammar

Mångfald i forskning och utbildning 70

Kent Sjöström

När blir skådespelare forskare? 80

Helena Smitt

Vad är en akademisk nivå i högskolevärlden? 84

Debatt

Karin Müntzing

Är det bra att skolan ska ha kvalitet? 89

Utblick

Helena Smitt

Kraftsamling i Danmark för att satsa på pedagogisk forskning 97

Förord

Det är nu andra numret av Malmö högskolas gemensamma tidskrift Praktik och teori du håller i din hand. Temat för detta nummer är Kunskap och bildning. Ett tema som både gamla och nya lärosäten tampas med i vår föränderliga värld. Människor har i alla tider funderat över vad kunskap och bildning är. Kunskap är ett livsprojekt där allt man lär sig sätter spår skriver bl.a. idéhistorikern Sven-Eric Liedman i en artikel. Kunskap är rörelse eller en lek mellan tanke och erfarenhet, kan Du läsa i en annan artikel. Som vanligt är temat brett och spridningen av skribenternas infallsvinklar och betraktelsesätt stort. Du får möta vd:n för en teknologipark som svarar på frågan "hur det är att ha blivit med en högskola". Du får möta humanisterna som funderar över varför allt fler studenter söker sig till humaniorautbildningar samtidigt som universiteten skär ner på kärnämnen i vår bildningstradition. Handlar det om ett sökande efter sammanhang och mening? Om att förstå sin samtid?

Du får synpunkter på hur gymnasieskolan håller på att utvecklas samtidigt som statsmakternas ambitioner är att allt fler ska skaffa sig en högskoleutbildning. Du får exempel på hur gymnasieskolan redan håller på att växa samman med högskolan. Du får ta del av funderingar kring vad det är som avgör valet av en högskoleutbildning. Du får möta förgrundsgestalter för IMER, Internationell migration och etniska relationer, och får deras syn på vikten av tvärvetenskap och varför samhällsvetenskaperna bör öppna för mångfald i forskning och utbildning.

Du får en teatermans syn på varför forskning har svårt att inta en självklar plats i det praktiska teaterlivet. Du får en tandläkares och professors syn på vad som är en akademisk nivå och hur kvalitetsarbetet bedrivs på Malmö högskola m.m.

Detta nummer presenterar olika sätt att se på Kunskap och bildning - som är ett oändligt om-

Redaktion

Johan Agborg,
formgivare
Stefan Bresche,
fotograf
Helena Smitt,
redaktör

Vill du bidra med ett eget inlägg?
Skicka artiklar till
Helena Smitt
helena.smitt@lut.mah.se

Malmö högskola
Lärarutbildningen
Praktik och teori
20506 Malmö

Ansvarig utgivare:
Olle Holmberg

råde och samtidigt specifikt för var och en. Kanske har Du som läsare, oavsett om du befinner dig, på högskolan eller utanför, helt andra referensramar, uppfattningar och synpunkter på Kunskap och bildning. Hör av dig till redaktionen om du vill bidra med ett inlägg!

I debattdelen ställs frågan om det är bra att skolan ska ha kvalitet trots att det har så tydliga kopplingar till marknadstänkandet.

Utblicken har besökt Danmarks pedagogiska universitet i Köpenhamn - så nära men ändå så olikt.

Nästa nummer av Praktik och teori har jämlikhet i en vidare bemärkelse som tema. Vill du bidra med artiklar vill vi se dem senast i mitten av april.

I redaktionsrådet ingår: Torbjörn Forslid, IMER
Ylva Gislén, KKK
Mikael Matteson, HS
Karin Müntzing, LUT
Helena Smitt, LUT
Charlotta Thelin, TS
Katarina Wretlind, OD



Foto: Johan Agborg

Besök gärna vår hemsida:
<http://www.lut.mah.se>

Maria Hellström och Bo Reimer

Mellan ett si och så

Vad är det som händer med humaniora?

Å ena sidan får vi bevittna hur tidigare kärnämnen i vår bildningstradition, klassisk grekiska, sanskrit och konstvetenskap, för att nämna några exempel, utgår ur det akademiska utbudet eller tvingas in i en situation där utvecklingen avstannar. Å andra sidan tycks humaniora mer efterfrågat än på mycket länge; IT-branschen behöver "content providers", biokemin behöver etiska argument och tillverkningsindustrin behöver teckenformgivare. I Malmö erbjuds också nya kurser med inriktning på språk och kultur. Man talar till och med om "humaniorasatsningen". Det kan tyckas lätt att tolka denna satsning som ett direkt svar på ett nytt, av näringslivet formulerat behov.

Är det så enkelt? Är det en fast food-variant på kunskap som är på väg att lanseras? Eller en följdriktig förnyelse av både råvaror och anrättning?

I en tid av skifte är det naturligt att fråga sig vad humaniora egentligen består i. De bredare definitionerna vill omfatta det mänskliga tänkandet i stort, dess historia och dess pågående förändring. De smalare är de som ansluter till en ganska sentida, akademisk konvention; humaniora är den bildning som blir kvar när de hårda vetenskaperna, naturvetenskaperna, men också samhällsvetenskaperna och juridiken, stängt dörrarna om sig. Och om man nu åter gläntar på dörren tycks det största problemet ligga i hur man ska kunna kontrollera vad som släpps in.

Humaniora som teknik

Detta illustrerades väl av en av artiklarna i förra numret av "Praktik och teori", där människans förhållande till tekniken diskuterades. I en artikel med titeln "Använd pedagogik och konst för att göra teknik begriplig!" försökte Peter Broberg montera ett myggnät för dörröppningen: För Broberg är humaniora också en teknik, nämligen tekniken att konstruera fulländade tecken för transformationen av ett teknologiskt skeende till olika grupper i samhället. Rätt utformade kan dessa tecken lösa en mängd kommunikativa problem, bland annat problemet att människor inte accepterar den tekniska utveck-

lingen. För Broberg, liksom för många andra teknikfundamentalister, är det mänskliga tänkandet ett kausalt förlopp, enkelt illustrerat av konstruktionen arm-hand, det teknologiska *a priori* ingen homo sapiens kommer undan. "Det humanistiska" reduceras till en destinationsangivelse; en pedagogisk dimension med uppgiften att sprida, föra ut och förklara logiska skeenden i språkliga och begrip-liga termer, som t.ex. det enkla sambandet arm-hand.

Vägen mellan gripa och begripa

Ovanstående formuleringar kan förmodligen för många läsare uppfattas som förnuftiga och trygghetsskapande självklarheter. Men i kunskaps- och bildningssammanhang är de oroväckande. Handlar det återigen om att "anpassa" humaniora till en rationell och målinriktad omvärld; om att göra humaniora "nyttig"? Handlar det om att rädda det akademiska tänkandet från att marginaliseras i ett från yttervärlden avskuret hörn?

Det är den här typen av "väl villig" argumentering som får Aristoteles, Kierkegaard och Wittgenstein att börja skruva sig i sina gravar. Det är just den typen av språklig naivitet som får oss att återigen ropa efter Rabelais, Schwitters och Magritte. Vi behöver åter Giambattista Vicos argument mot den våg av rationalitet, som följde på Newton och Descartes: Kunskapen formuleras inte i logiska spetsfundigheter med en bestämd riktning. Det som kännetecknar kunskapen är istället *skarpsinnigheten*, vilken alltid, som metaforen, har två riktningar.

Och vi behöver bara utsträcka bilden "arm-hand", från en teknologisk utsaga till en metaforik. I dess vinklar och vridningar ser vi inte bara möjliga resultat utan också möjliga former och uttryck. På vägen mellan "grepp" och "begrepp" uppkommer också det som saknas i ett kausalt samband, nämligen *ömsesidighet* och *paradox*. Det avstånd, som uppstår i metaforen, ger utrymme för ett tänkande i *kvaliteter*. Greppet utsträckt till begrepp ger oss inte bara möjlighet att hantera utan också att *begripa*.

En omformulering av kunskapsbegreppet

En renässans för humaniora bör, som vi ser det, bygga på den omformulering av kunskapsbegreppet som informationssamhället *ger upphov till*, men inte efterfrågar. Kan-



ske är det så att teknikutvecklingen har fört oss hela varvet runt. Det målrelaterade tänkandet maskinen uppmunttrade oss till ersätts nu av ett medialt *överföringstänkande*. Det avslutande greppet ersätts med det förmedlande handslaget. Att ”göra” är inte längre en transportsträcka, utan övergår i ett ”handlande”, med den spansk-svenske filosofen José Luis Ramírez ord, en aktivitet som samtidigt är ett reflekterande över sig själv, sin tillblivelse och sitt pågående. Det vi lärt oss i en debatt om informations-teknologin handlar inte bara om att budskapet beror av mediet. Det handlar också om insikten att ingen teknik har ett garanterat slutresultat; det mesta kommer förmodligen att förändras på vägen.

I förlängningen av detta blir det relevant att diskutera förhållandet mellan ”kunskap” och ”bildning”. En rationell tradition sätter alltså likhetstecken mellan kunskap och det som vi kan vara säkra på. Här finns ett linjärt förhållande, som sträcks framåt i tiden, i en utvecklingstanke. I botten ligger en logisk struktur, som kan blottläggas. Kunskapen är därför djup. Med bildning förhåller det sig annorlunda. Bildning är till skillnad från kunskap snarare kännedom, någonting som har med utsikt och översikt att göra, och därmed också någonting passivt.

Ett sökande efter sammanhang

I ett föränderligt landskap, eller i ett landskap utan kartor, blir däremot *kännedom* plötsligt någonting mycket viktigt. Förmågan att *bilda sig en uppfattning* om ett område, att inhämta erfarenheter, blir avgörande. Det *diskursiva tänkandet*, det tänkande som förmår löpa fram och tillbaka över ett fält, det som förmår upprätta metaforiska relationer mellan ett här och ett bortom, mellan ett si och ett så, får i en kartlös värld plötsligt ett nytt värde.

Det är, i ljuset av detta, intressant att notera att universitetens humanioranedskärningar sammanfaller med ett allt större studentintresse. Fler och fler söker sig till humanoriautbildningar - trots att kurserna blir färre, trots att antalet lektioner minskas, och att möjligheter till fortsatta studier på forskarutbildningsnivå blir allt sämre.

Vi menar att detta intresse framförallt ska tolkas som ett sökande efter sammanhang och mening i tillvaron. Man vill förstå sin samtid. Man vill *bilda sig*, till och med bilda sig en *egen* uppfattning. Och det är här som reflektionen kring vad humaniora ska vara blir avgörande. En bildning för den tid vi lever i - en bildning för informations- eller kunskapssamhället - är en sådan som förenar djup med översikt. Eller snarare: som ger djup *genom* översikten; genom det diskursiva tänkandet. Bildning är inte bara passiv kännedom utan också aktiv *förmåga* att genomföra och förstå transformationer och samband.

Organiserad rörlighet och föränderlighet

Detta innebär ett nödvändigt ifrågasättande av traditionella ämnesindelningar. Utbildningar med namn som teatervetenskap, musikvetenskap, konstvetenskap och filmvetenskap upprätthåller distinktioner som inte är lika meningsfulla idag som tidigare. De olika kulturella uttrycksformer som de ovanstående disciplinerna fokuserar på är inte längre lika distinkta. De har alla vad den brittiska kulturteoretikern Raymond Williams kallar en *kulturell form*; en form som är historiskt specifik och kulturellt föränderlig. Och det utmärkande för dagens kulturella uttrycksformer är sammangåendet, kommenterandet, interaktionen. Med utgångspunkt i idén att ämnesgränser och angreppssätt är historiskt och kulturellt föränderliga tror vi därför på humaniorautbildningar som med ett fokus på förhållandet teknik - uttryck - meningsskapande färdas över hela det kulturella fältet.

Det är inte lätt att hitta internationella förebilder till detta förhållningssätt. Ett exempel är emellertid den amerikanska "liberal education"-idén, som kan ses som ett försök till att ge samtliga studenter en *god allmänbildning*, oberoende av vad man kan tänkas göra efter studietiden. Denna idé, som på senare tid har aktualiserats av filosofen Martha Nussbaum, har ett tydligt demokratiskt syfte. Och här är syftet inte formulerat utifrån ett naturvetenskapligt paradigm, där humanioras roll ses som förklarande i förhållande till absoluta och aprioriska



Foto: Johan Agborg

strukturer. Den frihetstanke, som är inskriven i idén om ”liberal education” har en kritisk potential; den möjliggör ett individuellt ställningstagande i förhållande till det förhandenvarande. Ett demokratiskt samhälle är inte i första hand enhetligt och samstämmigt, utan bygger snarare på tanken om ett sammanhållande av olikheter; på en organiserad rörlighet och föränderlighet där kunskap lika gärna kan stå i opposition som bidra till konsensus. Nussbaum påminner oss om Sokrates’ ständiga ifrågasättande, och det egenvärde detta i språket iscensatta sökande har.

Humaniora i försvarsbåset

Men Nussbaum påminner oss också om svårigheterna att få gehör för kritik och ifrågasättande: ”Socratic questioning is still on trial”. Försöken att ”anpassa” och ”nyttiggöra” avtar inte automatiskt. Och kanske det är där, i försvarsbåset, vi måste placera humaniora, för att också bli varse vad som krävs för att inte domen ska falla. Kanske det är i försvarsbåset vi måste placera oss själva för att tydliggöra det individuella ställningstagande all kunskap egentligen kräver. Sokrates försvarstal representerar i det perspektivet ett första hävdande av ett individuellt alternativ, en personlig röst, och en kunskap som färgas av en historiskt specifik medborgares förmåga att uttrycka samband och skapa alternativ mening.

Insikter och förflyttningar

Vi har här försökt reflektera över kunskapens och bildningens roll i en samtida situation. Vi har också försökt ta avstånd från en rollfördelning som syftar till att utplåna dess kritiska potential, som kräver samförstånd och bannlyser konflikter. Vi ser humanioras roll som framförallt ianspråktagande, intervenserande och infiltrerande, också som dramatisk och uttryckande, allt detta kvaliteter, som sätter kunskap i förbindelse med verkligheten och visar dess beroende av tid och rum. Kunskapen är därmed inte bara platsberoende utan också platsupprättande, bildningen är inte bara vyer utan också förflyttning. Den bild vi har försökt frammana är bilden av en laddad öm-

**Maria Hellström
är konstnär och
forskare i design-
teori vid Inter-
aktiva Institutet.**

**Bo Reimer är
professor i medie-
och kommunika-
tionsvetenskap
vid K3, Malmö
högskola.**

T

sesidighet i förhållandet naturvetenskap och humaniora, i förhållandet mellan olika kunskapsparadigm. Humaniora bör istället för en teknologiskt definierad utsikt snarare förstås som den *insikt*, som breder ut sig inuti alla system, som söker upp de mellanrum, som kan skapa nya sammanhang och nya betydelser. Det är i egenskap av intervenerande och förskjutande, snarare än förklarande och överbryggande, humaniora får sitt värde.

K3 ger under läsåret 2000/2001 humaniorakurserna "Den tredje kulturen: Konst och vetenskap" (10 p), "Designteori" (10 p), "Fiktiva framtidsbilder" (10 p) och "Urbana miljöer: Introduktion till kulturplanering" (10 p). Hösten 2001 startar en 20-poängskurs i "Kulturvetenskap med samtidsinriktning". På K3 finns också sedan våren 2001 Centrum för kulturkritik och gestaltning.

Referenser

- Broberg, Peter (2000) "Använd pedagogik och konst för att göra teknik begriplig!", *Praktik och teori*, nummer 4.
- Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramírez, José Luis (1995) *Om meningens nedkomst. En studie i antropologisk tropologi*. Stockholm: Nordiska institutet för samhällsplanering.
- Williams, Raymond (1974) *Television. Technology and Cultural Form*. London: Fontana.

Sven-Eric Liedman

Vad är kunskap och bildning?

Människor har i alla tider funderat kring vad kunskap och bildning är. Att kunskap utvecklar människan är själva ryggraden i bildningsbegreppet hos flera tänkare. Varje färdighet, varje insikt som inlemmas på ett medvetet och reflekterat sätt i en livsbana kan göra anspråk på att höra till bildningen. Det är alltså kunskapens subjekt, människan, och inte dess objekt, den enskilda kunskapen, som genom sin inställning avgör om något är bildande eller ej.

Om bl.a. detta skriver Sven-Eric Liedman i denna artikel.

Leonardo Fibonacci hette en stor medeltida matematiker. Han kom från Pisa i Italien. Hans far var köpman med många ärenden i den islamiska världen. Sonen följde med på resorna och kom i kontakt med en matematik som var mer avancerad än den som fanns i kristenheten. Det blev Fibonacci som i den katolska världen på allvar introducerade de siffror som vi fortfarande kallar de arabiska (fastän de ytterst härstammar från Indien).

Fibonacci var inte bara en läraaktig elev utan blev också en självständig och produktiv matematiker. Hans mest berömda skrift, *Liber abaci*, utkom 1202 och handlar som titeln säger om hur man kan lösa olika matematiska problem. Där presenterar han den talserie som bär hans namn och som fortfarande fascinerar såväl matematiker som konstnärer och tonsättare.

Fibonaccis tal är en serie där varje nytt tal utgör summan av de två närmast föregående, alltså 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13... Talen blir hastigt större; det hundra talet omfattar tjugoen siffror. Fibonacci skapade serien när han ställdes inför ett konkret problem om hur snabbt antalet kaninpar skulle föröka sig förutsatt att de blev könsmogna efter en månad och sedan fick två ungar varje ny månad. Men serien visade sig långt mer användbar än detta triviala exempel låter ana. I dag ordnas det konferenser och kommer det ut skriftserier om olika tillämpningar av Fibonaccitalen. Tillämpningarna gäller både naturliga förhållanden och mänskliga skapelser.

T

Den gudomliga proportionen

Tidigt insåg man att talen hade släktskap med en av konsthistoriens mest omhuldade storheter, det gyllene snittet eller *Den gudomliga proportionen* som den kallas i en berömd bok från 1509. Författaren hette Luca Pacioli, som annars främst är ihågkommen som den dubbla bokföringens fader. Verket är inte minst berömt för sina illustrationer som utförts av Paciolis vän Leonardo da Vinci.

Denna gudomliga proportion skapas genom att en rät linje, vilken som helst, delas i en större och en mindre del. Den större, den skall förhålla sig till den mindre som hela sträckan förhåller sig till den större. Alltså: $a : b = (a + b) : a$. Vi känner alla igen proportionen från många flaggor som utgör vad som kallas gyllene rektanglar, till exempel den svenska: korsets tvärarm är placerad enligt det gyllene snittets princip. Det större fältet i en sådan rektangel kommer alltid att utgöra en kvadrat. Det mindre fältet kan i sin tur delas med ett gyllene snitt och ge upphov till en ny kvadrat och en ny, mindre del som också kan delas - och så vidare i all oändlighet.

Otaliga byggnader, målningar och statyer är skapade efter gyllene snittets princip som också länge betraktats som en viktig norm för naturens skönhet, den välväxta människokroppen och det vackra ansiktet.

Gyllene snittet delar alltså en sträcka i två delar, men förhållandet mellan dessa delar kan inte uttryckas med ett rationellt tal utan kan bara genom en approximation: 1,618... Det fascinerande är nu att avståndet mellan de olika Fibonaccitalen närmar sig just detta tal, mer ju längre fram i serien man kommer. Proportionen mellan 8 och 5 är 1,6, mellan 13 och 8 1,625, mellan 21 och 13 1,615... och så vidare i all oändlighet. Det är som ett sikte som hela tiden finjusteras, vartannat skott träffar aningen över målet, vartannat under, men avståndet blir allt mindre utan att skotten någonsin träffar mitt i prick.

Närheten mellan matematiken och konsten

Fibonaccitalen är ett enkelt och slående exempel på närheten mellan matematiken och konsten, talen och skönheten, kvantiteterna och kvaliteterna. Denna närhet var



Foto: Johan Agborg



självklar i grekisk filosofi och vetenskap och i själva verket en hörnsten i deras världsbild. I kristenheten levde medvetenheten om den vidare som ännu ett tecken på skapelsens härlighet.

I dag är insikterna om matematikens estetiska företräden eller konstens dolda matematiska djup knappast på var mans tunga. Matematiken förknippas snarare med benhård tankedisciplin, konsten däremot med en frihet som kan gränsa till godtycke. Men släktskapen mellan dem är ändå inte svår att fatta. Båda kan betraktas som mänskliga skapelser och därmed avpassade efter mänsklig fattningsgåva.

Den moderna utmaningen ligger snarare i att förstå varför matematiken är så användbar på den verklighet som människan definitivt inte skapat, alltså den rena naturen. Hur kan det till exempel komma sig att Fibonaccitalen kan tillämpas på det sätt som växternas bladverk är arrangerade så att även de nedersta bladen får maximalt med ljus?

Grekernas övertygelse att världen var både vacker och rationell hör inte till den moderna världsbilden. Världen är för oss sådan den råkat bli.

Projektilernas bana kan förutsägas

Immanuel Kant byggde på sätt och vis upp hela sin teoretiska filosofi för att förklara hur Isaac Newtons gravitationsteori kunde säga något alls om verkligheten. Teorin har formen av ett strikt axiomatiskt system, alltså en rent matematisk skapelse. Ändå kan med dess hjälp planeternas väg över himlen och projektilernas bana mot sitt mål förutsägas med stor exakthet.

Kants lösning är lika elegant som enkel: det är det mänskliga förståndet med sina kategorier som ordnar den verklighet vi kan skaffa oss erfarenhet av. Inte bara matematikens utan också världens ordning är vår egen skapelse. Vår kunskap når aldrig bortom vår erfarenhet.

De flesta bland Kants efterföljare gick ett steg längre än han. De menade att vi måste anta att den verklighet, inklusive den natur vi får kunskap om, måste vara av i grunden samma slag som vår egen kunskap. Dess innersta är alltså tankar eller idéer. Den är kort sagt ideell till sin natur.



En av de mest skarpsinniga bland dessa efterföljare hette Wilhelm von Humboldt. Humboldt var en språkvetare och språkfilosof av rang men också upptagen av utbildningsfrågor i den stora stilen. Som utbildningsminister i Preussen låg han bakom det nya universitetet i Berlin, grundat 1809, som representerade något epokgörande nytt i universitetens historia. Ledstjärnan för universitet liksom för hela den utbildningsreform som det utgjorde en del av var begreppet *Bildung*, bildning.

Det är lätt att glömma bort att bildningsbegreppet vid denna tid var så intimt förknippat med den typ av idealistisk metafysik som i Humboldt hade en av sina viktigaste talesmän. Själva det tyska ordet "Bildung" var av fårskt datum, högst femtio år gammalt, men i Humboldts ögon borde ordet betraktas i ljuset av grekernas *paidei'a*, uppfostran eller utbildning, i Platons eller Aristoteles mening. Eftervärlden kan visserligen se att mycket tillkommit i bildningsbegreppet, till exempel den moderna tidens typiska föreställningar om individ, utveckling och natur. Men Humboldt såg det som sin huvuduppgift att återuppliva grekernas övertygelse om det nära sambandet mellan människans kunskap och den värld varom kunskapen handlar.

Kunskap utvecklar människan

Ryggraden i bildningsbegreppet, både hos Humboldt och senare (vi bortser tills vidare från vissa ytliga användningar av det) är föreställningen att kunskapen, eller åtminstone viss kunskap, i grunden förändrar och utvecklar människan. I yttre, fysisk mening är man möjligen vad man äter, som Ludwig Feuerbach hävdar. Intellektuellt sett är man snarare *vad man lär sig*. Eller rättare sagt: givet ett visst utgångsläge i form av begåvning och andra anlag formas en människas horisont av kunskaper som hon inhämtat på ett genomtänkt och djupgående sätt. En läraktig, ständigt nyfiken individ befinner sig i oavslutlig utveckling och förändring. Bildning som inte förnyas förfaller och övergår till sist i obildning.

De kunskaper som Humboldt räknade med som verkligt bildande var av ett snävt intellektuellt slag. Hans ideal brukar infogas under rubriken *formell bildning*. Det finns goda skäl till det, nota bene om begreppet får den rymd



som det har hos Humboldt och inte tunnas ut som ofta skett i senare uttolkningar. Det avgörande för Humboldt är att människans kunskap och den verklighet som kunskapen handlar om i grunden *har samma form*. Kort sagt, vi kan veta något därför att det vi vet är av samma slag som vårt eget förnuft.

I Humboldts skola finns det tre stora ämnesblock, alla lika omistliga för en god bildning: språk, matematik och historia. De språk som studeras bör vara rejält främmande så att deras struktur framträder. Idealet är grekiskan. I matematiken ligger formerna i öppen dag, åtminstone om man kommer till mer avancerade stadier. Humboldt talar



Foto: Stefan Bresche

däremot mindre om historieämnet, och det är säkert en anledning till att formell bildning snart kom att förknippas enbart med språk och matematik. Men för Humboldt är alltså studiet av historia lika omistligt, och även där gäller det att finna de stora *grundformerna* i förhållande till vilka de tillfälliga formerna, alltså det historiska förloppets mångahanda, bara är uttryck och tillämpningar.

Vi kan finna det märkligt att Humboldt inte nämner de empiriska naturvetenskaperna bland bildningsämnena och än mer att konsten – annars så väsentlig för många som talat om bildning – lyser med sin frånvaro. Anledningen ligger säkert i hans uppfattning att det är på gym-

nasiet som eleven får den bildning det här är tal om. Där råder ännu ingen frihet; friheten kommer först senare och i första hand vid universitetet, där var och en skall söka sig sin egen väg. Med den formella bildningen i bagaget är en människa mogen därtill. Hennes skolning har, kan man säga, givit henne den *form* som gör det möjligt för henne att sedan självständigt låta sig präglas av ny kunskap. Då kan hon också stiga in i den formvärld som naturen öppnar för sin invigde betraktare eller som ligger till grund för det konstnärliga skapandet.

Humboldt - främmande för oss idag

Humboldts namn åberopas ständigt när bildningsbegreppet är på tal. Kanske kan det förefalla märkligt eftersom hans grundläggande tankar ter sig så främmande för de flesta av oss.

Det dröjde inte heller länge förrän hans stolta skapelse föll sönder. Å ena sidan utvecklades en syn på den formella bildningen enligt vilken formen enbart fanns i människans intellekt. Individens hade en uppsättning förmågor som måste tränas ungefär som man tränar en kropp. Träningsredskapen var i första hand språk med ett rikt system av böjningar men också matematik. Det blev språkträningen som i första hand betonades, och grekiskan stod inte längre i fokus utan latinet. Det formella bildningsidealet blev i första hand ett bålverk för traditionell humanistisk bildning gentemot alla de världsliga nyttigheter som trängde sig på från industrisamhället med sin snabba tekniska utveckling.

Denna värld, den verkliga världen full av *realia*, gjorde också anspråk på en växande andel av den högre skolningen. Ibland hävdades det rent av att kännedomen om naturens mångfald var en nödvändig del av själva bildningen, ja kanske den viktigaste. Carl Adolph Agardh, själv bland annat en framstående botanist men också en originell bildningstänkare, frågade sig redan 1828 varför de verser som diktats av Lord Byron eller John Milton skulle anses så mycket skönare och därmed viktigare att lära sig än den värld som Gud själv diktat genom sin skapelse. Många följde i hans spår. Men i första hand framhöll naturvetarna liksom teknologerna sin betydelse för upplysning



och framsteg, till skillnad från en bakåtblickande humaniora.

Därmed drogs en frontlinje upp som än i dag kan skönjas, låt vara mer och mer sönderbruten. Den stora skillnaden i jämförelse med Humboldts ideal är att bildning blir något som man besitter eller äger, inte något som på djupet präglar en. Förhållandet mellan kunskap och kunskapsbärare blir tämligen ytligt.

I folkbildningsrörelsen, som tidigt växte sig stark framför allt i de skandinaviska länderna, kunde man länge finna mer av den ursprungliga övertygelsen, låt vara att Humboldts idealistiska filosofi för de flesta folkbildare förblev tämligen okänd och främmande. Desto mer fanns det av tankar på en kunskapsprocess som innebar att en människa genom sina nya insikter inte bara utvecklades utan också i grunden förändrades. Nya möjligheter öppnades för henne, hennes blick nådde längre, hon kunde delta i samhällslivet på ett mer medvetet och fruktbart sätt, och kultur och natur avslöjade sina hemligheter för henne.

Bildningstänkandet genomgick en förfallsprocess i synnerhet under årtiondena efter andra världskriget. Den kunskapssyn som präglade reformerna som ledde fram till grundskolan och 60- och 70-talens gymnasier var strikt *instrumentell*. Kunskapen betraktades som ett medel att uppnå bestämda mål. Både mål och medel måste vara nogga preciserade. De allmänna färdigheterna – som att behärska språket med den frihet som förutsätter fullständig regelbehärskning, eller att utveckla den sorts fantasi som gör att man kan anlägga andra perspektiv än de som ter sig naturliga och närliggande – betraktades som elementära. Detsamma gäller den breda orientering som innebär att man kan se sin egen specialitet, sin egen utgångspunkt, sin egen miljö utifrån

Nödvändigt byta perspektiv

Denna distanseringsförmåga skulle annars vara något att sträva efter för att uppnå den goda bildning som också kallats *allmänbildning*. Ofta har man visserligen sett den som kan litet av varje som allmänbildad. Men det är en användning av ordet som strider mot föreställningen att



kunskapen kan *bilda*, alltså omforma en människa. Den allmänna bildningen passar bättre som norm eller ideal för en kunskapsprocess som leder till allsidig förmåga till distansering och perspektivbyte.

I vårt utbildningsväsende har allmänbildningen sedan några årtionden förpassats till grundskolan. Mer än så: allmänbildning definieras som det man lär sig i grundskolan. En forskare sammanfattar utvecklingen under de senaste årtiondena på följande sätt: "Sverige skulle alltså ha rört sig från en situation med en allmänbildad och i varje fall delvis sammanhållen elit till en situation med ett allmänbildat folk och specialiserade och sektoriserade eliter."

Till detta kan man fråga sig: är folket i dag verkligen allmänbildat? Och var den gamla eliten allmänbildad? Skol- och utbildningsvärlden har en svårighet som inte är ny - men som i dag mer påfallande än någonsin - nämligen att skilja mellan målet eller normen å ena sidan och verkligheten å den andra. Ofta formuleras målet i pressen, som om det redan vore uppnått. Det är också på det sättet som utbildningspolitiker försvarar skolan. De citerar de stolta principdeklarationerna och förutsätter att verkligheten rättat sig efter dem.

Allmänbildningen bör vara ett ideal för ett livslänge lärande, inte något man är klar med vid sexton års ålder.

Den kunskapssyn som i stället är förhärskande – och mer ju högre upp i utbildningsprocessen man kommer – är idealet om en kunskap *ad hoc*, alltså för ett bestämt och begränsat ändamål. Kunskapen är ett redskap för att utföra den ena eller andra uppgiften.

Det är en begränsande kunskapssyn, och den har sin motsvarighet i gymnasisters och studenter frågor: Varför måste vi kunna detta? Kommer detta på provet?

Politikernas tankar om skolan präglas av övertygelsen att *det brådskar*. Statistiken upplyser dem om att Sverige utbildar förhållandevis färre tekniker och naturvetare än många andra länder. Detta måste åtgärdas, säger man, och det omedelbart. Resurser flyttas snabbt och brutalt över från utbildningar där enligt samma räknesätt överbefolkning hotar. Men de unga hinner inte med i förändringen. Utbildningsplatser gapar tomma på många håll,



Foto: Johan Agborg

på andra finns det alltför många som misslyckas med sina studier därför att de inte hunnit förbereda sig tillräckligt.

Kunskap tar tid

Det finns en föreställning att kunskap är något man kan knäppa fram med fingrarna, eller åtminstone genom ett drastiskt beslut. Men kunskap tar tid. Och den kunskap som enbart är *ad hoc* har svårt att anpassa sig och kan lätt bli grogrund för en snäv, intolerant och fördomsfull människotyp.

Alternativet är en kunskapssyn där bildningen i ordets allmännaste mening kan framstå som ett ideal. Men hur kan något sådant bli möjligt i dag?

Det första villkoret är att bildningsbegreppet berövas den snävhet som från början häftade vid det. Humboldts treklångspråk, matematik och historia är för trång. Hela den traditionella motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap måste ifrågasättas; all kunskap är i grunden praktisk. Först när kunskapen är stabilt förankrad i kroppen blir den till en verklig, grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utanläxa. Matematiken eller jordbruksarbetet, litteraturanalysen eller bokföringen är i den meningen lika. De teoretiska manualerna är olika omfattande, men den som ständigt måste kontakta manualen behärskar inte sitt område. Grunden är alltid det lilla barnets kunskapsutveckling, alltså kroppen, sinnena och samspelet med andra människor.

Det andra villkoret är att kunskapen ses som led i ett livsprojekt och inte bara för en tidsbegränsad utbildning. Allt det man lär sig sätter spår. Men i perioder av icke-lärande krymper människan. Varje insikt och varje färdighet måste underhållas. Vi vet att redan fyra eller fem veckors semester innebär några dagars återinläring även på en arbetsplats där man skaffat sig långvarig rutin. Kunskaper som ligger i träda under årtal sjunker djupare ner i glömskan.

I en tid när gamla arbeten försvinner lika snabbt som nya kommer till talar man ofta om hur människor måste anpassa sig efter den föränderliga arbetsmarknaden. Alla måste vara beredda på att skola om sig och byta yrke, heter det. Men det borde talas mer om behovet av en sammanhängande livslång kunskapsutveckling. Grund-

läggande kunskaper kan komma till användning i många olika verksamheter. Sådana grundläggande kunskaper kan grena ut sig i olika specialiteter.

Moment av frihet

För det tredje måste det finnas ett avgörande moment av frihet i den enskildes val av kunskaper och kunskapsvägar. Friheten kan inte vara total – alla måste lära sig läsa, skriva



Foto: Stefan Bresche

och räkna, och varje yrkesval kräver sin inre, oavvisliga disciplin. Ja, varje större projekt har sina longörer och sitt inre motstånd. Ofta kommer belöningen först efter hand, allt i enlighet med Ciceros en gång så berömda devis: *Litterarum radices amaras, fructus dulces*, kunskapens rötter är bittra men dess frukter ljuva.

Men samtidigt är intresset kunskapens viktigaste drivkraft. Humboldt var övertygad om att barn och ännu gymnasister måste lära sig under tvångets kalla stjärna. Först när en människa blivit grundligt *mogen* kunde hon släppas fri i kunskapens värld och då fungera som sina egen lärare.

Det är en ståndpunkt som ter sig orimlig i dag. Kunskapsinhämtningen är lika beroende av intresset i tidiga år som sena. Varje inlärn timer innebär en uppoffring. Om denna uppoffring skall ske under tvång är skräcken



för dåliga betyg och andra repressalier den enda kraft som kan driva en människa framåt i läroprocessen. Skräckens historiska betydelse för inläringen kan inte ifrågasättas, däremot dess effektivitet och framför allt dess humanitet.

I varje god kunskapsprocess krävs ett samspel mellan å ena sidan intresset och å andra sidan den möda och därmed det tvång som en åtråvärd kunskap alltid innebär. Tvånget kommer i så fall inte från människor eller institutioner utan från kunskapen själv. Inför detta tvång kan en människa ge tappt eller driva sig själv vidare, fortfarande nyfiken på vilka nya horisonter som öppnar sig vid nästa backkrön.

För det fjärde är bildningens väg på samma gång kollektiv och enskild. Människan är en social varelse också i sin läroprocess. Hon lär sig tillsammans med andra, sporrar av andra, väckt till insikt av andra, i konkurrens med andra. Kunskapens glädje är att kunna dela den med andra men också att ha ett vetande att meddela andra.

Egen uppsättning insikter

Bara de inskränkt högfärdiga tror att deras vetande är exklusivt. I George Bernhard Shaws drama *Pygmalion* (1916) anställer professor Higgins ett experiment. Han vill visa att det är möjligt att omvandla en simpel blomsterflicka, Elisa, till en dam av värld. Vägen är lång, men i slutscenen har flickan lärt sig all den konvens, den goda språkbehandling och den ytliga bildning varmed överklassen hoverar sig. Hon meddelar då den häpne professorn att hon framdeles tänker försörja sig på att lära ut detta vidare till sina medsystrar i underklassen. Higgins hade inte räknat med kunskapens *transitivitet*, dess förmåga att traderas i en ändlös stafett, och blir därför djupt bestört.

Men kunskapen är inte bara kollektiv utan samtidigt en enskild angelägenhet: den kan inte direkt flyttas över från en hjärna till en annan. Varje människa skaffar sig också en unik uppsättning insikter och färdigheter, präglad av hela den livsväg hon tillryggalägger.

I denna särpräglade kombination blandas stort med smått och det som förvärvats med möda med det som infogats i helheten med största lätthet. Bildningen kan



inte inskränkas till ett vetande som anses särdeles ädelt. Varje färdighet, varje insikt som inlemmas på ett medvetet och reflekterat sätt i en livsbana kan göra anspråk på att höra till bildningen. Det är alltså kunskapens subjekt, människan, och inte dess objekt, den enskilda kunskapen, som genom sin inställning avgör om något är bildande eller ej.

Bildningen är som vi redan vet en livslång process. Den bidrar till att skapa den mångomtalade KASAM, den känsla av sammanhang, som den israeliske medicinen Aaron Antonovsky såg som hälsans ursprung och avgörande för ett gott liv. Bildningen kan visserligen inte ensam skapa KASAM men den utgör ett viktigt och verkamt element däri.

Ständigt anta nya utmaningar

Bildningen måste vara mångsidig; specialisten som stirrar sig blind på sin specialitet är inte bildad. Vägen tillbaka till kunskapens yttersta grunder i det sinnliga och motoriska måste hållas öppen. Det är alltid en kropp som lär sig, inte en mystiskt oåtkomlig själ. Bildningen måste ständigt anta nya utmaningar, pröva det ännu okända och därmed foga in den redan djupt förankrade kunskapen i ett nytt och större sammanhang. Den bildade är alltid medveten om det ännu obekanta och slår sig inte till ro med det redan förvärvade.

I bildningen skall det annars oförenade mötas. Fibonaccis talserie, det gyllene snittet och löven i linden utanför fönstret måste kunna samsas i bildningen. Frågan om sambandet mellan de tre har inte något enkelt svar, kanske inte något svar alls. Men det är frågorna, också de som inte har någon enkel lösning, som utgör drivkraften i en bildningsprocess, inte svaren.

Vi har hittills målat en idealbild som tycks sakna motsvarighet i människornas värld. Skulle det finnas en enda människa som motsvarar denna idealbild?

Knappast. Idealbilder är just sådana.

Å andra sidan kan man i teckningen känna igen drag hos vissa människor. Folkbildningens klassiska hjältar, de flesta döda nu, kommer först i åtanke. Samhällets orättvisor stängde deras väg till högre utbildning men de fortsatte på egen hand att skaffa sig vetande och insikter. Ofta



hade de bestämda mål med sina studier på egen hand eller tillsammans med likasinnade: en insats i politiken eller facket, eller en hägrande examen som folkskollärare eller ingenjör. Men de som bäst motsvarade bildningens ideal lät sig aldrig nöja med det enskilda målet. När det väl nåtts stretade de vidare med ständigt nya utmaningar. För andra visade sig redan det konkreta målet ouppnåeligt, utbildningen krävde pengar som inte fanns – men de gav ändå inte tappat utan fortsatte oförtröttligt att vidga sin horisont. Samtidigt tvingades de tjäna sitt uppehälle med hårt kroppsarbete, och kroppens erfarenheter gav dem ett slags grundläggande realism som gav allt annat de kunde ett slags stabil inramning.

Bildning har sitt egenvärde

Det finns också andra som kan påminna om idealet men som haft en lättare väg till kunskapen. Carl Adolph Agardh har redan varit på tal, och hans livsbana kan också, fast på ett annat sätt, ge exempel på det vi här talar om. Agardh, född 1785 som burgen borgarson, hade en rak väg till universitet och doktorsgrad. Han fick både höga gynnare och en tidig professur i Lund. Men han slog sig aldrig till ro med resultat som han nått. Botaniken var visserligen hans främsta specialitet; han blev "algernas Linné". Men han ägnade sig också åt den praktiska ekonomi som också hörde till hans professur och satte sig med liv och lust in i tidens praktiska nyheter, till exempel vägen från sockerbeta till socker. Samtidigt ägnade han kraft åt radikala pedagogiska program och var livet igenom engagerad i olika undervisningsreformer. Han var också politiker och en framträdande representant för prästeståndet vid flera riksdagar. Långt fram i livet blev han utnämnd till biskop i Karlstad. Metamorfosen gjorde honom inte bara till kyrkoman utan också, utan förvarning, till en produktiv teolog med originella idéer. Ändå försummade han inte sina praktiska intressen. Som biskop satsade han sina pengar på ett stort bruk i Värmland, där hans idéer skulle omsättas i praktik. Experimentet slutade i fullständig katastrof, och Agardh förblev skuldsatt resten av livet. Men han gav inte upp utan försökte återbetala sina skulder med pennans hjälp. Framför allt författade han lejonparten av ett märkligt arbete,

Försök till en Statsekonomisk Statistisk öfver Sverige (1852-56) där han låter sin mångsidiga bildning få fritt spelrum. Livet igenom förblev han febrilt verksam. I ett sent brev skriver han: "Jag har ej tid att vänta, man skyndar på mig, de 74 åren skyndar också på mig." Han dog något år senare, 1859. Det stora arbetet förblev ofullbordat.

Agardh var ingen lycklig människa utan tvärtom otillfredsställd och disharmonisk, ibland på sjukdomens gräns. Visdom var inte hans sak, han accepterade inte livets grundelement. Hans verk präglades inte heller av stor klokhet, därtill var han alltför svag för det spontana och drastiska. Men bildad var han. Bildning garanterar varken lycka, visdom eller klokhet. Den har sitt eget värde.

Sven-Eric Liedman är professor i idé- och lärdomshistoria vid Göteborgs universitet. Han har också arbetat vid Malmö högskola.



Foto: Johan Agborg



Foto: Stefan Bresche



Gunnar Bergendal

Ett lekperspektiv på kunskap

Dagens skola behärskas av föreställningen att inläringen kan styras av bestämda kunskapsmål. Men fostran och bildning är ingen produktion och vetande och kunskap är inga produkter. I stället bör man pröva om inte skolämnen i stället bör betraktas som spel eller lek. Ett ämne är då inte så mycket en summa av fasta kunskaper utan snarare ett spel eller lek.

I "Filosofiska Undersökningar" för Wittgenstein in begreppet språkspel. Utgångspunkten är ett exempel där en byggarbetare A skall meddela sig med en medhjälpare B. Wittgenstein säger (§2): "För det ändamålet använder de sig av ett språk som består av orden 'kub', 'pelare', 'platta' och 'balk'. A ropar ut ett av dessa ord och B bär fram den sten som han lärt sig bära fram på detta tillrop. - - Uppfatta detta som ett fullständigt primitivt språk." I §7 kommer två förklaringar till begreppet språkspel:

I. "Vi kan (också) tänka oss att hela användningen av orden i §2 är en av de lekar med vars hjälp barn lär sig sitt modersmål. Jag kommer att kalla dessa lekar för "språkspel", och kommer ibland att tala om ett primitivt språk som ett språkspel."

II. "Jag kommer också att kalla helheten: språket och de därmed sammanvävda verksamheterna för 'språkspelet'."

Språket hänger ihop med vad vi gör

I båda fallen är poängen att ett språkspel inte är något inomspråkligt, utan ett spel som knyter samman språket med vad vi gör och med verkligheten i stort. Det är alltså inte fråga om simulation - t.ex. på en dator - vilken åtminstone tidvis utförs utan kontakt med verkligheten. Det väsentliga är sammanknytningen av orden med verksamhet och verklighet.

I svenska språket har vi två ord, 'lek' och 'spel', som på andra språk motsvaras av ett, på tyska t.ex. *Spiel*. Det finns situationer där det på god svenska måste heta ettdera av dessa ord: 'barnet leker', 'spela fotboll' - men skillnaden är inte stor. Distinktionen är fastlagd i vårt språkspel. I det följande används båda orden 'lek' och 'spel' omväxlande, så som vårt språkspel bjuder.



På tyska språket finns ett kunskapsord - *Erkenntnis* - som är svårt att översätta till svenska (ytterligare ett exempel på olikheten mellan tyskt och svenskt språkspel). Det motsvarande verbet *erkennen* betyder att 'se så tydligt, att man vet vem eller vad man har framför sig' (ungefär: känna igen någon eller något) och, i utvidgad betydelse, att 'vinna klarhet om något eller någon'. Det tysksvenska lexikonet anger bl.a. 'se', 'urskilja', 'inse' och 'förstå' som svenska motsvarigheter. *Erkenntnis* betyder 'genom andlig bearbetning av intryck och erfarenheter vunnen insikt', kortare: insikt. (Ordförklaringarna är fritt hämtade från *Duden*.)

Kunskap är rörelse

På svenska kan vi inte enkelt träffa den betydelsen som det tyska ordet *Erkenntnis* uttrycker. Det handlar om 'kunskap som vunnen, erövrad insikt', att förstå vad en sak handlar om, urskillning. I sitt stora verk *Von der Wahrheit* (Om sanningen, 1947) skriver Karl Jaspers tankeväckande om *Erkenntnis* och *Erkennen*. Han talar om kunskapens (insiktens) rörelse (*die Bewegung des Erkennens*). I insiktens väsen, säger Jaspers, finns rörelsen som dess nödvändiga form, en form som bestämmer insiktens mening och insiktens gränser.

Hur skall denna rörelse tänkas? Jaspers säger: "Kunskap (*Erkennen*) är rörelsen från erfarenhet till tänkande, från tänkande till erfarenhet." . . . "Bara den är insiktsfull (*Erkennender*) som inte tillåter sig någon tanke utan att dra in erfarenheten i den, utan att fråga och svara." Jaspers uppfattning av kunskap förefaller likna Wittgensteins föreställning om språkspel. Wittgenstein ställer rörelsen mellan språk och erfarenhet i blickpunkten, medan för Jaspers rörelsen mellan tanke och erfarenhet är kunskapens väsen. Språkkunskap blir på visst sätt förebildlig för andra slag av kunskap. Det är en kunskap som ligger nära görande och erfarenhet: att kunna ett språk är att kunna tala, skriva och förstå språket - att kunna använda det i den språkliga gemenskapen.

Vad är lek eller spel?

Vi letar efter ledtrådar i Johan Huizingas *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (1938, svensk över-



sättning: Den lekande människan, 1945). Huizinga bekräftar språkets karaktär av lek eller spel i vändningar som erinrar om Wittgenstein och Jaspers: "Lekande kastar sig den språkliga fantasin mellan det innehållsliga och det tänkta." Däremot är för Huizinga inte vetenskap ett spel. "Dess regler är inte, som spelets regler, orubbliga. De motsägs fortlöpande av erfarenheten och förvandlas då. Ett spels regler kan inte motsägas. Spelet kan förvandlas men inte modifieras."

Idag är kanske inte denna karaktistik av vetenskapen helt träffande. Nu uppfattas vetenskap snarast paradigmiskt. Paradigmet ger regler som gäller i en bestämd vetenskapskultur, och som i viss mån fastlägger denna kultur. Vid vårt sekelskifte är vetenskap kanske mer än på 1930-talet att anse som ett spel. De följande anmärkningarna avser emellertid inte så mycket vetenskap som andra kunskapspraxisar. Vi tänker på yrkeslivet och på mänsklig praxis i vardagslivet, i politiken o.s.v., där kunskap framstår som ett rörligt förhållande mellan tanke, görande och världen. Vi tänker också på skolan, vars sak är ungdomens fostran, inte bara - och inte huvudsakligen - för vetenskaplig verksamhet utan framför allt för vuxenlivet i hela dess mångfald.

Leken - uppfinningarnas moder

Ett belysande exempel gav Ronny Ambjörnsson i en recension (DN 2 februari 1997) av två böcker om uppfinningar och uppfinnande, där han anmärker att leken - snarare än nöden - är uppfinningarnas moder: "Leken förenar koncentration och öppenhet, allvar och infall. I leken är vi fria att pröva sådant som i realiteternas värld anses onödigt eller omöjligt, ta upp trådar som inte hör (eller inte anses höra; min anm.) till saken, och allmänt göra oss döva för omgivningen." Att pröva, proba - något som gömmer sig i ordet *Essai*, som genom Montaigne, Bacon och Galilei har lyfts fram som ett nyckelord för insikt och kunskap - är något som, fastän högst allvarligt, är nära förbundet med lek. Leken är ett sätt att ställa sig själv och världen på prov och därmed utforska verkligheten, ja, att vara medskapare till verkligheten.

Huizinga anger formella kännetecken för leken. Vårt tema, sammanhanget mellan kunskap och lek, kan anses



ingå som en del i Huizingas frågeställning - lek och kultur. Hans kännetecken borde därför kunna gälla också våra anmärkningar.



Foto: Stefan Bresche

Lek = fritt handlande

Först och främst, säger Huizinga, är leken ett fritt handlande.

”Påtvingad lek är ingen lek. På sin höjd kan man på uppdrag återge en lek.” Utantilläxor är ingen lek och ger ingen insikt. Inte heller kan lek pedagogiseras utan att förlora karaktären av lek. Om vi nu anser att endast ansvarig handling är handling i ordets egentliga mening, vilken är då lekens ansvarighet? Lek karakteriseras ju ofta som oansvarig: barns lekar är t. ex. undandragna från vuxenvärldens ansvarighet. Men all lek grundas på en ansvarighet gentemot leken själv, dess regler, deltagarna, och lekens syfte. Så är det med fotbollsspel, så är det i språkspelet och i kunskapen som lek betraktad. Frihet - och därmed fritt handlande - är inte godtycke utan frihet under ansvar. Ansvar förutsätter å andra sidan frihet - frihet och ansvar betingar varandra ömsesidigt.

Träder ur det vanliga livet

För det andra, säger Huizinga, är lek inte det ’vanliga’ eller ’egentliga’ livet. I leken träder vi ut ur det vanliga livet och in i en tillfällig verksamhetssfär med egen

mening. Senare heter det hos Huizinga att ”redan i egenkap av regelbundet återkommande omväxling blir leken en följeslagare, en komplettering (*Ergänzung*), ja, en del av livet.” Det här kännetecknet stämmer väl in på kunskapen som ett spel mellan tanke och erfarenhet. Kunskap kan vinnas som ett medvetet utforskande av en sak, som en säregen verksamhet med egen mening. Men kunskap är också inbäddad i vardagslivet - kunskap är inte rutin, men förutsätter rutin som en bakgrund mot vilken

den egentliga kunskapen utspelar sig. Skicklighet i lek och spel fordrar också rutinmässiga färdigheter - som i fotboll eller pianospel - men skickligheten kännetecknas av något därutöver, som lyfter över enbart färdighet och rutin.

Leken stannar kvar i minnet

Huizingas trede kännetecken är lekens slutenhet och begränsning. Leken utspelar sig inom bestämda gränser i tid och rum. Detta är mycket tydligt i flera exempel. Därutöver säger Huizinga: "När leken en gång har lekts, blir den kvar som andlig skatt i minnet, så att den när som helst kan upprepas. . . . Denna upprepbarhet är en av lekens mest väsentliga egenskaper." - Huizinga fortsätter: "Än mer påfallande än den tidliga begränsningen är lekens rumsliga begränsning: Varje lek rör sig inom sitt spelrum - sin lekplats - som kan vara materiell eller symbolisk, och kan vara medvetet utstakad eller självfallen."

Erfarenhet är bunden till tid och plats. Därför är också kunskap som en lek mellan tanke och erfarenhet bestämd till tid och rum. Kunskapen utspelar sig på en arena. Kunskap är upprepbar, men kan - liksom varje annan lek - inte upprepas identiskt. Kunskapen är knuten till erinran om liknande erfarenheter och tankar, men anpassas till de särskilda omständigheterna här och nu. Att inse är att se vad man tidigare inte har sett, att använda egna nyvunna erfarenheter och vad man lärt av andra, man provar nya tänkesätt för att kunna vinna nya insikter och nya erfarenheter. Motsvarande gäller för språket.

Kanske kan man säga att arenan, när kunskap eller språk betraktas som spel, är innehållen i en praxis. När klassrummet eller arbetsplatsen uppfattas som arenor, då präglas de av skolans eller yrkeslivets praxis. Denna praxis skapar lekens ordning, och denna kan vara uttalad, explicit, eller outtalad, implicit.

Kunskapsregler och kunskapsgemenskap

Varje lek eller spel har sina egna regler. De bestämmer vad som skall gälla i den tillfälliga värld, i vilken leken utspelar sig. Men reglerna beskriver inte entydigt denna lekens särskilda värld. Det skall ju strida mot det grundläggande kännetecknet på leken som fri handling. (Man kan t.o.m. hävda att en entydig värld inte är någon värld.)



Redan barnen förhöjer lekens tjusning, säger Huizinga, genom att göra en hemlighet av den. ”Det här är något för oss, inte för andra.” Men ligger inte sådana hemligheter i sakens natur, är de inte något för leken säreget (är inte denna hemlighetens tjusning ett konstitutionellt drag hos leken)?

Bara den som känner lekens väsen kan tala lekens språk

När leken griper tag i oss, när vi fångas av leken och dess flyt, då vi tjusas av leken, då är detta ett uttryck för denna lekens hemlighet. Ty även om regler - uttalade eller outtalade - är nödvändiga för spelet eller leken, så är de inte tillräckliga. Wittgenstein har formulerat detta i ”Om visshet”: ”Regler förslår inte för att fastlägga en praxis, utan man behöver också exempel. Våra regler lämnar bakdörrar öppna, och praxis måste tala för sig själv.” (§139) Den som inte är förtrogen med lekens praxis kan inte tala lekens språk, kan inte behärska lekens uttrycksformer, kan inte leka leken som den ska lekas. Redan denna förtrogenhet med leken skapar en gemenskap, vars hemlighet är just denna förtrogenhet.

Huizinga har säkert rätt när han säger att lekens regler är orubbliga. Men den regelföljande praxisen är en del av livet, är bestämd till tid och rum och bärs av en gemenskap. Element ur denna praxis blir ibland upptagna som en ny regel, liksom enstaka regler efterhand inte längre tillämpas och då utsöndras. Gränsen mellan regel och praxis förskjuts.

Lekens regler orubbliga

För språket är dessa förhållanden uppenbara. Ett privat språk finns inte. Språket följer kulturellt bestämda regler som bara delvis är klara och entydiga: så säger man, så säger man inte, eller - vilket inte är detsamma - så skriver man, så skriver man inte. Det goda språket påverkas också av ändamålsenlighet - härunder faller såväl förhållandet till verkligheten som förståeligheten under föreliggande omständigheter - liksom estetiska bedömningar. Att enstaka gånger bryta mot reglerna kan berika språket, det kan bidra till bättre precision eller till språkets skönhet, och kan godtas av språkgemenskapen.



Språkets regler utgör dess grammatik. Grammatiken kan gälla en omfattande språkgemenskap, men den kan också vara lokal: sydsvenskans grammatik eller byggsplatsens språkspels grammatik.

Kunskap = lek mellan tanke och erfarenhet

Kunskapens regler avser spelet mellan tanke och erfarenhet. För tänkande i allmänhet - *in abstracto* - finns det regler som utgör den formella logiken. Kunskap är emellertid inte tänkande i allmänhet sammanställt med erfarenhet i allmänhet - kunskap är en rörelse, lek, mellan tanke och erfarenhet, där båda betingar varandra ömsesidigt. Erfarenhet är omöjlig utan tänkande och insiktsfullt tänkande är inte möjligt utan erfarenhet. Kunskapens regler är därför idiomatiska, de tillhör den aktuella arenan och är knäsatte av kunskapsgemenskapen. Sådana regler är också ett slags logik - arbetsplatsens logik eller klassrummets logik. Liksom språkets grammatik är inskriven i språkets praxis, men inte är identisk med praxis, är kunskapens logik inskriven i kunskapens praxis utan att vara identisk med den. Logiken är varaktigare, är oförändrad inom en tidsbestämd arena för kunskap.

Möjlig i gemenskapen

Föreställningarna om en kunskapsgemenskap och om logik är nära förbundna med varandra. Att tillhöra en kunskapsgemenskap betyder att följa denna gemenskaps logik. Det kan vara skolklassen, universitetsinstitutionen eller en politisk arena. Kunskap som spel mellan tänkande och erfarenhet är möjlig bara i gemenskaper. Som Kant säger: "Det enda allmänna kännetecknet på förryckthet är förlusten av samhällsanda (*Gemeinsinn*) och den i dess ställe inträdande logiska egensinnigheten (*logischer Eigensinn*). (*Anthropologie*, §53) Tänkandet, om det inte är reducerat till formallogisk exercis, är - liksom språket - aldrig privat. Det skulle vara logiskt egensinne. Tänkandet kräver fastmer hänsyn till och deltagande i andras tänkande och erfarenhet. Erfarenhet är inte heller bara min egen erfarenhet, fast denna har en särställning, den är också andras erfarenhet.

Ofta fattas ungas utbildning väsentligen som något individuellt. Sålunda är gymnasieskolan indelad i under-



visningsmoduler som eleverna kan välja fritt inom vissa ramar. En sådan organisation hotar att upplösa lärogemenskaperna. Om lärandet är elevens förberedelse för deltagande i kunskapsprocessen, och om kunskapsprocesser är gemenskapliga, då blir en principiellt individualistisk skolorganisation destruktiv och nära nog förryckt. En sådan skola kan visserligen förmedla information, i den kan också formellt tänkande övas, men den kan inte fostra till deltagande i kunskap, med andra ord deltagande i en kunskaps-gemenskap och dess logik.

Ovisshet, motstånd och tro

Till lek och spel hör upprepbarhet men också oviss-het, slump. I mötet med det oväntade visar spela-ren sin skicklighet och säkerhet. Ovissheten ger åt spelet en säregen spänning som skapas av att spela-ren övervinner motstånd eller skall få grepp om ett nytt läge. Det här är uppenbart i sådana spel som fotboll och schack, men det gäller också för lekar i vilka barn upptäcker världen och tillägnar sig den. På spänning följer avspänning, till leken hör en rytm av ansträngning och återhämtning. Huizinga säger: (S. 19 f) I denna spänning ställs spelarens förmåga på prov: kroppskrafterna, uthålligheten, fyndigheten, modet, förmågan att uthärda och också de andliga krafterna.

Handlingskunskap

Denna lekens osäkerhet kännetecknar också in-sikten. Medan vetande har med visshet att göra -vetande ger sig ut för att vara vad man med säker-het vet, så handlar kunskap som insikt mindre om ett säkerställt resultat av en kunskapsprocess än om själva denna process. Det är en kunskap som är besläktad med vad Donald Schön kallar *knowledge-in-action*, handlingskunskap. Läkaren söker sig fram till insikt om patientens sjukdom; hennes tänkande, hennes aktuella iakttagelser och

erfarenheter av patienten och hans situation, hennes min-sbilder av liknande patienter och situationer, hennes sakkunskap - och också hennes förväntningar - allt sam-spelar för att utmynna i ett omdöme. Till kunskaps-



Foto: Johan Agborg



processen hör ett avgörande, ett beslut. (I det tyska rätts-språket betyder *erkennen* också 'fälla en dom'.)

Kamp med verkligheten

Att erfara är att umgås med verkligheten, det är en kamp med verkligheten. Också tänkandet har karaktär av kamp, säger Jaspers (*von der Wahrheit* S.315). Därmed har också kunskap som insikt, som ett spel mellan tanke och erfarenhet, i vilket verkligheten sätts på prov, ett drag av kamp. Denna kamp kan vi se i bearbetningen av naturen, men också i människors samarbete och inbördes motsättningar. Att vinna kunskap är att övervinna världen, inte minst självövervinnelse. All insikt börjar med att man bortser från något självklart, säger Jaspers (*Nachlaß zur philosophischen Logik* S. 191.) Att inse är övervinnande av fördomar.

Den goda leken och det goda spelet är i grunden inte tillämpad teori utan skickligt utövad praxis. Att vinna denna skicklighet är att mogna i spelet. Den goda kunskapen mognar fram under ett långvarigt samspel mellan tanke och erfarenhet - omdömet skolas.

Till kamp och lek hör en övertygelse, en tro - man slåss för något som man tror på. Lekens sak angår mig, jag godtar lekens logik, jag är fångad av lekens mening. Jag går upp i leken. Leken själv skapar lekens mening, en mening som har att göra med lekens hemlighet och alltså inte kan fullständigt förstås av en utanförstående.

Kunskap i nutida arbetsliv

Har kunskap, uppfattad som ett spel mellan tänkande och erfarenhet, överhuvud en plats i den moderna högteknologiska yrkesvärlden? Vi nöjer oss med ett enda exempel (från industriell produktion), men lekperspektivet på kunskap har vidare tillämpning än så.

I uppsatsen *Pathologie de la communication* beskriver den franske läkaren och professorn i arbetspsykologi Christophe Dejours en arbetssituation som visar ett extremt men inte helt ovanligt fall, i vilket arbetsorganisationen skapar motsägelser, som är olösliga på vetenskaplig väg. Undersökningen avser underhållstjänsten i en processindustri - ett kärnkraftverk - med avsevärda risker för personalen, för anläggningen och för omvärld-



den. Man finner på arbetsplatsen ett visst ointresse för arbetets kvalitet, ett bristande engagemang hos operatörerna för företagets mål. Bakom dessa förhållanden ligger enligt Dejours en skillnad mellan den föreskrivna och den verkliga arbetsorganisationen. Den föreskrivna organisationen är fastställd genom ett slags uppgiftshäften och - för varje operation som skall genomföras - av en i varje enskildhet bestämd uppräknig av momenten i uppgiften. Den föreskrivna organisationen visar sig emellertid vara ogenomförbar på grund av de inre motsägelser som den i praktiken bär på, och personalen tvingas att kringgå de föreskrivna procedurerna. Detta oundvikliga bedrägeri visar sig i Dejours' undersökning vara brännpunkten för relationerna mellan arbete och psykisk hälsa.

Inget spelrum för arbetarnas egna erfarenheter

De mycket detaljerade arbetsbeskrivningarna medger inte operatörerna något spelrum för egna erfarenheter, tankar och initiativ. Den föreskrivna arbetsorganisationen och dess formella ansvarighet har ingen plats för arbetarnas egen yrkeskunskap och insikt. I verkligheten måste därför operatörerna kringgå de detaljerade föreskrifterna för att överhuvudtaget kunna utföra arbetet, för att kunna driva företaget. De skapar själva det nödvändiga spelrummet och därmed förutsättningarna för arbetets fullgörande. En av de frågor som Dejours tar upp gäller acceptansen - hos företagsledningen och bland arbetarna - av detta åsidosättande av föreskrifterna, som visat sig nödvändigt för arbetets genomförande. En spänning utvecklar sig mellan det nödvändiga förtroendet och ett misstroende, knutet till åsidosättandet av reglerna. Att kringgå föreskrifterna kan skapa en kunskapsgemenskap i vilken arbetarna finner tillfredsställelse och en viss tjeuning, en gemenskap vars kunskapshemligheter utgör en tillgång för arbetet och företaget. Å andra sidan kan åsidosättandet av föreskrifterna också leda till ett misstroende som upplöser gemenskapen, förstör arbetsförutsättningarna och därmed blir en belastning för såväl produktivitet som säkerhet och arbetarnas hälsa. I företagshierarkin råder en föreställning, enligt vilken tekniken och dess vetenskapliga grunder är helt och hållet



operationella. Den nukleära processen kan, enligt detta synsätt, bemästras fullständigt. Den är entydigt bestämd av teknologin och organisationen, inte bara teoretiskt utan också i verkligheten. När operatörerna kringgår de detaljerade instruktionerna, när de överlistar den föreskrivna organisationen, då händer något som i hierarkins perspektiv är omöjligt. Det som är entydigt bestämt kan inte kringgåås. Avståndet mellan föreskriven och verklig organisation får inte diskuteras.

Debatt nödvändig

I enstaka situationer erkänner man dock att en debatt är nödvändig. Så t.ex. när en ny central installeras, om vars funktion ingen har erfarenhet. I ett sådant fall utvecklas samarbete mellan arbetare och ingenjörer och svårigheterna i det föreliggande arbetet erkänns av alla. Sådana fall visar att det inte finns några rena verkställighetsuppgifter, uppgifter som kan utföras i blind lydnad. Varje uppgift kräver tolkning, diskussion, val och beslut. Den föreskrivna organisationen fungerar i verkligheten inte som föreskrift utan som hänvisning till gemensamma erfarenheter och sakkunskap, funktionen faller tillbaka på arbetslagets tänkande och erfarenhet, på dess yrkeskunnande. Laget assimilerar de regler för arbetet som överlagras på den föreskrivna organisationen och som t.o.m. i viss mån ersätter denna. På det sättet utvecklas en arbetsstil - och en kunskapsstil - som är arbetslagets egen.

Kräver arbetarnas solidaritet

Ett spel mellan tänkande och erfarenhet utspelas i en process som uppvisar lekens karakteristika. I detta spel krävs inte bara tekniska kunskaper och erfarenheter, också arbetarnas solidaritet är viktig, respekten för människorna, för arbetets värden, för privatlivet och för den enskildes personlighet och bakgrund.

Detta spelrum institutionaliseras inte formellt - genom *staff meetings* och liknande - utan det tillkommer informellt genom att man möts vid måltider och i vardagslivets enahanda och genom observationer och anmärkningar liksom i förbigående. Det fordrar en öppenhet, en kommunikation, och denna kommunikation är föremålet för Dejours' undersökningar. Detta spelrum är en arena för



överläggning och tankeutbyte, där det yrkesmässiga skedendets obestämthet och osäkerhet kan tas upp och övervinnas. Dessa överläggningar fordrar - och befordrar - inte bara praktiskt förnuft (*fronesis*) utan också list (*metis*) - något som kanske strider mot en oreflekterad förnuftstro. Yrkeskunskapen grundas inte bara på vetenskap - inte ens i en vid mening av ordet - den vilar på allas erfarenhet och tanke, ofta i former som har beröring med lek och spel.

Leken är en ursprunglig drivkraft för kunskap och arbete. Dejours citerar Paul Ricœur, som säger att vi i leken godtar reglerna för vår leklusts skull, för vår trängtan att leva på det sätt som uttrycks i spelets regler. Till denna trängtan hör nog också inslaget av tävlan i leken, ett inslag som saknas i hierarkins perspektiv, i vilket bara den formella organisationen och inte verkligheten räknas. Alltför ofta, säger Dejours, skjuts denna fråga om den inre trängtan åt sidan och i dess ställe lyfts frågan om samtycke fram. Hierarkin kräver samtycke och instämmande till yttre, organisatoriska mål, medan människor följer en inre, samfällig logik. Denna trängtan är väsentlig för arbetets och kunskapens mening, liksom för den enskildes självhävdelse.

Hur skapa en lekvänlig skola?

Skolan förbinds inte med lek. Traditionella föreställningar om skolan präglas av disciplin: klassrummets ordning skall råda, liksom också kunskapens ordning, som är besläktad med vetenskapens discipliner, och ibland är härledd från sådana. Att också i förskolan, där leken principiellt skall vara en viktig del av verksamheten, vuxenvärldens yttre ordning lätt tränger bort utrymmet för lek, har bl.a. Marie-Louise Hjorth framhållit i avhandlingen "Barns tankar om lek" (Lärarhögskolan i Malmö, 1996). Vi menar emellertid att kunskap och insikt i grunden har karaktär av lek.

Att barn leker - men inte i klassrummet - anser alla vara lämpligt och också lovvärt och önskvärt. Våra exempel och utläggningar visar inte bara att kunskap i vuxenlivet kan uppvisa drag av lek eller spel, utan fastmer att det goda arbetet fordrar att leken är ett kunskapens väsentliga kännetecken. Både barns och vuxnas per-

spektiv fordrar alltså, tycks det, att skolan lyfter fram lekens väsen och låter det komma till uttryck i lärande och kunskap. Det betyder inte att skolan borde upplösas i barnslig lek, utan att skolans hela uppbyggnad - dess seder, dess organisation, dess arbete - skulle underkastas kunskapens villkor som en lekande rörelse mellan tanke och erfarenhet.

Regler är viktigare för skolan än mål, nämligen de regler som hör till insiktsfull kunskap. Detta är desto väsentligare när skolan gör anspråk på att vara en skola för alla. När skolan idag ersätter elevernas erfarenhet med information - och därigenom sliter lös tänkandet från den egna motspänstiga världen och den egna ansvarigheten - då sker något som står i motsats till skolans syfte - att eleverna lär sig se, tänka, tala och skriva.

Gunnar Bergendal var tidigare rektor vid Lärarhögskolan i Malmö.



Foto: Johan Agborg

Peter Wulff

Hur känns det att bli med en högskola?

- Det känns alldeles utmärkt!

Så svarar Peter Wulff, vd för Andra Varvet. Han utvecklar här sitt resonemang om varför högskolan passar IT-näringslivet som handen i handsken.

Jag är vd för Andra Varvet, Malmö Technology Park, som etablerats i anslutning till högskolan i Västra hamnen. Teknikparken invigdes av statsministern i oktober förra året då också första huset, Sigmahuset, invigdes. I år tillkommer ytterligare två hus, Ubåtshallen och Thyrenska huset på totalt 20.000 kvm. Teknikparken vänder sig i första hand till företag inom IT och digitala medier.

För min personliga del blev högskolans tillkomst mycket positiv. Jag blev chef för teknikparken som skulle byggas i anslutning till högskolan. Jag slapp att pendla till Stockholm måndag till fredag för att kunna arbeta inom IT-branschen. Det hade jag i princip behövt göra sedan jag började arbeta som "datakonsult" i slutet på 60-talet. Och var det inte Stockholm så var det Älmhult, Karlskrona, Uppsala eller Kiruna. Men sällan Malmö.

Varför? Ja, det räcker att titta på statistiken. 75 % av alla IT-relaterade jobb ligger i orter med universitet eller högskolor. Alla städer med självaktning har en högskola. Titta på Kristianstad, Ronneby, Karlskrona, Växjö, Helsingborg och Lund för att nämna några. Utan högskola inga IT-företag och inga arbetstillfällen i de nya tillväxtbranscherna.

Det har Malmö och Norrköping – de gamla industristäderna – bittert fått erfara. Se nu vad som händer i dessa två städer när de blivit med högskola!

Spik i foten

Ta Malmö till exempel. Idag finns det ca 200 företag inom IT och media inom 500 meter från högskolan och Universitetsholmen! Av dessa har minst 40 tillkommit senaste året. I dessa företag arbetar ca 3.700 personer varav 1.000 arbetstillfällen tillkommit senaste året.

T

Är det någon som tror att det är en effekt av Öresundsbron? Jag säger som Hasse Alfredsson: ”spik i foten”. Jämfört med tillkomsten av högskolan är bron en marginell företeelse om vi ser på IT-branschen och dess utveckling i Malmö. Titta på Norrköping, inte har de någon bro. Men växer gör de!

Krävs mer än en betongbro för att bryta marknader

Jodå, bron är bra och härlig att åka på. Bedövande vacker är den också. Och nya marknader kommer närmare för många företag. Eller som någon sagt:

”Med bron ökar Köpenhamns marknad med 20% medan marknaden för Malmö ökar med 100%.”

Men det skall mer till än en betongbro för att bryta nya marknader. Det finns andra broar som är väl så viktiga. Kulturella broar, språkliga barriärer som måste överbryggas och mycket annat. Hur gör man i IT-branschen? Jo, man etablerar kontor eller köper upp företag i Danmark. Det har Sigma, Cell Network, Primix och många andra gjort. På det sättet ökar man sina marknadsandelar i Öresundsregionen.

Spännande resa

Men åter till högskolan. För mig som följt högskolan nästan från början har det varit en spännande resa. Jag satt bland annat i områdeskommittén för Konst och kommunikation med nuvarande socialministern Lars Engqvist som ordförande. Där hade Lars en grannliga uppgift att skapa ett nytt profilområde utan att trampa de gamla institutionerna alltför mycket på tårna - institutioner som musikhögskolan, konsthögskolan och teaterhögskolan.

Jag går in på Internet för att uppdatera mig och hittar detta från Lunds universitets hemsida 1996, dvs. 5 år sedan...

(jag har bara plockat ut valda delar)

Källa: http://www.lu.se/info/LUM_08_96/LUM8_17_hskmalm2.html - 30.08.1996



”LU-högskolorna i Malmö kvar i universitetet!

Malmökommittén har inte tagit ställning till den organisatoriska hemvisten för de utbildningar i Malmö, som idag ingår i Lunds universitet. Frågan ska tas upp av den organisationskommitté, som nu tillsätts. I det första betänkandet framhöll kommittén att ”frågan måste avgöras mot bakgrund av en analys av vilken lösning som bäst gagnar respektive verksamhet”.

En central fråga för LU är om delar av eller hela den verksamhet universitetet bedriver i Malmö kommer att skiljas från universitetet för att placeras i den nya högskolan, skriver LU.

Det finns ingen grund för antagandet att den nya högskolan skulle få en bättre start om Lunds universitets verksamhet i Malmö i sin helhet eller i delar flyttades över till den nya högskolan.

Den del av universitetet som idag är förlagd till Malmö utgör en integrerad del av hela universitetet, konstaterar LU. En starkt decentraliserad organisation har givit förutsättningar för varje område att som en del av helheten utveckla sin egen profil och skapa sin egen identitet.

Man kan anta att den nya högskolan skulle vinna mycket i anseende och kvalitet redan från starten om de delar som idag utgör universitetet i Malmö även fortsatt skulle vara en del av Lunds universitet.

Malmö-kommittén föreslår en ”school” för konst och kommunikation, som universitetet gärna vill medverka till att söka förverkliga. De nya utbildningar som föreslås har en klar, ny profil med inriktning mot medieområdet och modern informationsteknologi i vid bemärkelse.

De nya utbildningarna förutsätter inte att nuvarande Konsthögskola, Teaterhögskola eller Musikhögskola överförs till den nya högskolan. Tvärtom anser dessa skolor utgöra ett krav för att de även fortsatt ska kunna behålla sin höga konstnärliga nivå och sin kvalitetsstämpel på den internationella arenan, där en starkt elitistisk syn råder - en syn som rimmar illa

med den profil Malmöhögskolan vill framhäva - att det är ett måste att fortsatt tillhöra Lunds universitet.”

Diskussionerna kring detta i områdeskommittén var intressanta. Bland annat var man i kommittén inte alls lika mån om att få ta över gamla etablerade institutioner som många tydligen trodde. Tvärtom, att kunna etablera ett nytt verksamhetsområde utan någon belastning från de etablerade institutioner med allt vad det innebar kändes befriande och spännande. Frihetsgraden var större och möjligheterna kändes oändliga. Nybyggaranda, blod, svett och tårar präglade hela första året. Misstag gjordes säkert men det var ju bråttom, bråttom, bråttom.

Nya tekniken utvecklar nya arbetsuppgifter

”Man vet vad man har men inte vad man får” – ett uttalande som nog också stämmer in på den nya högskolan. Vad jag menar är att alla känner till de etablerade utbildningarna på universiteten. Alla vet vad en civilingenjör eller civilekonom är. Värre är det med de nya utbildningarna. Ta Interaktionsdesign eller Konst och kommunikationsvetenskap. Eller vad gör en kreativ producent? Vad hamnar man i för yrke? Kan man få jobb på sådant? Det var frågor som högskolans ledning och statssekreteraren Göran Ekblad fick när de presenterade de nya profilområdena.

Det tycker jag är utmärkande för de nya områdena i högskolan. Man blickar framåt. Man är väl medveten om att den nya tekniken kommer att skapa helt nya företag och helt nya arbetsuppgifter. Vem förstod vad en webbredaktör gjorde för 5 år sedan? Idag vet alla som använder Internet vad det är. Samma sak gäller området e-handel och mobil kommunikation, som också skapar nya möjligheter och arbetsuppgifter. Vet du vad en Wap-lisa är? Jo det är lapplisa som använder wap-telefon för att kontrollera parkerade bilar och när bilisten registrerat sin parkering över mobiltelefonen. Intermediär? Jo en person som är väl förtrogen med informationsflödet och kan hjälpa oss att hitta rätt information. En modern form av bibliotekarie. Brandväggare? Tja, det skulle kunna vara



en tekniker som bygger säkrare datorsystem med hjälp av bland annat "firewall-teknik".

Att ha en framåtblickande högskola är roligt. Det ger råg i ryggen. Självkänslan får sig en kick. Nu först känner malmöborna att de gått ut folkskolan, kanske till och med gymnasiet. Det är min fasta övertygelse att högskolans tillkomst och verksamhet de senaste tre åren gör det möjligt att nå upp till de högt ställda förväntningar på Malmö som näringsliv och allmänhet idag har.

Malmö attraktivt för IT-företagen

Vem trodde för något år sedan att 98% av företagen inom IT och media idag anser att Malmö är en attraktiv etableringsort för företag i branschen? Varför, jo naturligtvis därför att man kan rekrytera personal från högskolan. Personal med tvärvetenskaplig kompetens eller mångvetenskaplig som det står på högskolans hemsida. Det är inte många utbildningar som har elever med så skiftande bakgrunder som de i ID och MKV, förlåt Interaktionsdesign och Media och Kommunikationsvetenskap. En sjuksköterska, en arkitekt, en scenograf och en systemtekniker finns i årets kull. Det låter spännande tycker jag. Det kittlar min fantasi. Vad skulle inte kunna komma ut av en sådan konstellation?

Ett annat viktigt framgångskriterium är säkert högskolans placering. Hamnområdet är perfekt. Nära stadens centrum och all viktig kommunikation. En helt ny stadsdel i Västra hamnen med högskola, företag, bostäder, restauranger och affärer i en skön blandning. Eller som utvecklingschefen på Wihlborgs Fastigheter, numera chef för exploateringsbolaget Kranen, en gång sa: "Som prickén över i-et skall vi placera en kyrka i Västra hamnen". Fast vilken religion kyrkan skulle representera har vi inte bestämt.

Mediagymnasium i närheten av högskolan

Men är det inte fantastiskt att man tack vare högskolan bygger, eller projekterar, för över 100.000 kvm kontor i hamnområdet, Wihlborgs, Diligentia, Skanska och andra. Och det finns utrymme för mycket mer. Bara exploateringsbolaget Kranen har 300.000 kvm i varvsområdet, där jag just nu sitter i det så kallade Sigmahuset och tittar



ut över den stora varvsdockan, som snart blir en marina omgärdad av bostadshus och restauranger och med fantastisk utsikt över havet och hamnområdet. På andra sidan dockan i ubåtshallen kommer vi att få se ett nytt mediegymnasium till sommaren för 700 elever och som utbildningsdirektören Hans Persson medvetet placerat i anslutning till högskolan.

Välkommen till högskolan, universitetsholmen och Västra hamnen. Du som har en gammal tremastad skuta har förtur.



Foto: Stefan Bresche

**Peter Wulff är
vd för Andra
Varvet.**

T



Foto: Stefan Bresche



Mikael Matteson

Nytt mediehus på Universitetsholmen

Hösten 2001 ska medieprogrammen på gymnasieskolorna S:t Petri och Frans Suellsgymnasiet (fd Värnhemsskolan) slås ihop och utvecklas och flytta in i en ombyggd ubåtshall vid Malmö högskolas lokaler vid Kockumskranen på Universitetsholmen. Den före detta ubåtshallen kommer också att husera olika kunskapsföretag. Resultatet lär bli en intressant och kreativ miljö där utbildningar på olika nivåer och näringslivet på ett naturligt och enkelt sätt kan hitta samarbetsformer och påverka varandra.

Projektledare för Mediehuset, som projektet kallas, är Kay Nilsson på Utbildningsförvaltningen, Malmö stad. Han leder en styrgrupp där bland andra representanter för S:t Petri skola och Frans Suellsgymnasiet samt rektorn för Universitetsholmens gymnasieskola sitter. Den nya medieutbildning som ska bedrivas i Mediehuset kommer att tillhöra rektorsområdet för Universitetsholmens gymnasieskola.

- Medieutbildningarna är populära och har många sökande. Med det nya Mediehuset får vi en ökad kapacitet och fler platser, säger Kay Nilsson. Samtidigt kommer elevunderlaget för gymnasiet att öka under de närmsta åren vilket betyder att de befintliga lokalerna ska rymma fler ungdomar än tidigare. Läget för Mediehuset är perfekt, i en kunskapsmiljö i ett expansivt och framtidsinriktat område.

Redan samarbete med högskolan

Och kontakterna och samarbetsmöjligheterna med Malmö högskola är viktiga.

- Vi har redan ett samarbete med grafiska utbildningar på högskolan, berättar Tina Fransson Krook, Frans Suellsgymnasiets representant i styrgruppen. Med det nya huset och den nya utbildningen kan samarbetet öka. Det finns beröringspunkter med utbildningarna på Teknik och samhälle och på Konst, kultur och kommunikation.

Det nya medieprogrammet kan ge behörighet till högskolestudier inom bl a områdena reklam, foto, TV-video och grafisk formgivning. Det kan också vara en lämplig grund för den som vill arbeta som eller utbilda sig vidare till exempelvis informatör, reklamskribent, journalist, fotograf, originalare, ljud- eller ljusstekniker, webbdesigner och grafisk formgivare.

Ingen traditionell skolmiljö

Ubåtshall 714 som ägs av Wihlborgs Fastigheter är på totalt 17 000 kvm, varav 5 000 ska användas till den nya gymnasiala medieutbildningen. Resterande del kommer att hyras ut till ett centrum för olika kunskapsföretag, ungefär som man har gjort i Ronneby. Ansvariga för ombyggnaden av ubåtshallen är White arkitekter. Det kommer inte att bli någon traditionell skolmiljö, utan en blandning av öppen miljö med ateljé- och utställningsytor och slutna grupp- och flexrum. Meningen är också att Mediehuset ska utgöra en resurs för andra gymnasieutbildningar med medieinriktning av något slag. Med sin flexibla undervisning och sina moderna lokaler hoppas man att Hall 714 skall kunna bli ett utbildnings- och utvecklingscenter för mediebranschen i Malmö.

Mikael Matteson är jurist och journalist och arbetar som studieinformatör på Hälsa och samhälle på Malmö högskola.

Antalet sökande har ökat

Både S:t Petri skola och Frans Suellsgymnasiet är positiva till att flytta sina medieutbildningar till ett nytt mediehus i hamnen. På Frans Suellsgymnasiet är lokalerna bra, men utspridda och på S:t Petri är lokalerna trånga och inte så ändamålsenliga. Intresset är också stort hos elever och deras föräldrar.

- Frågorna är många och antalet sökande till vårt medieprogram har ökat under det senaste året, säger Tina Fransson Krook.



Foto: Stefan Bresche

Jan Folkesson

En gymnasieskola mest för somliga?

Den svenska gymnasieskolan utformades under 70- och 80-talen i mångt och mycket som en spegelbild av det så kallade välfärdssamhället. I dag när detta samhälle underminerats av starka krafter kan det vara värt att kasta en blick på dess korta men ärorika historia. Men också fråga sig vad ambitionen att fler ska läsa vid högskolan får för konsekvenser för gymnasieskolan.

Begreppet ”välfärdsstat” myntades av Clement Attlee på 50-talet och fick en snabb spridning i efterkrigstidens politiska retorik. Vad som avsågs var en unik balans mellan den offentliga och den privata makten, grundad på ett ”samhällskontrakt” där återhållna maktanspråk från statens sida byttes mot den privata sfärens solidariska medverkan i samhällsbygget. Två avskräckande erfarenheter låg bakom: 20- och 30-talskapitalismens kollaps med åtföljande demokratiskt sammanbrott och den kommunistiska planhushållningens utbredning i Östeuropa efter kriget.

Bred politisk enighet i synen på utbildning

Välfärdsstaten etablerades som en balansakt mellan dessa ytterligheter - ett slags förnuftigt mellanting, som i Ludwig Erhards Tyskland gick under namnet ”*social marknadsekonomi*” (Mazower 1999) och i Sverige fick heta ”*Folkhemmet*”. Med välfärdsstaten etablerades en ny syn på statens ansvar för medborgarnas sociala trygghet. Den gjorde ”rätten till ett värdigt liv till en fråga om politiskt medborgarskap snarare än ekonomisk prestationsförmåga”. (Bauman 1998) Liberala och socialistiska jämlikhetsidéer tycktes här kunna sammanstråla i en gemensam vision. Och vad mera är: den sociala grundtrygghet som därmed skapades uppfattades allmänt som ett led i samhällets *demokratisering*. Borgerliga och socialistiska grupperingar förenades i uppfattningen att ekonomiskt armod och sociala klyftor undergrävde demokratin. Eller med DN:s dåvarande chefredaktör Herbert Tingsten: ”*Vi må vara högermän, liberaler eller socialdemokrater, det kaos som för några årtionden sedan kallades frihet tål vi inte. Människor får inte leva i nöd eller arbetslöshet i en demokratisk stat, den satsen har blivit lika*

ostridig som den allmänna rösträtten och den politiska friheten.” (Citat ur Elmbrant 1997)

Under åren 1950-75 genomgick Västeuropas välfärdsstater en utveckling som anses unik i den europeiska historien. I Sverige fick ord som solidaritet, jämlikhet, medborgarskap och progressiv beskattning en närmast grundmurad legitimitet genom samhällets ekonomiska och sociala uppsving.

Oljechocker och stigande inflation undergrävde modellen under 70-talets senare del och bäddade för den ”Thacheristiska motrevolutionen”. I Sverige var det först på 80-talet som välfärdsstatens legitimitet på allvar började ifrågasättas. Centralstyrning, överdimensionerad offentlig sektor, politiskt förmynderi och rigida institutioner hörde till angreppsmålen. Resten - globaliseringen, hyperkapitalismen, nätverkssamhället, valfrihetsrevolutionen, massarbetslösheten, samhällskontraktets upphävande och vidgade sociala klyftor - är alltsammans välkända företeelser i 90-talets turbulenta verklighet, då de flesta av efterkrigstidens politiska sanningar ställdes på huvudet.

Utformningen av gymnasieutbildningen vilar på etisk grund

Bakom utformningen av den svenska gymnasieutbildningen framskymtar i hög grad välfärdsstatens etiska fundament. Det gamla parallellskolesystemet monterades ner; skolorna skulle vara enhetliga, sammanhållna och integrerade. Demokratin och medborgarskapet stod i förgrunden; samhällslivets demokratisering var alltjämt ett viktigt projekt. Pedagogiskt fick utbildningen en anstrykning av rekonstruktivism, dvs ”kritisk fostran och värdering av olika alternativ med sikte på den framtida samhällsmedborgaren” (Englund), men också av den progressiva pedagogikens idéer om social förmåga och elevaktiva arbetssätt. Begreppet ”gymnasieskola för alla” lanserades då det stod klart att arbetsmarknaden inte längre förmådde absorbera ungdomar med enbart grundskola. Gymnasieutbildningen fick mer karaktär av demokratisk pluralism och mindre av forna tiders sociala exklusivitet; mer av allmän folkskola och mindre av tummelplats för en elit.



En berättigad fråga är vad som skall hända med en skola som i så hög grad bär välfärdssamhällets prägel när detta samhälle självt blivit starkt ifrågasatt och delvis är under nedmontering. Skall gymnasieskolorna även i fortsättningen vara sammanhållna, enhetliga och integrerade och stå för en bred, medborgerlig grundutbildning - eller skall de splittras upp, specialinriktas och underordnas samhällets intresse av ekonomisk tillväxt? Tanken att det ena inte utesluter det andra är sympatisk men kanske orealistisk; det ekonomistiska perspektivet (som det nu ofta får heta) tenderar att framställas som absolut, ödesmättat och deterministiskt: antingen hänger vi kvar i den globala konkurrensens frontlinje med bibehållen välfärd, eller så blir vi förbisprungna och sjunker ner i fattigdom.



Foto: Johan Agborg

Förvånansvärt tyst om skolpolitiskt systemskifte

Bland skolforskare talas om ett skolpolitiskt systemskifte under 90-talet, med återklanger från decenniets politiska och moraliska kursändring. Ingelstam, Schüllerqvist, Englund, Ljunggren, Romhed, Lindblad, Säfström och Östman är några namn i raden. Förvånansvärt lite av denna diskussion har syns i medierna, trots att det handlar om delvis djupgående omvärderingar av ungdomsutbildningens funktion i samhället. Särskilt Englund har i ett flertal uppsatser (se exempelvis Englund, red. 1998) behandlat 90-talets skolpolitiska systemskifte från "public good" till "private good" och därvid framträtt som en kritiker av vad som kunde kallas "nu sticker vi-rörelsen";

de resursstarkas flykt från solidaritetens hämmande inverkan på deras frihet. Som ett uttryck för detta uppbrott från ett av välfärdssamhällets bärande fundament ser han den snabba utbredningen av privata friskolor. Han skriver bl a:

"Det avgörande är att synen på skolans uppgift förskjuts; från att vara ett medel för kollektiv sammanhållning och

demokratiförberedelse, till att vara ett medel för privat (familjebaserad) behovstillfredsställelse, karriärväg eller ideologiförmedling.” (Englund 1998)

Tilltagande tafatthet i hanteringen av demokratimålet

För gymnasieskolans del kan man i dag märka en påtaglig kluvenhet vad gäller såväl mål som medel. Å ena sidan betonas demokratimålen; nödvändigheten att slå vakt om ”värdegrunden” och finna vägar att gestalta demokratin i skolans vardag. Därmed fokuseras elevens kollektiva identitet som blivande samhällsmedborgare och dennes samverkan med omgivningen i vad som nu ofta kallas en deliberativ och kommunikativ process. Å andra sidan betonas samtidigt elevens valfrihet och möjlighet till individuellt självförverkligande, där kursutformning, profilskolor, specialgymnasier och privata alternativ erbjuds i riklig mån med möjlighet för främst en elit att skilja ut sig och gå sin egen väg.

Hur dessa system ömsesidigt kan befrukta varandra är inte alldeles klart. I forskarperspektiven noteras en tilltagande tafatthet vad gäller det praktiska handhavandet av demokratin. I takt med att den faktiska skolpolitiken vrids mot individens autonomi och självförverkligande (se även Ljunggren i Englund, red. 1998) betonas alltså demokratimålen alltmer - men, som det verkar, på ett i huvudsak retoriskt plan. I praktiken företas inte mycket för att underlätta förverkligandet av dessa mål. En möjlig, och förvisso tragisk, förklaring kunde vara att den individuella valfrihetsrevolutionen ses som en oundviklig anpassning till förändrade samhällsförhållanden och att man visserligen vill men inte *vet* hur demokratin samtidigt skall kunna hävdas. (För ett närmare studium av detta dilemma rekommenderas Lundquists ”*Demokratins väktare*”, Lund 1998)

Ett för demokratimålen mindre gynnsamt men av allt att döma fullt möjligt framtidsscenario är en segregerad och uppdelad gymnasieskola med drag av det gamla parallellskolesystemet; en skola där eliten samlas i speciella, av Skolverkets nya databank utkristalliserade A-skolor med höga intagningspoäng och social homogenitet, och



där elever ur lägre socialgrupper flockas i B-skolor med främst yrkesförberedande utbildningar.

Målet att allt fler ska läsa på högskolan förändrar gymnasieskolan?

Ur detta kan det möjligen uppstå en närmare samverkan mellan högskola och gymnasieskola - men på 30-talsvis, som en hårdare akademisk styrning av innehåll och läroprocess i ungdomsskolan med examina och externa examinatorer (som ju också föreslagits för det nya fördjupningsarbete som skall ersätta specialarbetet). Som bl a Englund påpekat finns en ökad betoning av den vetenskapliga-tekniska rationaliteten i de nya läroplanerna, med en återgång till en tidigare dominerande kunskapsyn där traditionella, mätbara ämneskunskaper står i förgrunden.

Sammantaget har denna skolpolitiska förskjutning tycke av att försöka "rädda det gamla gymnasiet inom det nya gymnasiet åter", för att travestera ett känt historiskt yttrande. Parallellt finns en fortsatt ambition att vidga intagningen till universitet och högskola. De hittillsvarande resultaten är delvis nedslående; sociologiska studier under 90-talet visade att den högre utbildningen "allt tydligare kommit att reproducera den bildade medelklassen" (Gasser, refererad i Frykman 1998). Den senaste gymnasiereformen med gemensamma kärnämnen och kursutformning hade ett uttalat syfte att bredda intagningen till högre studier. Hur denna ambition rimmar med den skolpolitiska förskjutning vi nu ser tecken på är svårare att se; möjligen står vi här inför ännu en svårartad målkonflikt.

Om gymnasieskolan åter splittras upp enligt ovan (i Malmö har integrerade gymnasieskolor redan brutits upp och renodlade yrkesgymnasier åter inrättats) och vi får se utpräglade elitgymnasier växa fram, lär det stora flertalet gymnasieelever riskera att sjunka ner i vad den spansk-amerikanske sociologen Manuel Castells kallat "den fjärde världen", dvs de sektorer i våra samhällen (nationellt som internationellt) som marginaliseras som "icke-relevanta" för den ekonomiska samhällsomvandlingen.

Hur detta hänger ihop låter vi Castells förklara:

Rätt utbildad kan ständigt omprogrammera sig

”Utbildning (till skillnad från förvaring av barn och studenter) är den process varigenom människor, det vill säga arbetskraft, vinner förmåga att ständigt omdefiniera den kvalifikation som behövs för en given uppgift, och att finna källorna till förvärv av denna kvalifikation. Den som är utbildad kan i rätt organisatorisk miljö omprogrammera sig till produktionsprocessens ständigt föränderliga uppgifter. Den allmänna arbetskraften tilldelas däremot en given uppgift, saknar förmågan att omprogrammera sig och förutsätts inte förkroppsliga någon information och kunskap utom förmågan att motta och reagera på signaler. Sådana mänskliga terminaler kan naturligtvis ersättas med maskiner eller av andra människokroppar i staden, landet eller världen alltefter affärsmässiga beslut. Även om de är kollektivt oundgängliga för produktionsprocessen är de individuellt utbytbara, eftersom förädlingsvärdet hos var och en är en bråkdel av vad som genereras av och för organisationen.” (Castells, 2000)

Det är väl inte minst i sådana perspektiv som frånvaron av den medborgerliga, demokratiska dimensionen framstår som mest omtumlande.

Jan Folkesson är gymnasielärare i Malmö. Han skriver också artiklar och debattinlägg.



Foto: Stefan Bresche



Mikael Matteson

Vägen har inte varit rak

Varför väljer man att börja studera på en högskola? Vad är det som lockar och avgör? Måns Wulff är 35 år och går näst sista terminen på studie- och yrkesvägledarprogrammet på Malmö högskola. Han är med och ansvarar för högskolans SYO-jour där han svarar på frågor om yrkes- och utbildningsval. Själv är han nöjd med den utbildning han valt.

Jag tror att jobbet som studie- och yrkesvägledare kommer att passa mig, säger Måns. Det innehåller en del administrativt arbete, kontorsarbete, och mycket kontakt med andra människor. Och man har stor frihet och kan planera sitt arbete själv.

Vägen till studie- och yrkesvägledaryrket har inte varit rak. Måns gick tvåårig ekonomisk linje på gymnasiet. På grund av skoltrötthet jobbade han sedan i ett år på en flyttbyrå. Efter det kom studielusten tillbaka och han utbildade sig till förskollärare, vilket tog 2,5 år.

– Det var ett säkert val, jag visste att jag lätt kunde få jobb. Jag arbetade i två år som förskollärare och hoppade runt mycket och provade olika verksamheter. Det var en stor fördel att jag kunde välja och att det fanns gott om jobb.

Två år som reseledare

En gammal dröm om att bli reseledare gjorde att han sökte in både till Vingresor och Atlasresor. Om inte en tjej han känner påverkat honom hade han inte vågat ta steget. Måns blev antagen på båda reseföretagen och begärde tjänstledigt från jobbet som förskollärare. I två år var han utomlands; Mallorca, Menorca, Bulgarien, Val d'Isère...

– När jag kom tillbaka återgick jag till förskollärarjobbet. Men jag kände att jag ville göra något annat. I reseledarjobbet träffade jag många olika människor. Jag visste att jag ville arbeta med människor och började fundera på vad som kunde passa mig. En reseledares arbetsdagar är långa, så jag kände mig lite rastlös när jag kom tillbaka till Sverige och mitt gamla jobb.

Måns kände att han inte utvecklades som förskollärare och inte kunde ge barnen så mycket. Han kunde inte se sig själv som förskollärare fem-sex år fram i tiden. Som den planerande person han är började han analysera, fundera och väga för- och nackdelar med olika alternativ. Måns började läsa på Komvux och kompletterade sina gymnasieämnen. Han gick till en SYO-konsulent, läste till mäklare men kände att det inte var helt rätt.

– Processen tog fem år. När jag besökte SYO-konsulenten fick jag upp ögonen för detta yrke och fick en förnimmelse att det kunde passa mig. Jag har sysslat med mycket, gillar utmaningar och att hela tiden utvecklas. Två och ett halvt år med samma arbetsuppgifter är lagom.

Svårt val för många

Måns väjde för- och nackdelarna med att stanna kvar på sitt arbete. Han kom fram till att han trivdes mer med sina kolleger än med arbetsuppgifterna och bestämde sig för att söka in till studie- och yrkesvägledarutbildningen. Återigen är han tjänstledig från förskollärarjobbet och han hoppar in ibland när han har tid. För att det är skönt med lite verklighetsförankring när man studerar, som han uttrycker det.

– Det är ett svårt val för många att börja med högskolestudier. Samtidigt som man känner att man vill utvecklas betyder faktorer som tid och pengar mycket. Är det ekonomiskt försvarbart att börja studera? Den som har barn har svårt att få både tiden och pengarna att räcka till. Det är för många som stannar kvar på sitt arbete för att det är bekvämt och tryggt.

Varför börjar man med högskolestudier?

– För kunskapens, karriärens och/eller pengarnas skull.

Hur väljer man högskoleutbildning?

– Man frågar sig vad man klarar av betygs- och kunskapsmässigt. Sedan ser man hur en utbildning är



upplagd och vad den innehåller. Man bör ha fallenhet för och vara duktig på det man läser, ingen vill ju hanka sig fram. Det är bra om man har roligt samtidigt. Viktigt är vad man vill göra efter utbildningen. Vilka möjligheter finns, kan man få ett roligt jobb?

För Måns känns studie- och yrkesvägledaryrket rätt nu. Men han vet inte hur det känns om tio år. Nya utmaningar, utbildningar och yrken kanske väntar.



Foto: Stefan Bresche

Mikael Matteson är jurist och journalist och arbetar som studieinformatör på Hälsa och samhälle på Malmö högskola.

Hjärna, slump eller ryggmärg – hur väljer du egentligen högskoleutbildning?

Kan man egentligen förklara varför människor väljer högskoleutbildning som de gör? Som studievägledare på en högskola borde jag vara expert och kunna förklara. Men det kan jag inte.

Ju fler människor jag träffat som ska söka till högskolan, desto fler motiv har jag sett och desto mer osäker på svaret blir jag. Sanningen är nog att det finns lika många förklaringar på frågan som det finns utbildningar att välja på. Förklara kan jag inte, men ett personligt resonemang tänkte jag ge mig på.

Gör ett experiment

Har du någon gång på allvar analyserat varför du själv hamnat där du hamnat? Är du herre på täppan över dina val? Som vuxen människa har du genomfört en mängd val som alla på något sätt, mer eller mindre, format ditt fortsatta liv. ”Summan av dina val gör dig till den du är”, kanske man skulle kunna säga. Eller åtminstone till ”där du är”.

Själv gjorde jag för några år sedan allvar av detta experiment – jag satte mig ner och försökte verkligen analysera mina val fram till där jag står idag. Varför valde jag att börja på den högskoleutbildning jag gjorde? Varför påbörjade jag inte någon av de andra utbildningar som jag också kommit in på?

Hjärna, slump eller ryggmärg?

Jag trodde att analysen skulle leda fram till att jag kunde rada upp en rad förnuftiga och välanalyserade resonemang kring dessa brytpunkter. Det var vad jag trodde. Spontant skrämde resultatet mig. Min analys visade att slumpfaktorn spelat en stor roll när jag gjort mina val. Jag hade *råkat* utsätta mig för information eller argument som gjorde att jag valde som jag gjorde. Jag *råkade* t ex följa med min flickvän som sällskap på en information om en utbildning som hon tänkte gå. Jag *råkade* springa på en kompis i Köpenhamn som argumenterade

mot en utbildning som jag kommit in på. I min analys kunde jag konstatera att en lång rad av slumpmässiga händelser lett fram till där jag står idag. Hade jag inte format mitt liv själv? Var jag en viljelös människa i händerna på slumpmässiga bagateller? Detta var min första reaktion.

Men när jag sedan gick vidare i min analys kunde jag pusta ut. Det var nog ändå inte så enkelt att jag kunde skylla allt på slumpen. Visst hade den spelat roll; att jag råkade hamna på ett visst ställe och kom i kontakt med en viss utbildning var slumpmässig. Men mottaglighet för en viss information eller miljö beror naturligtvis på en mängd andra faktorer som finns inplanterade i ryggmärgen.

Vad spelar roll i valet?

Man skulle säkert kunna skriva en hel hög avhandlingar om de faktorer som spelar in när du ska göra dina val. Listan kan göras lång och komplicerad. Ditt val ska stämma överens med dina värderingar, dina intressen, dina tidigare erfarenheter och din personliga stil. Dina värderingar och intressen har i sin tur skapats ur ett mångårigt innötande från nätverk av sociala, etniska och kulturella miljöer.

Lägg till allt detta mer konkreta förutsättningar som också styr ditt val. Din utbildningsbakgrund begränsar och ger möjligheter. Din bild över din egen begåvning och dina personliga förutsättningar för att klara av en utbildning och därefter ett yrke i linje med detta spelar in. Konkreta hinder som t ex ekonomi, familj och betyg kan styra mycket. Dessutom tror jag att det för många är oerhört viktigt vad betydelsefulla människor i ens närhet tycker, eller förväntas tycka, om ens val av utbildning. Man vill ju bli omtyckt av de sina.

Den välkommade gossen som gjorde klassresan

Själv har jag gjort lite av den berömda klassresan. Någon akademisk stimulans har jag inte varit utsatt för hemifrån. Några akademiker har inte funnits i den närmsta familjen och vad jag kan minnas, har aldrig orden högskola eller universitet funnits i vokabulären där hemma. Efter gymnasiet jobbade jag några år med lite av varje,

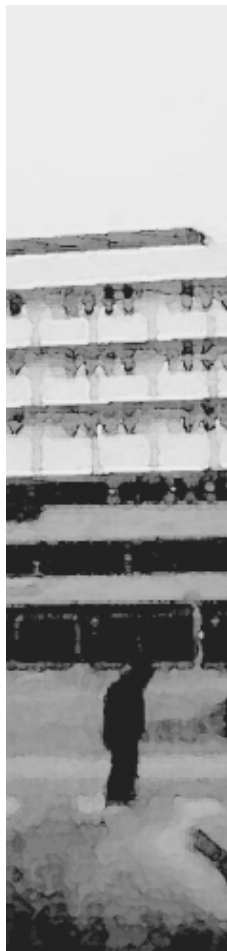


Foto: Johan Agborg



bl.a. som vaktmästare på ett statligt verk. Miljön var traditionell arbetarklass och om det någon gång diskuterades högre utbildning var andemeningen ungefär att högskoleutbildning var något främmande som skapade konstiga och märkvärdiga människor.

Men tydligen hade jag med mig en stor portion annan stimulans i bagaget. En stimulans som måste gjort att jag hela tiden haft tankarna på att vidareutbilda mig. Jag måste ha fått den från skolan. I grundskolan och i gymnasiet har jag alltid varit den välartade och välkammade gossen som haft lätt för att lära och som alltid trivts i skolmiljön. Det som byggts upp här måste tydligen ha varit så starkt att det inte kunnat raderas av andra krafter.

Jag tror att uppväxtmiljön i hemmet har starkare påverkan än allt annat när det gäller hur inställningen till akademiska studier skapas. Den påverkan som det innebär att tillhöra en grupp som vill "behålla de sina" är svår att bryta. Jag tror det handlar mer om socialklass-tillhörighet än om t ex etnicitet. Jag ska förklara med ett exempel.

Etnicitets- eller socialklassfråga?

För ett tag sedan hade jag en intressant diskussion med en tjej som invandrat till Sverige från Iran. Hon kom hit för några år sedan med ett klart uttryckt mål – hon ville utbilda sig till sjuksköterska i Sverige. Hon berättade för mig om den skepsis hon mött i Sverige, med hennes slöja som någon sorts yttre symbol för klassificeringen av henne. Många människor som representerat den svenska invandrarsvängen hon mött, hade många gånger sänt tydliga signaler till henne om att de inte trott på hennes kapacitet och målsättning. Dessutom hade hon fått kämpa hårt för att läsa in behörigheten i svenska. Hon hade alltså mött ett tungt motstånd, men aldrig slutat att jobba för sitt mål som hela tiden varit självklart för henne - trots alla de hinder hon mött på vägen.

Miljöpåverkan hemifrån var så stor att den inte kunde besegras. Hon kom från en akademisk familj och hennes pappa har alltid trott på henne och uppmuntrat henne på sin väg här i Sverige. Till slut nådde hon också sitt mål – i januari i år började hon på sjuksköterskeutbildningen



på Malmö högskola. Vi pratade lite fram och tillbaka om detta med påverkan hemifrån, och vi var överens – det är i hemmet allting grundläggs. Det kanske är så, att det i själva verket är jag som gjort den stora bedriften? Det är jag som brutit med de traditioner som min hemmiljö och uppväxt representerat – och inte tjejen från Iran.

Var gör högskolan de tunga värvningarna?

Detta är ett resonemang som oftast inte tas upp i debatten kring social snedrekrytering till högskolan. Denna debatt tycks ständigt köra fast i etnicitetsproblematiken. Det är givetvis av stor vikt att vi lyckas med att få högskolan att representera den etniska mångfald som råder i landet. Men kanske hade debatten mått bra av att tona ner vikten av att vi till varje pris ska rekrytera invandrare till högskolan (vem är invandrare förresten)? Kanske ska vi istället fokusera mer på och tala mer om de underrepresenterade sociala klasserna? Det är kanske här högskolan kan göra de riktigt tunga värvningarna?

Om slumpen

Den sista länken i kedjan, själva valet av typen av högskoleutbildning, är nog för många slumpmässig. Din hjärna resonerar förnuftigt och du har tillgång idag till all tänkbar information men jag tror ändå att frågan *vad* du väljer i slutändan, beror mycket på slumpen. Självt blev jag studie- och yrkesvägledare. Jag skulle lika gärna kunnat bli arkeolog, litteraturvetare, socionom, gymnasielärare eller journalist – något inom det intresseområde som tilltalade mig. Och då hade mitt liv säkert sett helt annorlunda ut idag. Om jag inte åkt till Köpenhamn den där dagen, om jag hade träffat en annan kompis i Köpenhamn, om jag hade haft en annan flickvän.

**Ola Tostrup
arbetar som
studievägledare
på Malmö hög-
skola.**



Foto: Stefan Bresche



Björn Fryklund

Öppna samhällsvetenskaperna för mångfald

Björn Fryklund introducerar här Tomas Hammars artikel om det mångvetenskapliga och gränsöverskridande IMER-fältet.

Den följande artikeln av professor emeritus Tomas Hammar är i lätt reviderat skick det öppningsanförande han höll på IMER:s tredagarskonferens om "GLOBALISERING I LOKALSAMHÄLLET. En konferens om mångfald, internationell migration och etniska relationer". Konferensen, som gick av stapeln den 27-29 november 2000 på Malmö högskola, var egentligen en sammanslagning av två konferenser, en om "mångfald i den högre utbildningen" som var tema för den första dagen och en om "IMER-perspektiv på globalisering i lokalsamhället" som var tema för de två andra dagarna. Den första konferensdelen hade utbildningsdepartementet som uppdragsgivare, den andra IMER-förbundet i Sverige. Båda konferensdelarna hade ett tydligt internationellt och jämförande perspektiv genom att särskilt inbjuda internationella gästprofessorer stod för plenarföreläsningarna. Förutom Tomas Hammar medverkade IMER:s förste gästprofessor Rainer Bauböck, statsvetare från Wien, Österrike, professor John Eade, sociolog och antropolog från Roehampton, England, professor Yossi Shavit, sociolog från Tel Aviv, Israel samt professor Ulf Hannerz, socialantropolog från Stockholm.

Thomas Hammar och IMER

Tomas Hammar är Sveriges första professor i Internationell Migration och Etniska Relationer. (Numera finns det tre professorer i IMER, två på det nybildade tema Etnicitet i Norrköping och så den på Ceifo, Stockholm.) Denna första professur inrättades av riksdagen 1987, bara några år (1983) efter det att Ceifo, Centrum för invandringsforskning, bildats vid Stockholms universitet. Tomas Hammars disciplinära ämnesbakgrund är annars statsvetenskap. Tomas Hammar är även en för det internationella forskarsamhället erkänd IMER-forskare kanske främst för sin bok *"Democracy and the Nation State. Aliens,*



Denizens and Citizens in a World of International Migration” (1990) där han myntade begreppet denizenship för ”utländsk medborgare som i en stat erhållit omfattande medborgerliga rättigheter och som har permanent uppehållstillstånd men som ändå inte räknas som fullvärdig medborgare i den nya staten eller erhållit status som sådan”. Begreppet denizenship har sedan blivit föremål eller utgångspunkt för diskussioner och analyser inom IMER-fältet internationellt. Tomas Hammar har härutöver en mycket lång erfarenhet av utbildning och forskning inom IMER-området och kan sägas vara den i Sverige som har bäst överblick och insikter i både de möjligheter



Foto: Stefan Bresche

och svårigheter som finns för ett nytt flervetenskapligt ämnesområde som IMER att vinna legitimitet och erkännande inom svensk högskola. Jag tror samtidigt att de förhållanden och förutsättningar som gäller för IMER på svensk högskola inte är särskilt annorlunda än för andra nya mångvetenskapliga ämnesområden som utvecklats, prövats och befunnits ha bärkraft inom akademien under en följd av år. Av den anledningen är jag av uppfattningen att mycket av det som Tomas Hammar lyfter fram i sin artikel har en generell sprängkraft och bör studeras noggrant särskilt då i vårt arbete att utveckla den mångvetenskapliga utbildningen och forskningen vid Malmö

högskola. Med andra ord, Tomas Hammars artikel handlar förvisso om IMER men kanske ännu mer om IMER som ett bra exempel på mångvetenskap och de utmaningar och låsningar som de disciplinära samhällsvetenskaperna internationellt står inför idag. Tomas Hammar tar i slutet av sin artikel upp och diskuterar ett antal radikala reformförslag till en omstrukturering av samhällsvetenskapen som förordas i en mycket angelägen och uppmärksammas forskarrapport från Gulbenkian-kommittén med den uppfordrande titeln ”Öppna samhällsvetenskaperna” med just undertiteln ”Samhällsvetenskapens omstrukturering” (från 1996, utgiven på svenska, Daidalos 1999). Kommittén leddes av den kände sociologiprofessorn Immanuel Wallerstein men förutom representanter från olika samhällsvetenskaper (geografi, statsvetenskap och antropologi) ingick även naturvetare (fysik, kemi och teknologi) och humanister (romanska språk, vetenskapsfilosofi och historia), vilket gör läsningen särskilt spännande, inte minst för att forskarna i kommittén samtidigt kommer från olika världsdelar.

Mångvetenskap och ämnesindelning

Det allt kraftigare ifrågasättandet av de etablerade ämnes-, institutions- och fakultetsgränserna vid universiteten från företrädare för flervetenskapliga ämnesområden har vanligtvis bemötts med inrättande av en växande skara av centrumbildningar som med knappa resurser ”hankat sig fram” några år för att sedan självdö. Detta har varit det gängse mönstret. Organisatoriska och institutionella skäl har bidragit till att frysa fast en ämnesindelning och akademisk arbetsdelning som delvis är en historisk tillfällighet och som inte längre går att motivera vetenskapligt intellektuellt och kunskapssociologiskt. Många samhällsvetare använder idag begrepp, metoder och resultat från andra vetenskaper, i första hand från andra samhällsvetenskaper. Mångvetenskaplighet i en strikt formell mening har med få undantag (IMER, Genusvetenskap) ännu inte utvecklats men inte desto mindre finns det idag en slags gemensam forskningskultur som stimulerar och verkar i riktning mot nya institutionaliserade utbildnings- och forskningsområden inom samhällsvetenskapen. Överdreven specialisering och strikt begränsning av forskningen



till sin egen traditionella ämnesdisciplin leder idag till okunnighet och oförmåga till att se och förstå nya utvecklingsdrag och problem i samhället. Den nu existerande disciplinindelningen och akademiska arbetsdelningen av samhällsvetenskapen gör inte samma nytta som den gjorde för några årtionden sedan. Problemet är att ämnesindelningen har blivit institutionaliserad inom ramen för universitetsorganisationen vilket leder till en fastfrysning av ämnesindelningen och organisatorisk inlåsning som är svår att dyrka upp. Icke desto mindre söker sig alltför forskare aktivt utanför sitt eget ämne och bygger nätverk med forskare från många andra ämnen för att forska kring problem- och frågeställningar som inte känner några disciplinära gränser. Kanhända har vi i ingången till det nya årtusendet bara sett början till en större omorganisering av samhällsvetenskapen, från en byggd på disciplinär grund till en byggd på mångvetenskaplig. Enligt min mening finns det mycket som tyder på det.

Björn Fryklund är professor i sociologi och områdeschef på IMER vid Malmö högskola



Foto: Johan Agborg

Tomas Hammar

Mångfald i forskning och utbildning

Lever vi i migrationens tidevarv? Och hur har den svenska invandringspolitiken förändrats över åren? Genom en mångvetenskaplig analys försöker IMER-ämnet närma sig dessa brännande samhällsfrågor.

Många års invandring har gjort Sverige och flera andra av världens rika länder till ett nytt hemland för en mångfald etniska minoriteter. I Malmö, Göteborg och Stockholm präglar mångfalden bostadsområden, arbetsplatser och skolor, och på liknande sätt är det i åtskilliga andra orter. Frågor om invandringen och mångfalden av minoriteter med olika bakgrund, språk, religion och kultur har fått stor samhällelig relevans och de har allt mer blivit politiserade. Sverige har redan förändrats och omvandlingen fortsätter. Den nya situationen ställer stora krav både på praktiker, tjänstemän och politiker, och på samhällsvetare, forskare och lärare. Bedriver vi sådan forskning om mångfalden som erfordras i vårt samhälle? Har vi de kunskaper som behövs? Och hur sker utbildningen vid universitet och högskolor?

I Sverige och Norge har vi valt samma beteckning för forskning och utbildning inom ämnet Internationell Migration och Etniska Relationer. Vi talar om IMER, och pekar ut ett kunskapsområde som inte bara hör till en disciplin utan till många samhällsvetenskapliga ämnen, sociologi, ekonomi, antropologi, pedagogik och många fler. Vem ska svara för IMER-forskning och utbildning vid högskolorna? Hur ska vi få till stånd mångfald i forskning och utbildning? Hur ska gränserna mellan disciplinerna kunna öppnas inom samhällsvetenskaperna? Är det indelningen i ämnen och fakulteter som hindrar utvecklingen av IMER-forskning och utbildning vid de gamla och etablerade universiteten? Och är det en ny fördelning av pengarna och makten som gjort det möjligt att starta IMER-utbildning och forskning vid Malmö högskola liksom vid andra nya högskolor? Frågan är om motståndet är för starkt eller om något nytt håller på att ske, om en ny tid randas.

T



Foto: Stefan Bresche

Age of Migration på ont och på gott

Stephen Castles och Mark Miller har myntat uttrycket Age of Migration: fler människor än någon gång tidigare i modern tid arbetar och bor i ett annat land än där de är födda. Ändå utgör de bara 2-3% av världens befolkning. Det betyder att nästan 97% bor kvar i det land där de föddes och alltså inte har utvandrat. Men den internationella migrationen har växt kraftigt och den väntas komma att öka än mer.

Nu när konjunkturläget är bättre i västvärlden, talas det plötsligt åter om import av utländsk arbetskraft. Vår senaste stora arbetskraftsinvandring tog slut för 30 år sedan. Men minnet är kort. Vi glömmar att tillsammans med utländsk arbetskraft kommer också människor av alla åldrar och med alla livets olika behov, och att medan ungefär hälften brukar stanna för all framtid, utvandrar den andra hälften igen. Invandring har konsekvenser på lång sikt. Den påverkar befolkningens storlek och sammansättning, språk, kultur och religion. Det sker på alla samhällets områden, och naturligtvis inte minst vid utbildning i skolor och högskolor. Det här lärde vi oss under 60- 70- och 80-talen, och det betyder inte att all invandring är fel och bör undvikas, men däremot att *konsekvenserna av invandring alltid är långvariga och vitt förgrenade i samhället*.

Invandrarfrågan politiserades

Invandringspolitiken har i Sverige och många andra länder länge varit *apolitisk*. Det innebär att den har skötts av myndigheter, experter och jurister snarare än av politikerna. Vi har visserligen haft invandrarministrar i mer än 25 år och på 1970- och 80-talen tog riksdag och regering några stora invandrapolitiska reformer. Men detta ägde rum i stor enighet och utan egentliga motsättningar mellan de politiska partierna. Man kom överens utan större svårigheter och utan stormiga debatter. Det blev nästan inte ens någon omröstning i riksdagen. Men omkring 1990 tog enigheten slut. Den tidigare apolitiska och perifera invandringsfrågan kom ut i hetluften, politiserades. Folkomröstningen i Sjöbo 1988, Lucia-beslutet 1989 då flyktingpolitiken skärptes, och det nybildade partiet,

Ny demokrati, som satt i riksdagen i tre år från valet 1991 till 1994, markerar politiseringen. Det förde både ont och gott med sig.

På den tiden då den svenska invandringspolitiken var apolitisk, bedrev invandrarverket en långvarig och ganska framgångsrik kampanj för ökad tolerans bland allmänheten i Sverige, men kvar fanns hela tiden en negativ, icke tolerant opinion, som knappast hördes av, i varje fall inte i offentliga sammanhang. Det var som om ”locket låg på”. Man borde hålla tyst och i varje fall inte öppet kritisera vare sig invandrarna eller invandringspolitiken. Politiseringen har inneburit att den inställningen ändrats. Vi har fått flera parallella debatter, en mera formell och officiell debatt mellan restriktiva och mer liberala partier. En annan debatt pågår människor emellan på arbetet och hemma. Den senare är ofta starkt engagerad av enskilda fall och handlar då i stället mindre om de principer och prejudikat, som den generella invandringskontrollen anses kräva.

Som IMER-forskare vet vi för lite om hur opinioner påverkas av den politiska retoriken och av den invandringspolitik som myndigheterna för, liksom om hur politiken i sin tur påverkas av debatter och opinioner. Är det – som jag tror – bra med en öppen debatt, eller är det sant att invandrings- och flyktingpolitik är så känsliga frågor att demokratiska partier inte klarar att ta debatter om dem i en valkampanj?

Migrationen ställer oss inför demokratiska problem

Migrationens tidevarv ställer oss inför allvarliga etiska och demokratiska problem. Bra kommunikationer har gjort det lättare att flytta från ett land till ett annat, att hålla kontakt med vänner i det gamla landet och att flytta fram och tillbaka mellan länderna. Det är troligt att ännu fler människor kommer att söka sig till de rika länderna, när levnadsstandarden ökar i de fattigaste länderna. Men gränskontroller och övervakning, viseringssystem och internationella avtal har gjort det svårt för dem som inte är medborgare i ett EU-land att komma in i Europa på lagliga vägar. Därför ökar människosmugglingen. Frågan är



var vår solidaritet slutar? Gäller den bara Sverige, eller bara Europa?

Nationalism och protektionism är starka krafter i världen, och inget av EUs medlemsländer vill förlora kontrollen över invandringen till sitt land. Om Europa åter igen tvingas ta emot flyktingar från omvärlden, så ska alla dela på bördorna, brukar det heta. EUs inre gränser ska avskaffas och EU ska utvidgas. Men man ska inte ta med sådana länder som kan orsaka ny stor invandring. EU vill ha fri rörlighet inom unionen och samtidigt full kontroll utåt. Men den hårt bevakade yttre gränsen byggs

upp av EU och på EUs villkor. Det sker inte i samarbete med länder i Afrika och Asien utan som ett försvar mot invandring från dessa länder och det betyder att motsättningarna mellan Nord och Syd markeras öppet och skärps.

De som vill söka asyl i Europa hindras av EUs yttre gränskontroller och i synnerhet av dess viseringspolitik, och detta gäller t o m sådana politiska flyktingar som har starka skäl att fly från sitt land. De som trots alla hinder försöker ta sig in med hjälp av falska dokument och illegala transportörer, riskerar att avvisas. Personer som betar sig så, är inte trovärdiga, heter det, fastän det just bland dem ofta finns personer som har starkt behov av att finna en tillflykt undan förföljelse. Ändå hävdar politiker i Europa att flyktingpolitiken är

generös, att den alltid har varit det, och att asylrätten hålls i helgd. För vanliga människor blir detta obegripligt. Det stämmer inte med vad som sker. Orden, ja, själva språket har liksom mist sin betydelse. Forskning och utbildning om IMER måste ta tag också i dessa etiska, politiska och retoriska problem, analysera och diskutera dem. Det är svårt och känsligt, och de flesta av oss gör det därför alltför lite idag, men uppgiften är viktig.



Foto: Johan Agborg

IMER en spjutspets på många nivåer

Samhällsvetenskaplig forskning och utbildning är i alla länder nationell, den är svensk eller tysk eller fransk osv. Den är främst inriktad på att studera den egna staten, den egna ekonomin, och den egna befolkningen. I bästa fall görs en del jämförelser med andra länder och nationer. Så har det varit och så är det i huvudsak ännu idag, men perspektiven håller på att förskjutas mot Europa och världen. Forskning och utbildning kan inte längre vara enbart nationell och lokal, den måste vara internationell och transnationell, inriktad på många samhällen, på relationerna mellan flera samhällen och på mångfalden inom varje samhälle. I detta avseende är och ska IMER vara en spjutspets, eftersom IMER förenar alla dessa nivåer (micro, meso, macro och det globala) och handlar om samband och förbindelser inom dem och dem emellan.

IMER-forskningen ska alltså vara internationell och komparativ. Den ska också ha ambitionen att dra generella slutsatser. Den kunskap som vi producerar och förmedlar till andra, måste vara så säker som möjligt och den ska dessutom vara intressant och politiskt relevant. Detta ställer stora krav och vi måste tyvärr erkänna att vad forskningen åstadkommit hittills möjligen kan kallas en bra början, en rad intressanta bidrag från olika håll. Den beskriver t ex olika migrationshändelser och många etniska minoriteters nätverk och levnadsförhållanden. Men vi finner ännu ingenstans ett samlat grepp om IMER, en verklig internationell ansats inom vilken olika nationella traditioner kan samlas, och framför allt inte heller en gränsöverskridande ansats i vilken många samhällsvetenskapliga ämnens rika skatter på teorier och perspektiv provas mot varandra. Allt fler forskare skriver om behovet av sådana ansatser. Jag tänker t ex på sociologen Douglas Masseys arbeten på 1990-talet liksom på Caroline Brettells och Jim Hollifields nyutkomna bok "Migration theory, talking across disciplines".¹ Insikten finns, arbetet har börjat, men mycket återstår att göra.

I Sverige har IMER haft särskilt goda förutsättningar under 20-25 år. Staten har varit huvudsponsor genom beslut av statsmakterna och via särskilda forskningsfinansiärer och många direkta forskningsuppdrag. 1975 lades grunden samtidigt både för den nya invandrar-

¹ Massey, Douglas S. et.al. 1993, *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*, Population and Development Review 19: 431-66; 1994, *An Evaluation of International Migration Theory: the North American Case*, *ibid.* 20: 699-751. Brettell, Caroline B, and Hollifield, James F. (eds.) 2000, *Migration Theory, Talking Across Disciplines*. New York: Routledge.



politiken och för IMER-forskningen. Den senare började som ett politiskt utvärderingsprojekt som man hoppades skulle bidra till att följa och styra utvecklingen i rätt riktning. I Tyskland och flera andra länder i Europa var situationen helt annorlunda. Där var det inte staten som drev fram och stödde forskningen. Där kom initiativen i stället från forskare som då hamnade i ett slags opposition. Trots att arbetskraftsinvandringen uppenbart var ett faktum, påstod tyska politiker att Tyskland inte var ett invandringsland, och att Tyskland inte heller hade någon invandrapolitik. Det var därför onödigt, menade de, att undersöka tex de turkiska arbetarnas levnadsförhållanden, och forskarna borde inte lägga sig i politiken. Den inställningen har ändrats under de senaste tio åren, då den politiska situationen blivit en helt annan i Tyskland, men IMER-forskningen har inte repat sig riktigt ännu. Den halkade efter och den är fortfarande eftersatt.

Samhällsvetenskaplig forskning präglas av det politiska klimatet

Det här visar hur lätt samhällsvetenskaplig forskning och utbildning präglas av det politiska klimatet, liksom av administrativa indelningar, juridiska begrepp, sociala kategoriseringar och distinktioner som tas för givna, och inte minst av maktens pengar. Den svenska IMER-forskningen har gynnats av ett varmt invandringspolitiskt klimat. Men också hos oss har det blivit kyligare under 1990-talet och vi måste fråga oss vilka följder det får. Hur har inställningen till IMER-forskning och utbildning påverkats? Har forskarnas val av projekt förändrats? Är det svårare att få de resurser som behövs? Och – vad gör universitet och högskolor för att bevara och vidareutveckla IMER?

Nästan all IMER-forskning i Sverige har utförts vid universitet och högskolor, och som regel har högskolans forskare formulerat projekten, talat om vad som kan göras och hur det ska gå till. I minst 20 år har viss utbildning på IMER-området pågått vid högskolor och universitet. Den har växt fram inom några ämnen, framför allt som grundkurser i sociologi, men också som mindre kurser i flera andra ämnen. Men det är först de senaste åren som en hel grundutbildning i IMER kommit till i stor



skala, och det har skett vid Malmö högskola. En forskarutbildning i IMER har börjat tack vare att Linköpings universitet startat ett nytt tema Etnicitet med placering i Norrköping. Växjö universitet, Södertörns högskola och flera andra högskolor är på väg att utveckla IMER av olika varianter. Uppsala, Stockholm, Göteborg och Umeå som alla började tidigt har blivit omsprungna. Orsaken är att vi som arbetat där inte har lyckats övervinna det starka motstånd som vi mött inom universiteten, inte minst från ämnesföreträdare inom de samhällsvetenskapliga fakulteterna.

Nödvändigt med kombination av många ämnen och perspektiv

Tillspetsat kan jag väl säga att de etablerade ämnena har gjort klart att de inte har intresse av att göra IMER till ett nytt undervisningsämne. Det räcker med de ämnen som finns, menar man. Anslag och studieplatser är redan fördelade. Examination och kvalitetskontroll, lärartjänster och befordringsgång, allt ligger under de redan etablerade ämnesinstitutionerna. Vid dem har alla samhällsvetenskapliga forskare fått sin utbildning, och det är de som ger den vetenskapliga stadga och kontinuitet som behövs, säger man t ex vid Stockholms universitet. Men detta innebär att IMER-utbildning och IMER-forskning inte kan utvecklas, eftersom IMER är och måste vara mångvetenskaplig och gränsöverskridande och inte ryms inom ett enda ämne – det som ska med är inte bara ekonomi, eller sociologi eller antropologi eller något annat ämne, utan kombinationer av många ämnen och perspektiv.

Jag är därför övertygad om att det är nödvändigt att åtminstone för överskådlig tid göra IMER till ett nytt forsknings- och utbildningsämne. Det brådskar vid de gamla universiteten, men – och det är viktigt att observera – problemet gäller inte bara IMER. Det har generell räckvidd. Motståndet mot ett sådant nytänkande är stort också med avseende på åtskilliga andra tvärvetenskapliga och gränsöverskridande fält. Hindren utgörs av fastlåsta strukturer, av revirtänkande och egenintressen.

Tolv kända forskare med olika ämnesbakgrund gav 1996 ut en gemensam rapport som redan i sin titel uppmanar till radikala reformer vid universiteten. Boken he-



² Open the Social Sciences. *Report of the Gulbenkian Commission in the Restructuring of the Social Sciences*. 1996, Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University. I svensk översättning kallad *Öppna samhällsvetenskaperna*, 1996, *Rapport från Gulbenkian kommittén*. Göteborg, Daidalos.

ter nämligen uppfordrande: ”Open the Social Sciences”.² De ämnen och den arbetsfördelning vi har idag har växt fram på hundra år, skriver forskarna. Det skedde under slutet av 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Vi står inför en historisk produkt, som stelnat i låsta former. Vi måste hitta vägar att ”öppna samhällsvetenskaperna”, säger de och ger en rad tankvärda förslag. Målet är att skapa bra förutsättningar för forskning och utbildning om frågor, som fått relevans t ex genom stora förändringar i samhället och som kräver att olika samhällsvetenskapliga ämnen samarbetar med varandra i flexibla kombinationer. Bredda forskarutbildningen, skriver forskarna, t ex genom att kräva att alla doktorander ska gå kurser i flera ämnen och ha handledare från minst två. Bind inte alla forskar- och undervisningstjänster till de etablerade ämnena, utan ge tjänster och forskningsanslag också till tvärvetenskapliga ämnen som t ex IMER. Ge examinationsrätt också till mångvetenskapliga professorer som t ex i IMER. Öppna karriärvägarna inom de gamla ämnena för sökande som doktorerat i IMER eller andra mångvetenskaper. Pröva över huvudtaget nya former i utbildning och forskning vid bedömning av avhandlingar, fördelning av budgetmedel, ansökningar om forskningsanslag och tillsättning av tjänster.



Foto: Stefan Bresche

Avskaffa de etablerade ämnenas monopol på utbildning och forskning!

Det är inte fråga om att avskaffa de nuvarande samhällsvetenskaperna men däremot att avskaffa de etablerade ämnenas monopol på utbildning och forskning, forskartjänster och examination. Den vetenskapliga kvaliteten måste skyddas, men detta ska ske utan att kreativiteten förkvävs.

Mångfald inom högskolan ställer krav på hur forskning och utbildning organiseras och på dess innehåll, krav som inte uppfylls tillräckligt inom högskolor och univer-

sitet idag. Mot den bakgrunden är det en glädje att kunna konstatera att Linköpings universitet och flera nya högskolor med Malmö högskola i spetsen har förstått behovet av att öppna samhällsvetenskaperna och ge plats för mångfald i utbildning och forskning. Vi som arbetar vid de äldre universiteten där samhällsvetenskaperna alltjämt stänger till om sig, hoppas att det som sker i de nya högskolorna skall bli en hjälp för den fortsatta utvecklingen av IMER också hos oss, ja, på alla håll i Sverige och utomlands. Det är betydelsefullt att vi kan se att vingarna redan prövas här i Malmö och att de bär.

**Tomas Hammar är professor emeritus
vid Ceifo på Stockholms universitet.**



När blir skådespelare forskare?

På många håll i världen pågår en diskussion kring begreppen "konstnärlig" eller "praktikbaserad" forskning. I flera länder finns också möjlighet att genomgå forskarutbildning i design och konstnärliga discipliner. Men trots att det finns både exempel och erfarenheter är detta en långt ifrån klart definierad verksamhet. Och den reser en rad kontroversiella och ofta provocerande frågor. Vad betyder det att överskrida hävdvunna gränserna mellan praktisk och teoretisk kunskap, mellan gestaltning och analys? I Sverige är diskussionen relativt nymornad.

Sedan början av 80-talet finns det ett anslag för konstnärligt utvecklingsarbete (KU-pengar) till de svenska konstnärliga högskolorna. I Malmö är dessa Konsthögskolan, Musikhögskolan och Teaterhögskolan och de tillhör Lunds universitet.

Avsikten var att de konstnärliga institutionerna skulle få möjlighet till ett undersökande arbete som går utöver vardagens pedagogik och som kan forma nya strategier för såväl undervisning som scenkonst. Men det är värt att märka att begreppet forskning inte tidigare använts - först nu börjar man tala om "konstnärlig forskning" på våra konstnärliga högskolor.

Något är alltså på väg att förändras.

Skillnaden mellan dokumentation och forskning

På Teaterhögskolan i Malmö har flera rapporter och dokumentationer om arbeten inom skolan producerats. Ofta har de prägel av en pedagogs sammanfattning av den egna undervisningen eller hur en viss röst- eller rörelseteknik påverkar elevernas arbete. I några fall är det också beskrivningar av tongivande regissörers arbete med eleverna.

Men är detta något som i vetenskaplig mening kan kallas forskning? Eller utgår vi då från den trängre, naturvetenskapliga definitionen av ordet, med absolut verifierbarhet och objektivitet som de viktigaste grundpelarna?

Har teaterns språk för sin kollektiva erfarenhet en plats i det som vi kallar forskning?

Har praktikern också rätt att analysera?

Begreppet forskning har ingen självklar plats i det praktiska teaterlivet. Däremot är ju den konstnärliga processen i en iscensättning alltid undersökande och utforskande. Vad är det som gör att vi är tveksamma till att kalla en uppsättning av exempelvis "En midsommarnattsdröm" för forskning, medan en jämförelse mellan två olika uppsättningar av denna pjäs kan kallas forskning?

Det är en fråga om perspektiv och det krävs i någon mening ett "utanförstående" för att se en helhet, göra bedömningar och jämförelser och dra slutsatser. Det är detta som gjort de mest involverade i en uppsättning av en pjäs, dvs konstnärerna, till de som minst formulerar sig om den, åtminstone i offentliga sammanhang. De som uttalar sig offentligt om föreställningar är alltså kritiker och någon gång forskare från någon teatervetenskaplig institution. Den aktiva teaterarbetaren avstår och gör det självmant.

Den tysta kunskapens begränsningar

Denna tradition av att bli bedömd av andra och då ofta ur ett mer akademiskt perspektiv har gett en viss antiintellektualism som resultat. Skådespelaren har tilldelats rollen av någon som underhåller och deltar i lättsamma intervjuer. Det är sällan som skådespelaren avkrävs synpunkter på teaterlivet i stort eller ens synpunkter på en aktuell föreställning. Perspektivet är oftast den egna rollen.

Jag tror att detta kan vara en anledning till att akademiska perspektiv ses med skepsis bland många teaterarbetare. Dessa utomstående talar ofta om något annat än det som upplevs som verkligheten i arbetet.

På teatrarna är arbetet praktiskt inriktat och repetitionstiderna ofta korta; det ger ingen god grund för reflektioner som för tillfället är onödiga, men som i det långa loppet kan berika det konstnärliga arbetet.

Teaterhögskolorna har ofta mer tid för ett undersökande arbete. Mötet med publiken är under de första åren av utbildningen inte det viktigaste, i stället betonas arbetet med det egna instrumentet: kroppen, rösten och personliga erfarenheter. På skolan finns en möjlighet till fördjupning i hantverket och tid till att ställa frågor. Ur detta



arbete har uppstått det vi kan kalla konstnärlig forskning. Det finns fortfarande väldigt lite skrivet om skådespelarens hantverk, hur man rent konkret gör för att förmedla den sceniska berättelsen och hur det görs med sig själv som instrument. Kunskapsöverförandet sker från person till person och mindre ofta med det skrivna ordets hjälp. Det är en tradition av ”tyst kunskap” som är fascinerande, men som också innehåller begränsningar.

Behovet av ett språk

När man ger sig in på detta fält märker man behovet av ett språk för att beskriva arbetet. Teaterarbetet berör många fält: psykologi, fysiologi, pedagogik, sociologi och litteraturvetenskap för att nämna några. I dessa discipliner finns en etablerad terminologi som måste brytas mot teaterns språk, som är mer subjektivt, men också ibland mer precist. Det finns och kommer att finnas en rågång mellan det vi kallar praktik och teori, men det är rimligt att denna överbryggas av de som är verksamma inom teatern.

Kunskap och intellekt förnekar inte konstnärskapet, vilket däremot antiintellektualism gör.

**Kent Sjöström är lärare vid
Teaterhögskolan i Malmö**



Foto: Johan Agborg

Helena Smitt

Vad är en akademisk nivå i högskolevärlden?

- Vi kan möjligtvis bedöma kvalitet på en högskola men vi kan aldrig mäta den. Kvalitetssäkring som oftast utgår från en standardmodell passar inte ett lärosäte. Det är inte produkter vi tillverkar - det är något annat. Kvalitet i högre utbildning är något annat än t.ex. kvalitet i biltillverkning. Det säger Madeleine Rohlin, ordförande i Malmö högskolas kvalitetsnämnd.

Hon är också professor i odontologisk diagnostik på området odontologi på Mah.

– När man diskuterar kvalitet i den högre utbildningen borde man också diskutera vad högre utbildning är och syftar till. Det finns något som är gemensamt för all högre utbildning. Det handlar om vad och hur studenterna lär, att de utvecklar ett självständigt och kritiskt förhållningssätt, att kunna se på sin egen roll i den omgivning man verkar, att vara delaktig och ta ansvar m.m.

– Malmö högskola är skapad utifrån de behov som finns här. Jag tycker att Malmö högskola ska verka nära sin omgivning. Här fanns och finns ett omgivande samhälle med sina invånare och högskolan kom sedan. Det är anorlunda i Lund där universitetet etablerades först och sedan växte staden och omgivningarna. Malmö är också en ung stad befolkningsmässigt med många invandrare med alla de intressanta kulturer det för med sig.

Skiss över akademisk nivå

Men hur bedrivs då kvalitetsarbetet på Malmö högskola när områdena sinsemellan är så olika och där man arbetar under så olika förutsättningar? Finns det inte en risk att vissa utbildningar inte håller en tillräcklig kvalitet och hög akademisk nivå?

– Då måste man fråga sig vad en hög akademisk nivå är, svarar Madeleine Rohlin diplomatiskt.

Så börjar hon rita ringar på ett papper som egentligen är en modell som sociologen Anders Persson utvecklat. Den innersta ringen innehåller själva vetenskapen och pedagogiken och utgör kärnan för grundutbildningen i högskoleverksamheten. I den yttre ringen ligger de studieadministrativa och de socioekonomiska förhållandena.

T

– Studenterna ställer ofta krav i den yttre ringen. Det kan handla om att ordna bostäder eller vilka tentamenstillfällen som finns plus annan information.

- När högskoleverket gör sina bedömningar och granskar utbildningar så kan det vetenskapliga innehållet komma i fokus. Men vetenskapen är egentligen först riktigt gångbar om den kopplas till en bra pedagogik med omfattande inslag av kritisk och reflekterande kunskap och tillämpningar.

Så fortsätter hon:

– Jag har alltid hävdat att kurserna är byggstenarna i själva kvalitetsarbetet. Det är den enhet där det är möjligt att jobba ifrån ett nerifrån-upp perspektiv. Det är där studenter och lärare möter varandra och det är där den viktiga dialogen sker.

- Det är också viktigt vad kurserna innehåller och hur studenterna blir sedda och får återkoppling. I kurserna finns hela basen för ömsesidig delaktighet d.v.s. studentens och lärarens.

– Vad vi hittills gjort i kvalitetsnämnden är bl.a. att stötta att den pedagogiska utbildningen av lärarna utvecklas. Vi samarbetar med Utbildnings Pedagogiskt Centrum, UPC, i Lund. Det är viktigt att Mah tydligt deltar som ledare i denna utbildning. I den utbildningen möts universitetslärare från olika områden på Mah i olika projekt, de gör saker ihop och sjösätter sedan sina kunskaper i sin egen undervisning. Kurserna omfattar tio arbetsdagar och vi är nu inne på andra varvet med denna kompetensutveckling.

Droppe i havet

– Detta är säkert bara en droppe i havet – men det är en bra början. Huvudansvaret för lärarnas utveckling har naturligtvis fortfarande områdena.

– Sedan har kvalitetsnämnden också initierat seminarier kring kvalitetsutveckling av kurser dit också studenter inbjuds och tillsammans med studieadministrativa gruppen har vi också utvecklat en mall för kursplaner. Det är en typ av stöd till högskolans lärare. Den ska också bidra till att kvaliteten i utbildningen ska utvecklas. Planerna innehåller bl.a. syfte, mål och en beskrivning hur studenten kommer att bedömas. Även högskoleförordningen ställer upp vissa villkor för vad en kursplan ska innehålla.

Denna kursplanemall ska användas när man utvecklar en ny kurs eller vidareutvecklar en gammal.

– Helt säkert räcker detta inte alls för att utveckla kvalitét på en högskola. Det är bara början på ett kvalitetsarbete som måste bedrivas kontinuerligt och systematiskt. Det är helt nödvändigt att alla områdescheferna och studenter är medlemmar i kvalitetsnämnden. Därmed finns det goda möjligheter för oss att lyssna på varandra och lära av varandra.

Kvalitetsnämnden har dock ingen beslutanderätt.

Men, Madeleine Rohlin, tillbaka till frågan. Vad är en tillräcklig akademisk nivå?

– Det har till exempel att göra med att ha förmåga att kunna hantera flera olika perspektiv, de olika kunskapsprocesserna och att det naturligtvis finns en fördjupning rent vetenskapligt.

Finns det förutsättningar i form av lärare, bibliotek och andra resurser för en fördjupning? När vi talar om det utifrån utbildningens perspektiv menar många att det också har att göra med utbildningens förmåga att förbereda studenterna för sin framtida verksamhet exempelvis att kunna hantera en okänd kontext. Att ha en förändringsberedskap och förmåga att leda förändringsarbete. För detta är det kritiska och reflekterande förhållningssättet helt nödvändigt.

Granskning också utifrån

Om Malmö högskolas olika utbildningar har ett gott kvalitetsarbete kommer Högskoleverket att bedöma under våren 2001. Det bedrivs alltså inte bara ett kvalitetsarbete inåt utan självklart granskar Högskoleverket också hur det görs vid olika högskolor och universitet sedan 1997.

– Första gången lärosätena utvärderades handlade det om hur de bedrev sitt kvalitetsarbete. Nu i andra omgången kommer vi inte alls så lätt undan och en delvis ny del kommer till. Nu ska vi också analysera vad vi själva åstadkommit sedan 1997 på en del av områdena. Vilket var syftet, vad har vi gjort, hur följer vi upp, vad har vi lärt oss mm?

De olika områden håller nu på med egna självvärderingar som sedan ska sammanställas. Även Hög-

skoleverket har skickat ut anvisningar för kvalitetsutvärderingar men det hoppas Madeleine Rohlin att områdena inte uppfattar som en ”bocka av – lista” utan snarare som ett sätt att koncentrera sig på vissa väsentliga punkter som exempelvis studenternas och personalens delaktighet.

Besöket av Högskoleverket sker i maj månad och deras bedömning är viktig för att utveckla Mah:s kvalitetsarbete. Men självklart också för Mah:s rykte.



Foto: Stefan Bresche

Debatt och diskussion

Välkommen!

Här hittar du synpunkter som kanske inbjuder till svar.

Naturligtvis får du gärna reagera på vilken artikel-som helst i tidskriften, eller komma med helt nya perspektiv.

Kom med ditt bidrag innan mitten av april.

redaktionen

Karin Müntzing

Är det bra att skolan ska ha kvalitet?

Varför har skolan så okritiskt anammat begreppet kvalitet trots att det har så tydliga kopplingar till marknadstänkandet? Detta riskerar att undergräva en av skolans absoluta huvuduppgifter, den demokratiska bildningen. Hur ska eleverna fostras till respekterande, argumenterande, kritiska, analytiska medborgare när skolan ska drivas som ett företag där ifrågasättande och konflikter snarast ses som störningar i produktionen?

För inte så länge sen var det så att alla tyckte och sa att skolan skulle vara bra. Nu säger man istället att skolan ska ha kvalitet. Detta är något som är ganska nytt för skolan, men det finns mycket annat i samhället som redan har hunnit skaffa sig kvalitet. Om man t ex åker längs en av Malmös gator passerar man inom loppet av några minuter en Lågprisaffär med qualité, ett Kvalitetsskomakeri och ett Quality Hotel.

Det finns en ny retorik i skolan, den är allmänt utbredd och lätt att känna igen. Den låter till exempel så här: "Barn- och utbildningsnämndens strävan är att nå högsta möjliga kvalitet i barnens, ungdomarnas och de vuxnas utveckling och lärande". Man konstaterar att "Kundorientering är grunden för allt kvalitetstänkande. Det gäller även för skolan." Beslutsfattare, anställda och elever vet och säger att "Det gäller att göra ständiga förbättringar för att öka kvaliteten." Men detta är inte bara ett språkbruk. Bakom orden finns de synsätt, de värderingar och de arbetssätt som utvecklats i kvalitetsarbeten på de små och stora företagen, och de är nu på väg att accepteras och övertas av skolans beslutsfattare och anställda.

Professionella opinionsbildare styr

Hur har det blivit så här? En del menar att det bara är ett språkligt mode som har brett ut sig. Andra menar att det bara är en fråga om att man har lärt sig nya metoder och arbetssätt vad gäller utvärdering. Få verkar vara medvetna om att det nya som man nu tänker, säger och gör i skolorna är ett resultat av att professionella opinionsbildare arbetat målmedvetet för att förmå skolans beslutsfattare



och anställda att tänka, säga och göra just det som de professionella opinionsbildarna vill.

Nej, det är inte bara i USA som det finns opinionsbildningsföretag med lobbying som huvudsaklig arbetsmetod. Motorn i detta svenska opinionsbildningsarbete är Institutet för Kvalitetsutveckling, SIQ, och det är sprunget ur näringslivets krav. Utifrån ”insikten om att Sveriges konkurrenskraft behöver stärkas” vill SIQ sprida kunskap om och väcka engagemang för kvalitetsarbete i hela det svenska samhället (*läs offentliga sektorn*), man ska påverka, skapa opinion och väcka intresse för kundorienterad verksamhet.

Utifrån föreställningen om att den svenska konkurrenskraften är i behov av att stärkas drar man alltså igång ett stort opinionsbildningsarbete som inte bara handlar om att sprida kunskap och väcka engagemang i största allmänhet. Man vill ta sig rakt in i högskolan och skolan för att där åstadkomma det man anser vara viktigt. Hemsidan från juni 1998 talade klarspråk: SIQ:s programområde Utbildning har två övergripande mål. Det ena är att öka utbudet av utbildning inom kvalitetsområdet. ”Det andra är att påverka skola och högskola som organisationer att tillämpa modernt kvalitetstänkande i sitt inre förbättringsarbete.” Samma hemsida betonar också att ”En av de viktigaste förutsättningarna för att ett systematiskt förbättringsarbete ska kunna drivas framåt i det svenska samhället är att kvalitetstänkandet grundläggs redan hos barn och ungdomar.” Opinionsbildningsinstitutet anger alltså hur Sveriges barn och ungdomar ska tänka. De ska tänka på rätt sätt, dvs på SIQ:s sätt, och det ska de göra för att de därmed i slutänden ska bidra till att den svenska konkurrenskraften stärks.

SIQ förankrat bland dem man ska påverka

SIQ är väl förankrat, bland annat i just de organisationer som man ska påverka. En av SIQ:s två huvudmän är – ja just det – staten. Till sin hjälp har SIQ också en Nationell samrådsgrupp för skolan (NS). I den gruppen ingår representanter för samarbetspartnern Svenska Kommunförbundet, representanter för Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Skolledarföreningen, Skolledarna, Svenska Arbetsgivareföreningen, Tjänsteföretagens Arbetsgivare-





Foto: Stefan Bresche

förbund, Högskoleverket, Skolverket samt Utbildningsdepartementet. Det är alltså tydligt att det är många parter – och inte vilka parter som helst – som har ett gemensamt intresse av att kvalitetstänkandet ska få fäste i skolans värld.

Men vad är det då som är så dåligt? Är det inte bra att alla samarbetar och hjälps åt för att göra skolan bättre? Är det inte bra att skolorna tvingas redovisa hur väl man lyckas nå sina mål? Är det inte bra att bristerna blir synliga så att förbättringar kan göras? Är det inte bra att man bidrar till att det skapas styrsel och struktur i skolornas uppföljnings- och utvärderingsarbete? Är det inte bra att man sätter eleven/kunden i centrum? Jovisst är det bra,



alltsammans. Men det som är bra i vissa avseenden är samtidigt också i andra avseenden dåligt. Det är enligt min uppfattning inte bara dåligt, det är betydligt värre än så - i främst två avseenden.

Svälja marknadsanpassningen

Det första gäller själva inplanteringen av kvalitets-tänkandet i skolan. Det kan enligt redogörelsen ovan se ut som om det enbart är ett resultat av SIQ:s arbete. Så enkelt är det inte. Den inplanteringen är, sett i ett större sammanhang, en synlig konsekvens av en av de senaste årens stora samhällsförändringar. Marknadstänkandet - det som gäller för lågprisaffären, skomakeriet och hotellet - har brett ut sig och förts in i skola, vård och omsorg. Målrationalitet, kostnadseffektivitet och produktionsökningar eftersträvas och hyllas, allt i en anda där konkurrens ses som en god sporre. Mot den bakgrunden är det tydligt att införandet av SIQ:s kvalitetstänkande huvudsakligen har tjänat som ett redskap i ansträngningarna för att åstadkomma en synvända hos skolans beslutsfattare och anställda. Det har använts som ett medel att försöka få dem att svälja marknadsanpassningen av skolan - och med den en kraftig värdeförskjutning.

Men, det var inte detta tänkandet som var intentionerna bakom de nya läroplanerna och kommunaliseringen av skolan. Intentionerna var att, genom att undanröja de hinder som den gamla styrningen medfört, ge större frihet och ansvar - ja till och med större makt - till lärare och elever. Man ville, genom att föra över makt och ansvar från staten till kommunerna, ge skolorna alla de fördelar som kommunalt styre skulle kunna medföra. Man ville också att grundläggande demokrativärden skulle realiseras. Visst ville man att skolan skulle bli mer kostnadseffektiv men man ville inte, åtminstone inte enligt något styrdokument, att skolan därmed skulle marknadsanpassas. Det blev i alla fall så på många håll att den makt som skulle gå till lärare och elever aldrig nådde fram till dem. Var hamnade den makten?

Politiska styrningen svajar

Detta svek är det ena av det som är värre än dåligt som följd av den marknadsanpassning som skett, och som nu



hörs och syns i kvalitetsretoriken och delar av kvalitetsarbetet i skolan: Den politiska styrningen av svensk skola visar sig svaja betänkligt när de av riksdagen fastställda målen, dvs formuleringen av samhällets gemensamma syn på vad som ska vara viktigt i skolan, inte överensstämmer med de förändringar som statliga och kommunala tjänstemän samt kommunala politiker i realiteten arbetar för att åstadkomma. Den politiska styrningen sätts åt sidan när de olika aktörerna väljer att kliva ut ur den offentliga politiska processen för att i stället samfällt slå sig ner i en och samma soffa, t ex hos SIQ. Det tycks som om såväl den statliga som den kommunala politiska styrningen försvagats till förmån för den informella styrningen. Den informella styrningen har ingen officiell och synlig aktör, det finns ingen som kan ställas till ansvar eller väljas bort i nästa val. Den informella styrningen lever ett självständigt liv utanför de politiska processerna. Därmed börjar ickepolitiken ta över politikens ledarroll, och det är illavarslande.

Det finns också anledning att undra hur Utbildningsdepartementet och Skolverket hanterat sina åligganden i denna process. Sett så här på avstånd får man ett intryck av ett komplicerat kompromiss- och dubbelspel. Tjänstemännen har arbetat med att först driva fram och sen understödja de nya reformerna. De har också samtidigt med en del av sina råd, anvisningar, beslut och förordningar fungerat som dörröppnare för SIQ:s strävanden, vilka går i en annan riktning än den riksdagen angivit.

Staten är en av SIQ:s huvudmän, och har varit med om att formulera dess uppdrag. Man kan därför undra om det i värsta fall är så att huvudmannen-staten via sina tjänstemän på Skolverket och Utbildningsdepartementet sett till att öppna för det som man vet inte skulle kunna släppas in, om det först hade förts fram i en offentlig politisk diskussion. Det är i alla fall uppenbart att man inte ansett det vara särskilt angeläget att försöka hålla stången



Foto: Johan Agborg

gentemot marknadsvindarna. Vilken motståndskraft kan svenska folket räkna med att det kommer att finnas då det är dags för nästa vindar att blåsa in?

Demokrativärdena skymms

Det andra av det som nu är värre än dåligt handlar, enkelt uttryckt, om att ekonomivärdena nu hotar att skymma demokrativärdena. Det handlar om att den skola som försöker göra sig så likt ett företag som möjligt riskerar att åsidosätta ett av skolans viktigaste uppdrag. Kostnadseffektivitet, produktionsökningar, målrationalitet har en given plats också i skolan. Men i skolan ska det dessutom finnas något annat än det som finns i företagen, och detta andra ingår i det uppdrag som staten har gett den samhällsägda skolan. Enligt det uppdraget ska där finnas en aktiv och ständig träning i allt det som eleverna behöver rusta sig med för att kunna verka i det demokratiska samhället, och efterhand kunna hjälpa till med att utveckla det.

Det uppdraget kan ses som tvådelat. För det första ska eleverna tränas till att gripa sig an sina arbetsuppgifter utifrån ett analytiskt förhållningssätt, de ska tränas att utmana de situationer de ställs inför, kritiskt ifrågasättande ska vara en självklarhet. För det andra ska de i skolans dagliga liv ges tillfällen att träna och utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Det innebär bl. a. att aktivt vilja och kunna bidra till ett gemensamt ansvarstagande, till ett gemensamt konfliktlösande, till en respekt för allas rätt att tänka olika och ha olika åsikter.

Detta för skolan så specifika är inte något som det kan undervisas om på några lektioner här och där. Det är i stället något som ständigt ska levandegöras i alla pedagogiska processer och i allt umgänge i skolan. Det är grundläggande värden som - sällan utan svett och möda - skall gestaltas i allt som sägs och görs under skoldagen, de värdena ska vara tydliga och möjliga att avläsa för såväl personal som elever. De ska synas och märkas i allas sätt att respektfullt möta och bemöta varandra. Detta är grannlaga och mycket krävande uppgifter som aldrig någonsin kan ersättas av värdegrundskurser, eller kurser i social kompetens och emotionell intelligens.



Läraren förbättringsarbetare?

Den skola som ska drivas som ett företag likt lågprisaffären, skomakeriet och hotellet riskerar att se konflikter som störningar i produktionen. I den skolan ska lärarna vara förbättringsarbetare som sätter in kostnadseffektiva pedagogiska åtgärder vilka förväntas åstadkomma målpreciserade produktionsökningar. I den skolan skapar man konkurrens – som i sin tur vilar på rädsla – genom att använda sig av ständiga jämförelser och tävlingar, så att eleverna tydligt kan avläsa var i rangordningen man själv befinner sig. I den skolan händer det inte att eleverna är i kris eller i behov av stöd. De är inte heller intresserade av ett kritiskt ifrågasättande, de ägnar sig helt åt att meritera sig i sina individuella projekt, och de meriterar sig för arbetslivets krav. Det är denna, än så länge karikerade, skola som den intervjuade privatskoledirektören tycks ha haft i åtanke då han i TV hävdade att ”skolan är inte en välgörenhetsinrättning – det handlar om affärer”.

Vad har då detta med kvalitetstänkandet att göra? Jo, det till synes harmlösa kvalitetsarbetet har utvecklats för att passa företagets behov, förutsättningar och mål. När det nu förs över och ska gälla också i skolans värld leder det ofelbart till att fokus och ansträngningarna på ett särskilt sätt riktas mot det som är överensstämmelser mellan skolvärlden och företagsvärlden, mot de delar av skolans arbete som ska kunna präglas av rationalitet och kostnadseffektivitet som om skolan vore ett företag. Skolans demokratiuppdrag riskerar då att undergrävas och åsidosättas eftersom det i praktiken kommer att framstå som en besvärlig hämsko för effektivitetssträvandena. Överföringen av kvalitetstänkandet från företagen in i skolan blir därmed inte längre harmlöst, det blir ett hot inte bara mot skolan, det blir i förlängningen ett hot mot samhällets strävan att hålla demokratin levande.

Karin Müntzing är psykolog och arbetar med skolutvecklingsfrågor vid Regionalt utvecklingscentrum vid Lärarutbildningen på Malmö högskola



Utblick

Här hittar du en rubrik
som ger just en utblick
på kunskap och lärande.

Helena Smitt

Kraftsamling i Danmark för att satsa på pedagogisk forskning

Ta klivet över sundet och känn på förkortningen DPU. Det står för Danmarks pedagogiska universitet och är ett nyskapat forskningstungt universitet som bildats för att koncentrera den pedagogiska forskningen på ett ställe. Det långsiktiga målet är naturligtvis att höja statusen och standarden på utbildningen generellt för ungdomar och vuxna. Men då måste man veta vad som pågår i och utanför skolan och vad utbildning har för samhällsnytta.

DPU:s uppgift är att syssla med grundforskning, uppdragsforskning och forskar- och mastersutbildning.

För att ta sig till det nyskapade DPU kan man ta tåget över bron och så taxi till en adress i norra Köpenhamn nästan på gränsen till Hellerup. Det ligger där inlindat i gula banderoller eftersom den officiella invigningen skett bara några veckor tidigare. Byggnaden är enorm och det ekar av våra fotsteg och röster när vi tar oss genom ljushallen. Det är nu DPU är i uppbyggnadsskedet och det är nu man håller på att fylla det med struktur och innehåll.

Brobyggare träffas

Den dagen vi är på besök hålls ett brobyggarmöte. Mellan kultur-, medie- och språkforskare från Lund och Malmö och kollegor på DPU. Etablerade forskare som Birgitte Holm Sørensen och professor Caroline Liberg ger sig in i diskussioner om barns språk i interaktiva medier och frågor ställs om metoder och om och hur man vet vad man letar efter. Det handlar om att få syn på varandras verkligheter och kunna dra nytta av olika forskningsprojekt och etablera samarbete. Ja på sikt kan det också handla om utbyte av forskarstuderande länderna emellan och att gå på varandras seminarier och göra jämförelser, säger professor Ib Poulsen.

Jämförelser är alltid intressanta. Av tradition har lärarutbildningarna i Sverige haft alldeles för lite forskningsanknytning och för få disputerade lärare. För att knuffa på och bredda och fördjupa forskningsbasen och knyta forskningen närmare grundutbildningen och vad som sker i skolverkligheten flerfaldigar därför riksdagen



Foto: Johan Agborg



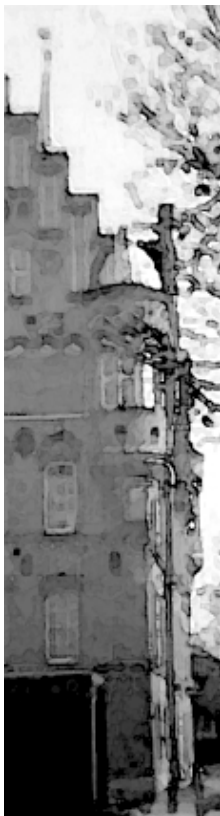


Foto: Johan Agborg

forskningsanslagen i den nu klubbade propositionen om förnyelse av lärarutbildningarna. Anslagen till forskning och forskarutbildning inom utbildningsvetenskap ska öka successivt från 30 till 150 miljoner kronor. Dessutom inrättas speciella forskarskolor för lärarutbildningarna. Men allt detta sker alltså i samarbete med lärarutbildningarna.

Annorlunda i Danmark

I Danmark gör man något helt annat - också i syfte att stärka forskningsbasen. Där snarast skiljer man ut den pedagogiska forskningen och skapar ett särskilt institut som inte alls är knutet till grundutbildningen. Ett djärvt och ganska modigt beslut och jag frågar prorektorn Nils Holdgaard Sørensen om detta inte också kan bli det nybildade universitets akilleshäl?

Han skrattar men jag förstår att han flera gånger funderat på frågan.

– Det är klart att man tjänar de stora pengarna på grundutbildningen eftersom konstruktionen är liknande den i Sverige, d.v.s. grundutbildningsbidrag ges per student. Egentligen tar vi bara hand om de dyra utbildningarna d. v. s. de som läser till doktorsexamen och så planerar vi en del mastersutbildningar. Det är självklart att detta gör oss ekonomiskt sårbara. En annan viktig fråga är naturligtvis hur man får fram tillräckligt många forskare eftersom vi inte har några betalda forskarutbildningar i Danmark och vi inte heller lockar hit de forskarstuderande via grundutbildningarna?

Överhuvudtaget skiljer sig lärarutbildningarna i Danmark och Sverige mycket åt. I Danmark läser man vid seminarier om man ska arbeta i hela grundskolan. Däremot läser man sina "fag" på universitet om man ska undervisa på gymnasiet. Det är först när man vill kompetensutveckla sig som lärare som man vänder sig lärarhögskolorna, som alltså inte sysslar med någon grundutbildning. Du kan inte heller börja forska direkt efter grundexamen - alltså tvärtom det man just infört i Sverige. Här blir det möjligt att börja forska efter avslutad grundexamen.



Fem områden

DPU:s huvuduppgift är dock att bedriva forskning - lika mycket grundforskning som uppdragsforskning är ambitionen. Det tredje benet rör forskar- och mastersutbildning. Redan har cirka 120 forskare knutits till DPU och målet är att knyta ytterligare 60 forskare hit. DPU lever dock i hård konkurrens med andra. Även på CVU:erna, som är nyskapade institut för vidareutbildning, bedrivs en del mycket verklighetsnära pedagogisk forskning och även universiteten konkurrerar.

Det största forskningsområde för DPU blir, och detta med en tydlig fingervisning från danska utbildningsdepartementet, kursplaneforskning och studier av didaktiken i olika ämnen.

För mig som utomstående låter den övriga uppdelningen i olika områden både spännande och annorlunda. Det beror säkert på att DPU:s chef, Lars Schmidt är idéhistoriker och lyckats övertyga utbildningsministeriet att acceptera något annorlunda utgångspunkter såsom; Pedagogisk sociologi, Pedagogisk filosofi, Pedagogisk psykologi och Pedagogisk antropologi. Jag ber Nils Holdgaard Sörensen att på något sätt precisera:

– Det pedagogiskt sociologiska området kommer naturligtvis att undersöka utbildning ur ett samhällsperspektiv, säger Nils Holdgaard Sörensen. Vad leder utbildning till? Tanken är också att vi från vår horisont ska kunna framföra kritik mot utbildningsdepartementet och mot den utbildningspolitik som förs - eller kanske mer precist uttryckt ta reda på vad vi får för pengarna? Här gäller det också att göra jämförande studier med andra länders utbildningssystem eftersom den växande internationaliseringen gör att man inte bara kan begränsa sig till sitt eget. – Det pedagogiskt filosofiska området blir det minsta området. Här handlar det om en kritisk granskning av pedagogikämnet. Vad är avsikten med att kalla något pedagogik?

– När det gäller det antropologiska området handlar det naturligtvis om kultursammanstötningar på väldigt många olika plan. Det gäller också att ställa frågor kring vad den danska nationalkulturen är när vi rör oss mot en allt större kulturell heterogenitet. Det handlar också om olika generationers syn på varandra. Det kan exempelvis handla



om ungas sätt att uttrycka sig via interaktiva media, ungas mediavanor och ungas förhållande till IT mediet i förhållande till deras vardagsliv, barns fascination av datorspel m.m. Här krävs det ibland djupa kulturanalyser och vi utesluter inte att vi kommer att arbeta med etnografer.

Inom det antropologiska område kommer vi också att syssla med forskning kring tvåspråkighet och hit hör också forskning kring vuxenpedagogik. I Danmark talar vi om den ”tabte generation”, alltså en förlorad generation. Det är de som har för dålig utbildning för att överhuvudtaget komma in på arbetsmarknaden eller för att komma vidare på arbetsmarknaden. Vuxenutbildning finns på en mängd områden i hela samhällsapparaten men man kan fråga sig varför vissa vuxna antar denna utmaning medan andra faller helt utanför?

– Slutligen pedagogisk psykologi. Här placerar sig naturligt nog specialpedagogiken och överhuvudtaget forskning kring läroprocesser, lärarpraxis m.m.

Fem kunskapsfält i Malmö

På lärarutbildningen i Malmö, som sysslar med både grundutbildning och forskning, gör vi nu något helt annat. Här började diskussionerna bland hela personalen om förändringar och nyskapande kring innehåll och organisation redan 1997. Vi har nu gemensamt samlats kring fem kunskapsfält. Individ och samhälle är ett fält som rör frågor kring samhällsförändring och värdeförskjutning, historisk förståelse och existensiell upplevelse. Kulturspråk-medier är ett annat fält som rör frågor hur människor skapar mening genom att använda olika uttrycksformer och deltaga i olika språkliga och estetiska verksamheter. Lek-fritid-hälsa är ett tredje fält som bl.a. behandlar barns och ungdomars utveckling och lärande. Naturmiljö-samhälle är ett fjärde som rör samspelet mellan människors liv, samhällsbyggande och den omgivande naturen. Hit hör också matematiken. Skolutveckling och ledarskap är det femte fältet som rör hur skolor kan bli bättre som läromiljöer för eleverna. Skolutveckling ska här ses i relation till ledarskapet m.m. Varje fält har i uppdrag att syssla med både grundutbildning, uppdragsutbildning och - just det - forskning. Grundutbildningen blir det stora uppdraget men även här kommer det natur-



ligtvis upprättas mastersutbildningar, forskarutbildningar och självklart forskningsprogram.

Risk för teoridrivet?

Jag sitter och funderar över det som Nils Holdgaard Sørensen nyss sagt. Det hyser så mycket frihet och förhoppningar - precis som vid kunskapsfälten i Malmö. Ändå bärs naturligtvis de fem olika avdelningarna på DPU upp av olika forskningsprogram som nu håller på att funderas och skrivas kring, men självklart färgas innehållet starkt av vilka forskare som redan finns på plats och vad dessa driver för frågor.

Någon i den svenska gruppen som är på besök ställer också den besvärliga frågan om DPU inte riskerar att bli för teoridrivet? Inte minst med tanke på de diskussioner som förs i Sverige om att utgå från praktiken och att lärare själva kan lära sig börja forska. Men Ib Poulsen, professor i danska språket menar ungefär så här:

– Det finns så mycket pedagogiskt snusförnuft i vår bransch. I stället vill vi starta i vetenskapliga vinklar. Men självklart måste vi hämta vårt material att forska om från verkligheten och där ser jag snarast läraren, för att citera Jan Thavenius, som en intellektuell tjänsteman.

Forskningen måste ut!

– Om vi lyckas har vi en ofantlig kapacitet - ja det handlar om en riktig kraftsamling för att förstå vad som händer i skolan, i utbildningssystemet och i barn och ungas liv, säger Nils Holdgaard Sørensen. Men det är klart att det finns problem förutom rekryteringen av nya forskningsförmågor och att hitta projekt för uppdragsforskningen. Det om något kräver kontakt med verkligheten. Men det handlar också om föra ut det vi håller på med. Att sprida vad forskningen ytterst handlar om - annars kommer vi inte att få något gehör för vår verksamhet.

– Självklart måste vi arbeta i tätaste samarbete med andra universitet, fortsätter Nils Holdgaard Sørensen. Vi lever inte på något sätt i någon monopolställning. Dessutom måste vi acceptera att en stor del av ungdomsutbildningen inte är med i DPU d.v.s. gymnasieutbildningen.

– Men ingenting är statiskt och ytterst handlar det om vad vi själva gör av det, avslutar Nils Holdgaard Sørensen.



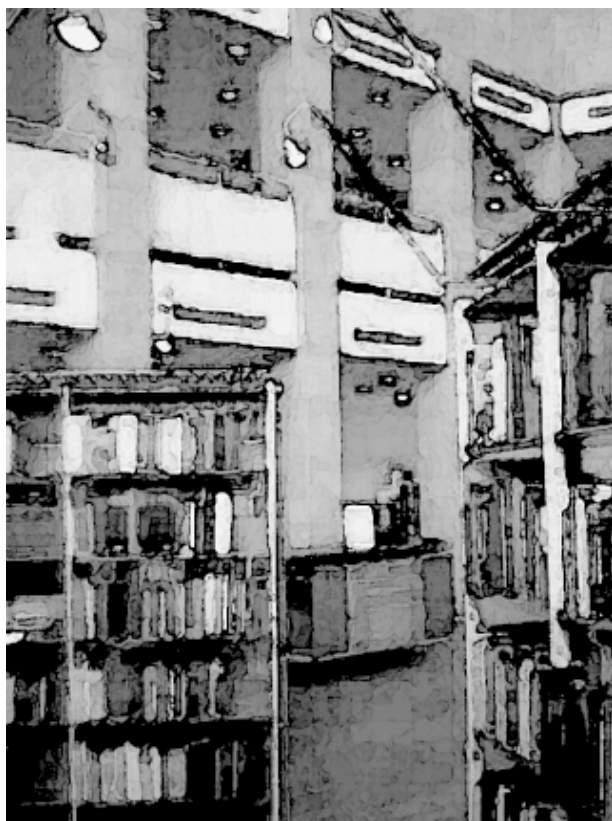


Foto: Johan Agborg

Praktik och teori är nu en tidskrift för hela Malmö högskola. Den ges dock fortfarande ut av Lärarutbildningen på Mah. Den kommer ut med fyra nummer per år. Tidskriften är till för en bred diskussion om lärande, bildning och utbildning. Tema för detta nummer är Kunskap och bildning. Ett tema som både gamla och nya lärosäten tampas med i vår föränderliga värld.

Kunskap är ett oändligt område men för den enskilda människan specifikt och samtidigt ett livsprojekt.

Du får bl. a. möta vd:n för en teknologipark och en professor i idé- och lärdoms historia och du får deras syn på bildning och vad det är för nytta med en högskola. Du får några humanisters funderingar kring varför allt fler studenter söker sig till humaniorautbildningar. Du får möta förgrundsgestalter för IMER, internationell migration och etniska relationer; och deras syn på tvärvetenskap. En teaterman och en professor vid odontologen tar upp vad akademisk nivå är m.m.

Nästa nummer har som tema Jämställdhet. Alla områden på Mah är då med och skriver och diskuterar. Vi välkomnar också dig utanför högskolan, var du än befinner dig, att komma med ett inlägg! Det måste vara oss tillhanda senast den 20 april!



MALMÖ HÖGSKOLA

205 06 MALMÖ, 040-665 70 00
www.lut.mah.se