

Att erövra ett språk

– kring kunskap, kompetens och bildning

Johan Berglund (red)

JONSEREDS HERRGÅRD 11 DECEMBER 2007



GÖTEBORGS UNIVERSITET



ATT ERÖVRA ETT SPRÅK

– KRING KUNSKAP, KOMPETENS OCH BILDNING



Att erövra ett språk

– kring kunskap, kompetens och bildning

JOHAN BERGLUND (red)

JONSEREDS HERRGÅRD 11 DECEMBER 2007

SEMINARIERAPPORTER FRÅN JONSEREDS HERRGÅRD

1. Universitetet i samhället (2004)
2. Hälsan och samhället (2007)
3. New Scenes for International Cooperation (2007)
4. Framtidens medicin (2007)
5. Himlen över Aspen (2007)
6. Vård, skola, omsorg (2008)
7. Bilden av psykiatrin – och psykiatrins självbild (2008)
8. Det nya folkhemmet (2008)

ÖVRIG UTGIVNING

- Jonsereds herrgård (2004)
Jonsered. Stenåldersboplats. Bruksort. Kunskapssamhälle (2005)
Den framtida regionindelningen (2006)

ISBN 978-91-975637-8-9

Redaktör: Johan Berglund
Grafisk form: Anders Eurén
Bilder: Håkan Berg

INNEHÅLL

Förord.....	9
Redaktionell kommentar.....	11
Deltagarnas texter i urval.....	14
<i>Sven-Eric Liedman</i> Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser.....	23
<i>Johan Berglund</i> Att erövra ett språk – kring kunskap, kompetens och bildning.....	27
Bilder.....	36
Appendix.....	39

Förord

Våren 1985 introducerades på Kungliga Dramatiska Teatern i Stockholm en ny metod för forskning om yrkeskunnande och teknologi, en metod med vars hjälp en matematiker, Bo Göranzon, en fysiker, Pehr Sällström, och en dramaturg, Magnus Florin, med ett dubbelt grepp och i en form som de kallade dialogseminarium ville dels ”fördjupa diskussionen om arbete, språk, kultur och kunskap”, dels undersöka förhållandet mellan vetenskap och konst.

Den metoden har sedan på flera plan utvecklats – och utvecklas fortfarande. I dag är det framför allt i ett ”turnerande dialogseminarium” den tillämpas: ett mobilt tvärvetenskapligt forum, känt just under beteckningen *Det dubbla greppet*. Med det har Bo Göranzon och de båda musikerna Kjell Fagéus och Love Derwinger under det senaste året rest runt i landet och i samtal om filosofi, analogiskt tänkande och praktik lyft fram den tysta kunskapen – det som inte är direkt synligt och uppenbart – inom områdena yrkeskunnande, företagskultur och utbildning.

Hösten 2007 bjöd Göteborgs universitet in dem till Jonsereds herrgård för att i samverkan med *Det dubbla greppet* arrangera ett dialogseminarium om bildning och teknik. Ett sådant genomfördes under en heldag i början av december med framträdanden av Bo Göranzon, Love Derwinger och Sven-Eric Liedman som inledande programpunkter. På dem följde så en diskussion som Johan E Berglund, forskare på Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm, fick i uppdrag att dokumentera. Hans referat publiceras här, tillsammans med några av de texter som under dagen behandlades, som en rapport i Jonsereds herrgårds skriftserie.

Anders Franck

PROGRAMCHEF



Att dyka in i det stora

Är begreppen kunskap, kompetens och bildning självklara i sin betydelse? Förlitar vi oss i vårt yrkesutövande för mycket på teknik och faktakunskap, och blir bildning och reflektion i så fall lidande? Den typen av frågor kan inte generera entydiga och enkla svar utan inbjuder till konstnärlig gestaltning, eftertanke och dialog. Det var bland annat detta som föranledde Göteborgs universitet att, tillsammans med avdelningen för yrkeskunnande och teknologi på Kungliga Tekniska Högskolan, arrangera ett dialogseminarium på temat "Att erövra ett språk". För detta ändamål bjöds ett 20-tal forskare och praktiker från olika verksamheter in i syfte att få till stånd en idémässig fördjupning kring dessa frågor.

Vad har vi egentligen för användning av ett begrepp som *bildning* idag, när allt mer inom ramarna för det så kallade "kunskapsområdet" kommit att handla om flexibilitet, i tanke, engagemang och lärande? Samtidigt har utvecklingen och användningen av tekniska hjälpmedel kommit att ställa i skuggan betydelsen av mänskligt kunnande inom ett stort antal verksamheter. Varför ska vi då exempelvis dröja oss kvar vid att läsa *klassikerna* inom vetenskapen, en Descartes, Darwin eller Adam Smith? Är inte detta något gammalmodigt; en närmast tvångsartad och inte minst onödig omväg till

den kunskap som kan göra oss ”produktiva” och sålunda ”attraktiva” på en arbetsmarknad i ständig förändring? Eller kan detta otidsenliga bestyr vara en potential, rent av en förutsättning för att utveckla ett mer självständigt förhållningssätt till kunskap och lärande?

Dialogseminariemetoden¹ är en kollektiv process som bygger på läsande och skrivande som medel för reflektion. Deltagarna läser *med pennan i hand* och ombeds, utifrån de associationer läsningen av en utvald text ger upphov till, skriva ner en personligt hållen text om 1-2 sidor. Texterna läses sedan upp under seminariet, varpå övriga deltagare ges möjlighet att kommentera texten och ytterligare fördjupa de tankar som uppläsningen förmedlar. Inför detta seminarium uppmanades samtliga medverkande att läsa Bo Göranzons *Bildning och teknologi*, Sven-Eric Liedmans *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser* samt Kjell Fagéus *Autodidakt och olika lärstilar*.² Avsikten med det förberedande arbetet är att *kvalificera* samtalet, med andra ord höja dess nivå.

Sven-Eric Liedman bidrar, på begreppslig nivå, med bakgrund och sammanhang, i form av en utveckling in i EU:s drömbild av medborgarnas framtida utbildnings- och kompetensnivå. Vad är det som sker i takt med att tidigare bildningsideal överges till förmån för nya storheter, så kallade nyckelkompetenser? Vad kan detta säga oss om en samhällsutveckling i vardande?

Dialogseminariemetodiken har tidigare använts bland annat för att förbättra lärandestrukturer inom företag och organisationer. Ofta handlar det om att ”locka fram” och gestalta kärnan i olika typer av yrkeskicklighet; att synliggöra och dela med sig av egna erfarenheter och på så sätt närma sig en mer reflekterande praxis. Metoden används också som ett sätt att iscensätta seminarier kring vissa mer eller mindre öppna teman, vilket alltså varit fallet här.

I det urval av deltagartexter som presenteras i det följande, av en skådespelare, en läkare, en präst och en matematiker, kopplas kunskap och kompetens ihop med bland annat reflektion, ansvar och identitet. Texterna fungerar som ett samlat underlag för reflektion, vilket löper vidare in i själva samtalet, dia-

logen. Den avslutande essän är en bearbetning av seminariets *idéprotokoll*, ett dokument genom vilket man avser fånga de centrala uppslag och idéer som ett dialogseminarium ger upphov till. Detta är med andra ord en idémässig fördjupning av ovan nämnda teman, utgående från det samtal som seminariet satte igång. Utöver att hålla fast uppslag och idéer avser protokollet även, liksom denna skrift, att sporra till ytterligare reflektion inom ramarna för en mer långtgående process.

1. En introduktion till dialogseminariemetoden finns att ladda ner på www.dialoger.se/forskning .
2. Bo Göranzons *Bildning och teknologi* är en essä utgiven i Högskoleverkets rapportserie om bildning, rapport 2007:57 R. Skriften finns att ladda ner eller beställa kostnadsfritt på www.hsv.se/publikationer. Sven-Eric Liedmans artikel publicerades i *Dagens Nyheter* 2008-01-24 under rubriken *Bildad? Nej, nyckelkompetent*. Kjell Fagéus *Autodidakt och olika lärstilar* ingår i *Autodidakten*, *Dialoger* nr 83-84, 2007 (se www.dialoger.se) .

Johan E. Berglund

FORSKARE

YRKESKUNNANDE OCH TEKNOLOGI

johan.berglund@indek.kth.se

070-79 97 990

I mellanrummet mellan orden

Lena Fagéus, präst och leg psykoterapeut

Jag satt i Vasakyrkan – en av mina adepter hade gudstjänst. Tvärs över mitt-gången satt en kvinna som jag kände igen, jag nickade lite försynt, för jag hade ingen aning om vem hon var. Det kunde vara någon vars anhörige jag begravt, det kunde vara någon som jag träffat några gånger i samtalsrummet. Det kändes som om vi hade haft en hel del med varandra att göra, men jag kunde som sagt inte alls komma ihåg. Efter gudstjänsten sökte vi oss fram till varandra och hon var lika sökande och tveksam som jag om var vi hade setts. Till slut hittade vi det enda gemensamma. Vi hade för ett antal år sedan varit på en retreat på Sigtunastiftelsen. Vi hade under några dagar rört oss i Refugiets rum och korridorer i tystnad på en inre resa var och en för sig. Och det kändes som om vi hade träffat varandra mycket, fastän vi inte sagt ett ord till varandra.

Den där händelsen återvänder jag ofta till och fascineras över hur vi tar in varandra också när vi inte talar med varandra. Vi kommunicerar i väldigt hög grad utan ord och att det ordlösa mötet blir så starkt.

Det som uppstår i mellanrummet mellan orden, i utrymmet mellan människor, i de små tystnader som uppstår i samtal, i vilan mellan verksamheter, är det rum där, enligt min mening, kreativiteten bor.

Om orden kommer utan uppehåll, utan att ge utrymme för andhämtning eller reflektion blir det till buller eller brus som lämnar mig oberörd eller rent av gör mig stressad.

Ja, t o m den inre dialogen måste få avbrytas i en medveten tystnad. De flesta av oss gör det per automatik, vi sitter och glor utan någon särskilt redig tanke. När vi åker i bilen eller på tåget låter vi blicken vila långt in eller i ingenting och tanken är ostrukturerad eller tom. En del av oss söker det medvetet, i meditation, i utövande av sport.

Bo Göranzon skriver i sitt kapitel om den tredje kulturen (i *Bildning och teknologi*) om det outsagda och nödvändigheten av det osynliga. Och min association går till de där gångerna när jag själv har pladdrat bort något väsentligt eller när jag inte menat att pladdra men bara mängden av ord och att jag inte tillåtit pauser i mitt talande har gjort det jag sagt prosaiskt och ytligt. För att jag försökte mig på att säga allt, istället för att låta den andra fylla i det som inte sägs ut. Men det finns en stor vishet i att låta den andra fylla i, att inte säga allt man vet. Jag känner igen det från när jag handleder i grupp eller enskilt, jag behöver bara hålla tillbaka mig en kort stund så säger någon av de andra det jag hade tänkt säga. Men om jag blir för angelägen om att säga det själv ger jag inte möjlighet för den andres vishet och kompetens att komma till uttryck.

Göranzon beskriver i kapitlet om Descartes hur denne talade om hur han beskrivit sina åsikter för en samling skarpsinniga personer, som i själva verket inte alls visade sig förstått det han hade sagt.

Min association blir till alla de där gångerna som jag säger: har jag förstått dig rätt? Och så försöker jag beskriva det jag just hörde. Och det visar sig ofta att jag inte har förstått, för den andre menade inte precis så, men när jag säger det jag säger händer något annat. Jag kanske hade missförstått vad den andre sade, men i den beskrivning av vad jag tyckte mig ha förstått uppstod en annan förståelse, för den andre, som förde resonemanget vidare och fördjupade den andres förståelse av sig själv. Också i missförståelsen finns kunskap, som kanske inte hade varit tillgänglig för mig och den andre om jag inte missförstått.

Autodidakten

Henrik Åhsberg, allmänläkare

Jag är läkare till yrket. För att vara mer precis så är jag specialistgeneralist, dvs allmänläkare eller distriktsläkare. Jag gjorde min AT-tjänstgöring (praktiken innan du får din läkarlegitimation) i Norge, och distriktsplaceringen gjorde jag på Söröya, en ö strax utanför Hammerfest på väg mot Svalbard – belägen 60 mil norr om Kiruna. På vackra Söröya bor det ca 1 600 invånare, det fanns när jag var där ingen polis på ön (den förre slutade p g a trakasserier då han började utfärda böter för fortkörning) och vi var två läkare. Min kollega och handledare hette Kjell och var norrman. Han hade arbetat flera år på Balkan under kriget och hade dessutom missbruksproblem. Han rökte 40-60 cigaretter dagligen, brottades med alkoholproblem och utvecklade under tiden jag var där ett morfinberoende tillsammans med en 25-årig patient som hade diagnosen colon irritabile eller s k tjocktarmskatarr. Kjell var kardiolog i boten. Närmsta sjukhus låg i Hammerfest dit man färdades med flyg eller båt, men ibland gick varken eller på grund av vädret.

Som AT-läkare blev jag i praktiken medicinskt ansvarig för hälsan på Söröya, och eftersom det inte fanns någon polis på ön blev jag ibland ombedd att agera i polisiära frågor också. AT-läkare får betraktas som mycket oerfarna i sammanhanget. Ni kanske undrar hur det gick? Jo, det gick faktiskt bra för det mesta, över förväntan skulle jag själv säga med facit i hand. Men

allt gick självklart inte bra, jag inhämtade en del svåra lärdomar, till priset av minst ett liv.

I efterhand är det två frågor som inställer sig när jag reflekterar över min tid på Söröya: vad lärde jag mig egentligen som doktor under den här tiden och hur kunde jag lära mig det? Ur faktamedicinsk synvinkel lärde jag mig ganska så lite; lärdomen låg på ett annat plan och jag tror det handlar om ansvar, att tvingas ta ansvar för sina handlingar i ett bredare perspektiv. Jag hade egentligen inget val. Att se mig själv som offer låg inte för mig, att resa hem var inte heller aktuellt. Att ta ansvar för sina handlingar, att stå för dem på ett djupare plan gör att man tvingas till ett helhetsperspektiv på situationen. En distansering som är nödvändig när det gäller ansvarstagande. Rollen som jag tog på Söröya, som medicinskt ansvarig läkare på ön, var så att säga informellt vakant. Jag behövde inte kämpa för att få den, man ville att jag skulle ta den. För det fanns ingen annan.

För den medicinska tryggheten för invånarna på Söröya var detta självklart under all kritik. För mig personligen kan jag i efterhand se att vistelsen gav en särskild sorts självförtroende. Känslan av att kunna hantera oförutsedda uppgifter som jag egentligen inte har kompetens för – på ett sådant sätt att resultatet ändå inte blir katastrofalt. Med andra ord har jag kanske fått insikten om vikten av att veta sina begränsningar men också om att detta i kombination med fantasi och improvisation faktiskt räcker ganska långt.

En ortoped sa en gång till mig under min AT-tjänstgöring: ”Du kan glömma allt som du har lärt dig, använd bara ditt sunda förnuft så kommer det att gå bra.” Det tog några år innan jag förstod vad han menade, men visst är det väl så att den autodidaktiska processen bland annat innebär, att allt man lärt sig med hjälp av böcker etc inkorporeras genom praktik och erfarenhet i det ”sunda förnuftet”, så att det blir en del av vårt sett att se världen och vår personlighet. Och ibland kan man som ambitiös lärling behöva påminnas om att det oftast går bra att använda vanligt hederligt tänkande, även i yrken som kräver en stor mängd faktakunskaper.

Cigarrer, integraler och slarviga tonåringar

Anette Jahnke, matematiker

– Carl-Erik, studierektor Hvitfeldtska gymnasiet, säger mannen i kostym andfått.

– Åke, mattelärare Hvitfeldtska gymnasiet, pustar mannen med Fjällräven-ryggsäck.

Min presentation av min licentiatavhandling skulle precis starta. Några veckor tidigare hade jag skickat iväg en ansökan till tjänsten som lektor i matematik vid Hvitfeldtska gymnasiet. Ansökan var ett hastverk. Ingen lärarutbildning, några sommarkurser i didaktik och en ännu icke godkänd licentiatavhandling i algebraisk talteori. Så i ansökan skickade jag med en inbjudan till min examination. Nervöst inledde jag med att i ca 60 sekunder redogöra för vad jag gjort på en så elementär nivå att min man skulle förstå. Nervöst tittade jag på min handledare som såg bister ut över denna ovetenskaplighet och popularisering. De 60 sekunderna tog slut och komplexiteten ökade. Allt gick bra. Jag fick whiskey, cigarrer och jobbet som lektor i matematik på Hvitfeldtska gymnasiet.

Lektorer är ett utdöende släkte, idag finns totalt ca 100 ute i landets gymnasieskolor. Vad gör då en lektor i matematik på ett gymnasium? I ansökan

till tjänsten fanns det en lång ambitiös lista över verb som utveckla, inspirera, stödja, utmana, leda. Men när jag tillfrågade facket fanns det inget som egentligen skilde tjänsten från en vanlig lärartjänst. Det fanns därmed heller ingen avsatt tid för att göra verklighet av alla dessa verb. Jag frågade även mina kolleger vad de ville att jag som lektor skulle göra. Men fick mycket få svar. Det verkade som om en lektor var en person man kunde haffa i korridoren för att få hjälp med att lösa en knepig integral.

Det fanns alltså ingen egentlig arbetsbeskrivning för en lektor, dessutom var jag ju ingen lärare. Jag fick till att börja med undervisa tillsammans med en erfaren lärare, parallellt med att jag även hade egna klasser. Efter ett halvår släppte de lös mig, 27 år gammal.

Hvitfeldtska har omkring 27 matematiklärare. Medelåldern är 58 år. Skolan har 1 800 elever och 200 lärare. Lärarna är stolta och erfarna. De anser sig veta vad de gör. Dessa skulle alltså jag leda. Min första tanke var att jag aldrig kan leda om jag inte först kan visa att jag kan undervisa. Så mitt första mål var att bli lärare – en bra sådan. Jag lyssnade, frågade, diskuterade, läste, provade, testade och gick på nitar. Ibland klagade eleverna. Jag tänkte om. Jag minns i början min uppgivenhet.

–Men jag kan inte göra detta! Jag är för lite intresserad av människor. Det är matematiken jag brinner för. Jag ger f -n i dessa slarviga tonåringar!

Men långsamt började jag lyssna. Jag kände igen mig i elevernas berättelser och deras upplevelser av matematik. Jag insåg att jag kunde bidra, inte bara med matematik, utan även med alla dessa känslor som är förknippade med matematik. Likgiltighet, ilska, ångest, frustration, glädje, mani och förvirring. Även viktiga tips i studieteknik, som t ex att dagen före ett prov pluggar man inte utan äter choklad och bakelser. Mina intressen för matematik och människor började konvergera och först då blev jag en bra lärare.

Hur det gick med lektorrandet? Det får bli en annan gång, men att leda matematiklärare är som att leda en flock katter. Mysiga katter.

Kunskap och oförmåga

Henric Holmberg, skådespelare

Man hör ibland erfarna skådespelare sucka: "Att börja repetera en ny roll är att börja om från början. Jag tycker plötsligt och efter alla dessa år på scenen att jag inte kan någonting. Varje gång måste jag uppfinna skådespelarkonsten på nytt."

Dessa suckar är inte alltid utslag av fåfånga eller självömkan. Det har att göra med skådespelarens osäkerhet om vad som är hans och hennes kunskap. Ingmar Bergman citerade ofta Shakespeares bild: Det är som att skriva i vatten.

En musiker i en orkester, en dansare eller en sångare har en yrkesskicklighet som är påtaglig, rentav mätbar (den som kan göra 30 piruetter i en följd är skickligare än den som bara kan 25). Inom de gamla konstformer som i hög grad lever kvar inom den klassiska musiken och operan krävs självklart en teknisk virtuositet i kadenser och koloraturarior. Dessa färdigheter måste tränas före 20-årsåldern.

Så är det inte för en skådespelare. Kanske inte heller för författare och bildkonstnärer. Utbildningen av skådespelare skiljer sig också från andra konstnärers. Man är i regel över 20 år när man kommer in på teaterhögskolan. Vi är många som tycker att man gärna bör vara ännu några år äldre, för att ha skaffat sig livserfarenhet.

Vissa av landets teaterskolor har i perioder haft en mer uttalad metod som grund för undervisningen. Ändå är det mycket få som några år efter utbildningen påstår sig använda den metod man lärt sig.

Att gå en utbildning är heller inte något som garanterar arbete på teatrar. Många utbildade söker sig efter några år till andra yrken.

Å andra sidan finns många skådespelare som har arbete utan att ha någon utbildning – genuina autodidakter som Ernst-Hugo Järegård. Eller – som jag själv – upplärda av de sammanhang som de befunnit sig i. De fria teatergrupperna har för många varit en utmärkt skola.

Många skådespelare – också utbildade – känner igen sig i Kjell Fagéus bild av autodidakten.³ Men den självlärde upplever sig inte alltid så självsäker.

Ofta brukar jag ändå tänka att det skulle kunna vara något gott med denna obestämda oförmåga, detta att vi inte har några piruetter att räkna. Det borde kunna tvinga oss att söka nya uttryck. Så sällan vi gör det.

Det står en spik på havet,
 En ensam spik. I blek
 oktobersol, västlig vind
 och gamla förhoppningar
 invirad, står där
 en ensam spik på havet.
 Inte längre än
 nödvändigt,
 kanske bara för att
 hålla havet sällskap
 som för att påvisa
 andra tillvarons
 villkor än
 jordens dragningskraft
 En spik, ett hav

och vinden som aldrig
tycks ge tappt,
envetet biter den sig fast
i medvetandet,
likt en partiledarblick,
ett skoskav, en annonstext
som viskar: "Med rätt verktyg
är halva jobbet gjort"
Det som saknas
är varken hav eller vind
Det som saknas
är en hammare
Det står en spik på havet

Bengt Berg ur Bygd 1989

3. Fagéus, K.(2007) *Autodidakt och olika lärstilar* i Göranson, B. *Autodidakten*, Dialoger nr 83-84.

Nycklar till ett framgångsrikt liv?

Om EU:s nyckelkompetenser

Sven-Eric Liedman

I december år 2006 fastställde EU vad som kallas en ”rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande”. Det låter viktigt. Men de flesta är säkert fortfarande obekanta med dessa nyckelkompetenser. Det var också jag själv när jag förra våren blev tillfrågad av Skolverket om jag ville skriva en PM om dokumentet och dess tänkbara betydelse för den svenska skolan. Nu, när jag skrivit min PM, vet jag mer. Men EU:s rekommendationer gör mig också förvirrad och ganska brydd.

Vid första anblicken ser ordet ”nyckelkompetens” lockande ut. Det goda och framgångsrika livet är som en byggnad skyddad med mångdubbla lås. EU har gett anvisningar om vilken nyckelknippa som unionens medborgare behöver för att kunna ta sig in i byggnaden.

Det är ordet ”nyckel” som lockar fantasin. Användningen av ordet i det här sammanhanget går vad jag kunnat finna tillbaka till en tysk ingenjör, Dieter Mertens, som i början av 70-talet skrev en artikel om vad han kallade nyckelkvalifikationer. Kunskapsnycklarna är grundläggande insikter som öppnar vägen till mer specialiserade kunskaper som behövs till exempel i

specifika yrken. Mertens är inte så precis om vilka dessa kunskaper kan vara, men han är desto mer distinkt när det gäller vad de ska tjäna till. Utbildningen har tre dimensioner, säger han. Den ska bidra till utvecklingen av den egna personligheten, den ska lägga grunden för en yrkesverksamhet och den ska berika individens liv i samhället.

En grupp kring en schweizisk pedagog, Dominique Simone Rychen, har under 90-talet – mitt i den stora krisen som då drabbade industrivärlden – gått vidare på Mertens linje och också övertagit hans tredelning av kunskapens uppgifter. Rychen-gruppens arbete har delvis skett i OECD:s regi och där, utöver ett antal småskrifter, resulterat i ett tämligen koncist dokument. Där urskiljs ett antal nyckelkompetenser, vilka man delvis kan känna igen i EU:s rekommendationer från 2006.

Skillnaden är att EU nöjer sig med en uppräkningslista av åtta nyckelkompetenser vilka inte närmare relateras till varandra. Det är läsaren som själv som får söka ett samband mellan dem. De fyra som nämns först kan betecknas som hårda, de fyra följande som mjuka. De hårda gäller behärskning av det egna språket, behärskning av främmande språk – osagt vilket eller vilka –, matematik, naturvetenskap och teknologi och för det fjärde vad som kallas digital kompetens. Den första av de mjuka har den fina beteckningen ”lära att lära”. Därefter följer social och medborgerlig kompetens, ”initiativförmåga och företaganda” och slutligen ”kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer”.

Det är verkligen ett pensum så det förslår för ett livslångt lärande. Till den åttonde kompetensen räknas till exempel ”grundläggande kunskaper om centrala verk i kulturhistorien, inbegripet samtida populärkultur”. Vem fyller måttet här?

Varje nyckelkompetens preciseras i tre avseenden: i tur och ordning vad gäller kunskaper, färdigheter och attityder. Den stela tredelningen ger intryck av en närmast skolastisk ordning. En svärfångad verklighet underkastas ett regelverk som ter sig övermåttan strikt.

Men triaden kunskaper, färdigheter och attityder förekommer numera överallt i internationell utredningsprosa. Ibland använder man till och med förkortningen KSA, efter motsvarande engelska ord. Bologna-processen har samma styckningsschema. På nätet får man många träffar på kombinationer av typen ”knowledge, skill and attitude”.

Populariteten är skenbart gåtfull. Det är svårt, även på engelska, att dra en klar gränslinje mellan kunskaper och färdigheter, något som EU-dokumentet visar med all tänkbar tydlighet. Att avgränsa attityder är ännu svårare.

Av allt att döma ligger populariteten i föreställningen att dessa svåravgränsade begrepp ändå på något sätt ska kunna göras mätbara. Det står visserligen ingenting i EU-dokumentet därom. Men det är en föreställning som annars är gängse i den här sortens framställningar. Tanken tycks vara att kvantifieringar skapar både genomskinlighet och rättvisa.

Visst brukar prov till exempel i matematik kvantifieras. Men hur kvantifierar man attityder till matematik? Här talas bland annat om ”respekt för sanningen”. Kan man ha en mycket väl godkänd respekt för sanningen?

När det gäller den digitala kompetensen finns det redan en pågående forskning om vad en sådan skulle innebära. Louise Limberg och andra har visat att det svårligen går att tala om en kompetens i allmänhet. Kompetensen är knuten till innehåll och användning – man kan vara skicklig på att orientera sig i vissa typer typ av material. Och hur gör man kvantitativa jämförelser mellan olika slags innehåll eller användningar?

Kompetensen ”lära att lära” framstår i de dokument som Dominique Simone Rychen är huvudansvarig för som intressant, ja närmast sofistikerad. Det talas där om metakognitiva färdigheter, vilka preciseras som tänkande om tänkandet, kreativ förmåga och förmåga till kritiska ställningstaganden. Föreställningen om ett tänkande om tänkandet går tillbaka till en berömd paragraf i Aristoteles Metafysiken. Rychen fullföljer en av de stora traditionerna i den europeiska filosofihistorien.

Av dessa höga rymder blir just ingenting kvar i EU-dokumentet. Lära att

lära blir mest en fråga om studieteknik. Denna profanering är helt i överensstämmelse med den dominerande andan i detta aktstycke. Så mycket blir en fråga om rätt teknik.

Samtidigt lyser handens kunskap med sin frånvaro, såvida man inte tänker sig att den skulle vara innesluten i den tredje nyckelkompetensen, ”matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens”. Det är i så fall fråga om en deklassering.

Den sociala kompetensen är en svårhanterlig företeelse. Jag kan inte låta bli att citera vad som sägs om den attityd som den kräver. Den ”består i samverkan, integritet och förmågan att göra sig gällande. Man bör såväl ha intresse för socioekonomisk utveckling och interkulturell kommunikation som uppskatta värde mångfald och respektera andra samt vara beredd att både övervinna fördomar och kompromissa”.

Har någon träffat en sådan varelse?

Men vad kommer nu dessa EU-rekommendationer att leda till? Regeringen Persson förklarade frankt att den svenska skolan redan uppfyller alla kraven. Vad den nya regeringen säger vet vi inte.

Det är åtminstone uppenbart att de ännu gällande styrdokumentet för den svenska skolan – de som går under namnen Lpo 94 och Lpf 92 – är sprungna ur en annan grundsyn än EU-dokumentet. Där finns ett sammanhållet kunskapsbegrepp, ja till och med en föreställning om bildningens betydelse som rimmar ganska väl med Rychens idéer om att ”lära att lära”.

Men i skoldebatten är det nu raka puckar som gäller. Allt ska göras klart och enkelt och entydigt. Kan då inte frestelsen ligga nära att yxa till några enkla regler som gör det möjligt att göra också det svårfångade i kunskapen mätbart?

Jag är rädd för det.

Att erövra ett språk

– kring kunskap, kompetens och bildning

Johan Berglund

Lärarens ställning och kompetens

Är begreppen kunskap, kompetens och bildning självklara i sin betydelse? Förlitar vi oss i vårt yrkesutövande för mycket på teknik och faktakunskap och blir bildning och reflektion i så fall lidande? Hur förhåller sig och agerar autodidakten? Dessa är några centrala utgångspunkter för dialogseminariet på Jonsereds herrgård i december 2007, dit ett 20-tal forskare och praktiker bjudits in för att genom reflektion och dialog uppfinna nya liknelser och förbindelser, genom vilka frågorna kan diskuteras. Med andra ord: att erövra ett språk kring kunskap, kompetens och bildning, för att skapa förutsättningar för att på längre sikt kunna påverka och utveckla sitt eget yrkeskunnande eller sin egen utbildning.

Skolan har onekligen spelat en viktig roll i den svenska kunskaps- och bildningstraditionen. En lektor var till exempel tidigare någon som alla såg upp till, en person man visade aktning. Nuförtiden anses läraryrket däremot vara närmast ett lågstatusyrke och läraren en person man tycker synd om. Vad nu anseende egentligen står för kan visserligen vara svårt att ta på, men att det skett någon sorts degradering av läraryrket torde de flesta vara överens om.

Vad gör då en bra lärare? Helt visst finns det en skillnad mellan intresset

för själva ämnet och intresset för eleverna. Förmodligen är det så att man först måste bygga upp en bra relation till eleverna, någon sorts förtroende, för att också få bra resultat i själva ämnet. Som jämförelse kan man ta läkaryrket. Hur ter sig, bland dagens läkare, förhållandet mellan intresset för själva ämnet och intresset för människorna? Måhända är det så att många unga läkare tycker att biologi är intressant som ämne, men att de ännu inte har något större intresse för mötet med patienterna? Vilken roll spelar utbildningen i utformandet av yrkeskunnandets praxis? På universitetet förblir många lärare utan någon som helst lärarutbildning. I stället visar sig medfödda eller på annat sätt personliga egenskaper viktiga för att man ska kunna bli en bra universitetslärare.

Lärarens ställning är knappast något isolerat fenomen. I ett land som Sverige hänger den rimligtvis ihop med skolans position överlag. Det talas ibland om den andra vägen av sekularisering, med andra ord politikens, politikernas och skolsystemets sjunkande ställning i samhället. I det allt mer genomgripande marknadssamhället försvinner successivt föreställningen om politikern eller läraren som en person med auktoritet.

Måste man förstå matematik?

Betydelsen av inställningen till ämnet gäller inte minst matematik, mot vilken den allmänna attityden – inte minst bland eleverna – ger upphov till många funderingar över vissa elementära förutsättningar för lärande och bildning. Den grundläggande inställningen till ämnet har ofta visat sig väldigt viktig för hur väl man kan lära sig och gå in i ämnet. När det gäller matematikämnet, så verkar många till detta ha ett närmast konstgjort förhållande; även om man är duktig i det så vet man inte riktigt hur man ska använda det. Matematik och språk kommer ofta i ett antingen/eller-förhållande gentemot varandra. Vi frågar oss: varför blir det så? Skulle inte ämnen som dessa snarare ges möjligheter att få komplettera varandra, inom exempelvis en utbildning, ett helhetsgrepp som bryter mot en allt mer tillspetsad och

snäv specialisering? Är uppdelningen inom gymnasiet mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap i högre grad fördummande än bildande?

Matematik är på många sätt ett såväl stort som gammalt ämne, som ibland fastställts vara själva grunden i världens uppbyggnad. Det kan för den skull kanske till och med vara genant att inte kunna matematik? Även om man inte förstår kanske man inte vill avslöja sin okunskap, vilket i sin tur blir en källa till att man inte får tag i kunskapen och att skamsenheten därför ytterligare slår rot. Inom universitet finns i allmänhet, och kanske i synnerhet inom matematikämnet, en stark ovilja mot förenkling och popularisering – såsom användningen av metaforer. Försöker man sig på dessa grepp uppfattas det som ett hot, eller rent av en hädelse. Med detsamma är man ute på hal is.⁴

Vad innebär det egentligen att ”förstå matematik”? Om man vänder på begreppet får förståelsen innebörden att stå för något, och mot något. Har detta något med matematik att göra? Många vänjer sig helt enkelt vid den linjära algebran – kanske behöver man inte i grunden ”förstå”? Kanske innefattar att bara göra något, det vill säga förståelse i handling, det som mer än något annat visar att man faktiskt äger en förståelse för något?

Gör inte många lärare det misstaget att de, om så av kulturell hävd eller ren oförmåga, inte mäktar att se personligheten i varje elev? Pianopedagogen och mentorn Gunnar Hallhagen, tidigare professor på Kungl Musikhögskolan i Stockholm, hade en omvittnad förmåga till detta, tenniscoachen och före detta Davis Cup-kaptenen Carl-Axel Hageskog likaså. Dennes devis har framgångsrikt varit att uppmuntra talanger att satsa på det de är bra på, istället för det de inte kan, utifrån en insikt om att det andra då brukar följa med.

Kan man inom lärandet idag ens tala om att dyka rakt in i det stora? Vad får man av matematikens idéhistoria som elev idag, såsom bakgrunden till Descartes algebra samt insikter om dennes liv? Får man lära sig något om Galilei ur ett vetenskapshistoriskt perspektiv, att dennes iakttagelser exempelvis var fulla av metaforer i en sällan skådad rikedom? Är det så, att vi skalat bort allt det som kan generera fascination – snarare än uppgivenhet

och tomhet – inför ett ämne? Om allt stannar vid en formel, så upprättar man som elev förmodligen inga intresseväckande förbindelser till verkligheten. Vad kan man skapa för mervärden i lärandet som idag uppenbarligen saknas, en kontinuitet som inte bara blir avhängig lärarens personlighet utan som genomsyrar hela utbildningsväsendet?

Osäkerhet och erfarenhet

Den här typen av dilemman kan inte generera några enkla svar, vilket inte heller är meningen. Det är ingen tillfällighet att dialogen som metod visat sig framgångsrik inom forskningsområdet yrkeskunnande och teknologi på KTH. Inom teatern är dialog och konstnärlig gestaltning de grepp man har att tillgå för att förkroppsliga de dramer som spelas, vilka ofta är uppbyggda runt livets olösliga dilemman, inte sällan med en kunskapsteoretisk innebörd, som dock ofta glöms bort.

Man kan fråga sig vad lärandet inom teatern egentligen går ut på? Vad innebär det att inom detta gå vidare från en hög nivå, såsom på Dramaten? I grund och botten handlar det inte om ögonskenlig förnyelse utan om att upprepa något man tidigare gjort bra; det nya i upprepadet. Virtuosens förbannelse kan i det perspektivet beskrivas som avsaknaden av livserfarenhet, frånvaron av andra utgångspunkter än de rent tekniska. Oavsett om man håller på med konstnärlig verksamhet eller inte, så krävs det i allmänhet något mer än enbart kompetens, det vill säga den tekniska ämnesskickligheten, i det man gör. Även om man som yrkeskunnig ibland kan känna att man inte vet något, så kan man vara säker på att man har ett utvecklat omdöme att luta sig mot i invecklade situationer.

Överhuvudtaget är det för de allra flesta svårt att beskriva vad man egentligen kan. Men i ovissheten ligger likaså en frihet: om man vet vad man håller på med kanske man känner att det är dags att gå vidare och göra någonting annat, mer inspirerande. Hos flera stora filosofer och författare, bland annat Montaigne och Wisława Szymborska, finns föreställningen om en sådan

hållning – ”Jag vet inte” – som det främsta kännetecknet på att vara professionell. Även hos Gunnar Ekelöf finns en liknande föreställning: ”Språkets vaggsång, sången om någonting annat”. Vikten av att hålla osäkerheten vid liv ter sig nödvändig ur såväl ett samhällligt som ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Betydelsen av att lyssna, att ”låta den andre fylla i”, kan i det hänseendet inte nog understrykas.

Den individuella måttstocken

I den sammanställning som EU nyligen gjort över så kallade nyckelkompetenser (nycklar till ett framgångsrikt liv) hittar man kategorier som kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande teknisk kompetens, digital kompetens, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda. Vad som med all tydlighet saknas är däremot kategorier som omdöme och ansvar i handling, faktorer som utgör kärnan i de flesta utvecklade yrkesutövanden. Kanske beror detta på att dessa faktorer är mer svårgripbara och, inte minst, svårare att formulera?

Det kan naturligtvis vara svårt att komma in till styrelsen och säga att man fattade beslutet med magen, även om det ofta kan vara fallet. Skälen till att man inom ett företag eller en organisation fattar ett visst beslut blir fördenskull ofta efterhandsrationaliseringar av bevekelsegrunderna för att man handlade på ett visst sätt. I de flesta fall blir det inte som man hade tänkt sig, vilket man då inte vill erkänna. Tron på att regelföljande alltid innebär bästa resultat riskerar emellertid att få katastrofala följder och biverkningar inom en viss verksamhet, vilket exempelvis drabbade Forsmark. När det gäller lärande så kan man fråga sig om inte nivån på utbildningen i stor utsträckning sänks, om man bedömer eleverna enbart efter en mall och inte efter den förståelse man visar upp för en viss frågeställning. Man kan jämföra detta med dialogformen, inom vilken oenigheten är ett grundläggande element.

Var kommer ungefärligheten in i lärande och kunnande idag? Hur kan man föra ett samtal om exempelvis säkerhetskultur som tar sig förbi kliché-

erna och de invanda föreställningarna? Före kraschen var Forsmark ansett som världens säkraste verk, ändå kollapsade det. Hur ska man kunna dra några lärdomar av en sådan händelse när alla ser att det ryker men den ändå betraktas som en nollhändelse, eftersom man ”bara” följt de regler och direktiv man givits? Vilka kompetenser saknades?

Vilka lärdomar drar man om man verkligen tvingas att ta ansvar för sina handlingar, exempelvis som läkare på en avlägsen liten ö, då det egna omdömet betydelse blir en fråga om liv och död? Eller, för att ta ett annat exempel, vad krävs för att uppfinna något nytt? I de båda fallen handlar det i mångt om mycket om sunt förnuft, trial-and-error. För att utveckla den individuella måttstocken måste man ständigt våga prova denna och inte tro att det hela tiden går att förlita sig på regler. Säkerhet, eller oförmåga, i det professionella visar sig i handlingen och man kan bara så länge man håller på!

Yrkeskunnandets domäner

Vad menar man då när man säger att man inte kan någonting, om man till exempel jämför med utsagan ”you never stop learning how to drive a bus”? Med varje nytt jobb man gör, exempelvis som målare, så lär man sig någonting nytt; någon aspekt kommer alltid till. Skillnaden mellan kunskap och kompetens är likväl svårgripbar. Vad är till exempel en ”bra” polis? Vad måste en sådan kunna? Detta beror förstås på vem man frågar: allmänheten, kollegerna eller rikspolisstyrelsen. Eller, för den delen, vad gör en bra läkare? Den som haft bäst betyg, den som har en medfödd nyfikenhet, eller kanske den som kan hantera det oförutsedda, irrationella, i situationer där den biomedicinska kunskapen inte räcker till? Jämför man med Carl-Axel Hageskogs filosofi att satsa på det man är bra på, så ser man att kunskapsteoretiska problem av det här slaget inte är värderingsfria.⁵ En sådan som Björn Borg fick tidigt höra att han gjorde fel som använde tvåhandsbackhand, men efter åtskilliga framgångar var det coacherna som tog efter honom, istället för tvärtom!

Vad ska man säga om en läkare som inte ser situationen framför sig, ex-

empelvis när någon gråter? Som tillför en skattningsskala istället för att fråga hur någon mår. Vad säger det om ett yrkeskunnande när man försöker mäta hur deprimerade olika människor är? Man ser inte människan, men utifrån skattningarna bedömer man att elchock bör tillämpas. Uppenbarligen kan vissa personer gå genom ett helt yrkesliv utan att se situationerna, människorna, verkligheten. Det har till exempel gjorts en undersökning som visar på att patienten i genomsnitt får prata i 17 sekunder innan läkaren avbryter. Är det tecken på ett utvecklat yrkeskunnande?

Man kan fråga sig hur relationen mellan regler (förutbestämda frågor, nyckeltal, evidens, etc) och regelföljande (omdöme, improvisation, intuition, etc.) ser ut inom olika verksamheter. Och, ändå viktigare, vad får det för konsekvenser?

Hur kan man som läkare fatta välavvägda beslut under stor tidspress om inte genom sitt omdöme? Hur utvecklar man i så fall detta? Tydligt är att den erfarenhetsbaserade kunskapen sällan får den uppmärksamhet den förtjänar. Inom läkaryrket är den evidensbaserade kunskapen alltså det förhärskande idealet. Uppenbarligen finns det invävt en maktproblematik, som konstituerar förutsättningarna för de flesta yrkesgrupper. Detta blir extra tydligt för allmänläkaren, som inte har någon egen domän av påståendekunskap, som kan formuleras på ett genomskådligt sätt och med vilket man kan positionera sig i förhållande till andra discipliner inom den medicinska vetenskapen.⁶

Allmänläkarnas situation kan jämföras med systemvetarnas inom Combitech Systems, ett teknikkonsultföretag inom SAAB-koncernen. Deras kunskande var till stor del styrt av olika system för formalisering av så gott som alla moment i det yrkesmässiga förloppet. Den typen av kontroll är något som alltså efterfrågas uppifrån i dagens arbetsliv, något som dokumenterats i aktuella studier gjorda inom flera amerikanska prestigeuniversitet. Under sådana förhållanden betraktas människorna mer som datorer eller maskiner – det finns onekligen något mekaniskt över synen på yrkeskunnande inom många verksamheter idag.

Till detta kommer svårigheten som ligger i att beskriva erfarenhets- och förtrogenhetskunskap, det som inte kan nås enbart via bokläsning. Om man accepterar att en stor del av kunnandet inom exempelvis vården handlar om omdöme, så borde man rimligtvis acceptera att de som har det kunnandet ges mer makt av sjukvårdspolitikerna inom landstinget. På så sätt ges personalen själva möjligheten att skapa de förutsättningar som behövs för att deras kunnande på bästa sätt kan värnas och förkovras, med andra ord: mindre av regler, mer av ansvar. För exempelvis en pianist, eller en elitidrottare, kan det var rent av farligt för den egna kompetensen att i för stor utsträckning börja tänka på vad man egentligen gör och kan.

Ett viktigt åtagande för yrkeskunniga personer idag borde vara att ifrågasätta de heliga korna, exempelvis line production, eller operational excellence, höga anspråk utan större täckning. Det ligger i sakernas natur att man alltid tvingas argumentera för det som avviker från normen. Frågan är om inte en bredare bildning fortfarande är det bästa botemedlet mot kunskaper- nas strömlinjeformning i ett samhälle. Annars underbyggs bara ytterligare det ingrodda förakt mot andra öppningar och diskussioner än de förhärskande, som framträder inom många yrkesområden och organisationer. Som det är idag, så suger konsultbranschen upp flertalet av de tekniska elitutbildningarnas topplever, specialinriktade fackmän vilka dock ofta saknar en bredare bildning i botten. Konsultbranschens ökande inflytande för vidare med sig ett nytt språk och en ny logik för näringsliv och organisationer, där "effektiviseringar" blivit något av ett självändamål. Det går alltid att göra ytterligare besparingar enligt modellen för line production. Konsekvenserna för en komplex verksamhet, exempelvis ett universitet, kan emellertid bli förödande.

Combitech Systems utgör här ett lysande undantag. Tidigt insåg man vikten av erfarenhetens, med andra ord verklighetens, avvikande från processerna. För att hantera detta skapande man ett forum för reflekterande praxis, Combitech Learning Lab, där kraftfulla exempel på alternativ kunde arbetas

fram. Frågan kvarstår likväl för de flesta verksamheter: Vilka komponenter inom vår yrkesutövning är reducerbara? Vilka måste man helt enkelt lämna ifred och låta vara?

Nu ska det förstås sägas att allting inte var bättre förr, om det nu skulle förefalla så. Den typen av lärare som mest var intresserad av vad eleverna inte kunde, snarare än vad de faktiskt begrep, var förmodligen vanligare förr. De tendenser inom universitetsvärlden som visar hur olika ståndpunkter skaffar sig otillbörliga tolkningsföreträden, av till exempel klassikerna inom olika områden, är förstås heller inget nytt.

En god lärare kanske först och främst måste våga gå in i något och för något? Sedan kan man förstås fråga sig vad det alls finns för utrymme idag för den självtänkande människan? Vilken uppskattning och, inte minst, uppmuntran ges dessa? Vad innebär det egentligen att anlägga den lärandes perspektiv? Frågorna dröjer sig kvar.

4. Beröringspunkter till detta har, i ett antal essäer, behandlats i Göranson, B. och Mouwitz L. (2006) *Det dubbla greppet*, Dialoger nr 77/78.
5. Se vidare Göranson, B. och Mouwitz L. (2006) *Det dubbla greppet*, Dialoger nr 77/78.
6. Se även Berglund, J. *Gubbröra: Makt och yrkeskunnande*, Spelplats 1.2008, Dialoger.



Bo Göranson



Samtal i salongen.

ATT ERÖVRA ETT SPRÅK



Sven-Eric Liedman



"...en kollektiv process".

Appendix

Det dubbla greppet

Dialogseminarium på Jonsereds herrgård
tisdagen den 11 december 2007

Program

9.30	Samling – kaffe, te etc
10.00	Autodidakten – självklarhet eller paradox? Bo Göransson och Love Derwinger
12.00	Lunch
13.00	Nyckelkompetenser, kunskap och bildning Sven-Eric Liedman
14.00	Dialogseminarium
15.15	Kaffe
15.30	Dialogseminarium
17.00	Middag och samtal

Love Derwinger, pianist, Bo Göransson, professor i yrkeskunnande och teknologi, Kungliga Tekniska Högskolan, Sven-Eric Liedman, professor emeritus i idéhistoria, Göteborgs universitet

Det dubbla greppet – ett turnerande dialogseminarium – har syftet att lyfta fram det som inte är direkt uppenbart och synligt inom yrkeskunnande, företagskultur och utbildning. Genom reflektion och dialog kan nya förbindelser och analogier upptäckas. Resultatet av detta medför i sin tur ökade förutsättningar för att man reellt och positivt ska kunna påverka och utveckla sin yrkesverksamhet eller utbildning. Dialogseminariet på Kungliga Tekniska Högskolan har arbetat med tyst kunskap och praktiskt erfarenhetsbaserat yrkeskunnande i tjugo år och skapat ett rikt textmaterial att hämta inspiration ifrån.

Deltagare

Christer Andersson, Järnhälsan
Håkan Berg, The Silent Studio
Johan Berglund, Kungliga Tekniska Högskolan
Bengt-Ove Boström, Göteborgs universitet
Love Derwinger, Det dubbla greppet
Rolf Ekman, Göteborgs universitet
Maxim Fris, Göteborgs universitet
Anders Franck, Göteborgs universitet
Nils Friberg, Vattenfall
Bo Göranson, Det dubbla greppet/Kungliga Tekniska Högskolan
Karin Havemose, Högskolan i Jönköping
Henric Holmberg, Göteborgs stadsteater
Anette Jahnke, Göteborgs universitet
Sven-Eric Liedman, Göteborgs universitet
Lars-Eric Uneståhl, Skandinaviska ledarhögskolan, Örebro
Henrik Åhsberg, Västra Götalandsregionen







GÖTEBORGS UNIVERSITET