

PRINCIP 2

Högskolans främsta utbildningsgrund bör vara den jämlika dialogen, inte förklaringen; dess främsta utbildningsform seminariet, inte föreläsningen

Undervisning som ensidigt bygger på förklaringar studenten inte bett om, fördummar mer än den upplyser. Genom dialog och strukturerad diskussion i seminarieform kan studenten från första dagen i stället formulera argument som prövas och omprövas i samtalets form tillsammans med andra. Disputationen är en mönsterbildande form för detta, studiecirkeln en annan. Det fokuserade samtalet i seminariet är ett kraftfullt redskap i en gemensam bildningsprocess.

Förklaringar som fördummar

Hur skulle en högskola se ut utan sina förklaringar? Det mesta av det vi lärare gör i vår undervisning bygger på förklaringar. Vi identifierar det som vi förmodar att studenten inte vet men bör veta – och som vi vet – och så sätter vi igång att förklara.

Under min första princip ifrågasatte jag den vitt spridda förställningen att det man ägnar oss åt inom högskolan är att förmedla kunskap. Lärarna doserar kunskapen i lämpliga portioner och håller den genom väldesignade trattar in

How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.b> License: CC-BY 3.0

i huvudet på studenten, som beroende på sin hjärnas kapacitet, eller intelligens, tar emot och förvarar kunskapen tills hon behöver den. I botten på denna process som vi alla varit delaktiga i, ofta både som elev och lärare, vilar fenomenet förklaringen. I lektioner och föreläsningar försöker vi lärare förklara det okända och det svåra för dem som mindre vet. Vi älskar förklaringar. Våra böcker förklarar hur saker och ting hänger ihop och ifall det verkar svårt att förstå, skriver vi en bok till för att förklara det ännu bättre.

Men just förklaringen är kanske roten till det onda. Det är kanske lärarnas eviga förklaringar som är skälet till att de inte har de nyfikna, kreativa, självständiga studenter som de alltid efterfrågar. Min grundtes här är att varje förklaring som *studenten inte bett om* fördummar mer än den upplyser. Genom att i förväg bestämma vad studenten behöver veta och att göra det klart att man som lärare besitter den kunskapen, kan man sedan under välavvägda föreställningar lyfta på täckelset som dolt kunskapen. Detta är förstås högst tillfredsställande för läraren. Det har till och med hänt att lärare någon gång fått applåder för sina publikfriande föreställningar där de lyft täckelset på ett särskilt berörande eller överraskande sätt. Och det är väl inget fel i det. Läraren som *entertainer* och estradör – och i bästa fall som förebild i sin kommunikativa empati och sin logiska argumenteringskonst. Men studenten definieras eller konstrueras därmed *genom sina brister*: sina bristande kunskaper och sin bristande förståelse. Vägen till kunskap och förståelse går via förklaringen, tänker man. För att nå kunskap måste man ha hjälp av förklaringarnas mästare, läraren. Annars är det för svårt. Läraren måste bryta ner stoffet i allt mindre beståndsdelar – och därmed fjärma det från dess sammanhang. Varje elev och student kommer in i en beroendeställning där läraren har makten över det som ska läras ut, förklaras, makten över hela didaktiken, det som brukar kallas kunskapens eller lärandets vad, varför och hur. Detta är grundmodellen för hela högskolans undervisningsverksamhet, åtminstone upp till forskarnivå.

Utbildningsplaner och kursplaner föreskriver vilka områden som ska studeras, hur detta ska göras, vilka böcker som ska läsas, vilka övningar som ska genomföras och vilka slags prov ska testa de inhämtade kunskaperna. De senaste årens krav i Bolognareformens kölvatten på allt tydligare kurs- och program mål reglerar dessutom inte bara vad kursen ska innehålla eller ge, utan vad studenten efter genomgången utbildning ska kunna och kunna göra – och, bevars, även tycka, för det är väl det som menas med ”förhållningssätt” i standarduttrycket ”Värderingsförmåga och förhållningssätt?”²⁵ Då först vet man att bristerna har avhjälpats. Det finns i bästa fall öar av självständigt lärande under resans gång, kanske i form av ett självständigt arbete där studenten själv får formulera en fråga och själv får söka efter kunskap på sitt eget sätt. Men även sådana arbeten är allt oftare omgärdade med allt starkare restriktioner, i det

²⁵ ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” är en av de tre kunskapsformerna som stadgas i Högskoleförordningens examensmål, införda i examensordningen som del av den s.k. Bolognaprocessen under 2000-talets första decennium.

vällovliga syftet att studenten bättre ska kunna tillgodogöra sig och visa att hon behärskar de föreskrivna metoderna inom en avgränsad disciplin.

Men vad är det för problem med förklaringar? Skulle man inte kunna ge förklaringar när studenter ber om dem? Jo, absolut, det måste man. Men det var just det att studenten måste be om förklaringen; då bestämmer studenten och ingen annan vad hon behöver veta. Men varför skulle en förklaring som man inte bett om verka fördummande? Därför att man får veta att man inte bara är så dum så man inte vet det som läraren vet, utan att man dessutom är så dum att man inte ens vet att man borde veta det. Det finns alltså en grundläggande ojämlikhet i högskolan i relationen mellan lärare och student. Den är så självklar och accepterad av alla parter att den utgör ett axiom – en axiomatisk ojämlikhet. Och ändå finns en annan modell så nära till hands. Forskaren som själv får identifiera och formulera sin fråga, själv vaska fram de metoder hon behöver för att undersöka den och själv ställa upp hypoteser om hur det förhåller sig, för att slutligen med alla till buds stående medel och med hjälp av kollegor försöka slå omkull sin hypotes. Det som blir kvar kan accepteras som en provisorisk sanning, giltig till dess man finner en bättre sanning.

Detta beskriver naturligtvis två idealtyper; ingen av dem stämmer helt och hållet i verkligheten – studenten på grundnivå kan vara nog så självständig i sitt kunskapsökande och forskarstudenten kan ofta få sin uppgift och sina metoder bestämda i förväg av en handledare. Grundmönstren finns där dock – å ena sidan förklaringens utbildningsgrund, där läraren/förklararen i förväg vet vad som ska läras in och hur det ska gå till, och å andra sidan disputationens utbildningsgrund. Jag återkommer till den senare strax.

Den okunniga läraren

För att bättre kunna förstå varför förklaringen är så usel som utbildningsgrund, kan vi för en kort stund resa tillbaka till det tidiga 1800-talet och de omvälvande decennierna efter franska revolutionen för att tillsammans med en nutida fransk filosof återupptäcka de rön som delar av mitt resonemang vilar på. Det är nämligen Jacques Rancière, som i sin *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, från 1981 och översatt först 2011 till svenska som *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*, berättar historien om pedagogen Joseph Jacotot. På samma sätt som Jacotot, född 1770, hade levt igenom och med den franska revolutionen, så levde Rancière, född 1940, genom de intellektuella och samhälleliga omvälvningar som skakade Frankrike 1968. Det är nog inte utan betydelse. Nå, Rancière inleder sin bok med att tala om att "1818 var Joseph Jacotot, lektor i fransk litteratur i Leuven, med om ett intellektuellt äventyr".²⁶ Äventyret bestod i att han skulle undervisa i fransk litteratur för nederländska studenter som inte kunde franska. Själv kunde han

²⁶ Rancière 2011, s 7.

inte nederländska. Därför lät han sina studenter lära sig franska enbart via en tvåspråkig version av den då mycket populära *Telemachos äventyr* av Francois Fénelon, själv informator till Ludvig XIV:s barnbarn på 1690-talet. Det var nog i och för sig ingen tillfällighet att Jacotot valde just den boken, som ställde till ett väldigt rabalder på sin tid eftersom den ifrågasätter att konungens rätt att härska är given av Gud. Jacotot häpnade över hur snabbt och väl studenterna lärde sig franska på egen hand, utan någon lärare som förklarade grammatiken eller höll glosförhör. Skulle inte förklaringar vara nödvändiga alls, kanske? Kanske räcker det att vilja för att kunna?

När Rancière berättar den här historien pekar han också på risken att hamna i en oändlig regression av förklaringar. Om en student blir anvisad en bok, som i sig försöker förklara något, och sedan får bokens teser förklarade av en lärare, behöver han sedan en förklaring av lärarens ord och så vidare i all oändlighet. Men det är inte studenten som behöver allt detta, säger Rancière, utan det är i själva verket förklararen själv, läraren, som får ett behov tillfredsställt: ”Det är förklararen som konstituerar den oförmögne som sådan. Att förklara någonting för någon är till att börja med att visa honom att han inte kan förstå det själv.”²⁷

Vad vi lärare gör genom våra ständiga förklaringar från förskolan fram till högskolan är att inkompetensförklara människor. Vi fränkänner dem rätten och skyldigheten och förmågan att själva välja vad de behöver veta och att själva ta reda på det. Men har de verkligen den förmågan? Jacotots svar, som Rancière utvecklar vidare, är att varje människa har, utan lärare, lyckats i vad han kallar den svåraste av alla lärlingskap, nämligen det när ett barn lär sig det fullständigt främmande språk som kallas modersmålet. Skulle hon då inte vara förmögen att lära sig vad som helst, bara hon har viljan, intresset, motivationen? Och det är förstås inget nytt. Det känner alla igen, skillnaden mellan den vetgiriga, engagerade, motiverade studenten och den som bara vill klara av proven. Men i vår undervisning agerar vi som om vi inte visste det. Genom våra fördummande förklaringar, våra detaljerade kursplaner och litteraturlistor, fråntar vi studenten initiativet, lusten att upptäcka. Vi underkänner hennes förmåga att själv ta reda på det hon vill veta – hon som i sitt liv hittills forskansat sig så mycket livskunskap som ingen någonsin förklarat för henne.

Jag förstår om detta låter som ännu ett reformpedagogiskt program av den typen som dykt upp sedan Rousseau, hos Dewey, Neill, Freire och många fler. Och visst finns det likheter, men varken Jacotot eller Rancière vill avskaffa skolor eller lärare. Jacotot lanserade visserligen en undervisningsmetod, ”den universella metoden”, som fick en viss kortvarig uppmärksamhet men hos Rancière finns inget program alls. Det är bara en vädjan om att byta ut axiomatisk ojämlikhet mot axiomatisk jämlikhet, att erkänna att studenten jag har framför mig är en jämlik intelligens som redan kan oerhört mycket, bland annat en hel del om hur man tar reda på saker. Man frågar. Man prövar sig fram. Man läser.

²⁷ Ibid, s 13.

Man ber om förklaringar. Man diskuterar med andra. Och framförallt tror man att man kan. Det som hindrar förmågan hos den okunniga är inte hennes okunnighet, utan att hon accepterar ojämlikheten, skriver Rancière. Den okunniga är av den åsikten att intelligenser inte är jämlika.²⁸ Rancières tes är att det är den lärare som är okunnig i ämnet som är den bästa läraren därför att hon inte *kan* förklara och genom sina kursplaner visa sin överlägsenhet. Hon kan däremot med sin auktoritet kontrollera att studenten ägnat all sin energi och intelligens åt den frågan som engagerar henne. Egentligen är det en filosofi för hela samhället, inte bara skolan, som Rancière utvecklar. Den axiomatiska ojämlikheten i skolan, befäst och förstärkt av de eviga påtvingade förklaringarna, är bara en spegel av ojämlikheten i samhället. Fullt så långt behöver man dock inte följa hans resonemang här. Men jag tycker det är synnerligen uppfriskande och relevant för min undersökning om vad högskolan bör syssla med, att bli påmind om att alla människor som har lärt sig sitt modersmål besitter en utomordentlig intelligens och förmåga att lära sig, en intelligens och förmåga som inte varierar särskilt mycket mellan människor. Under en senare princip kommer jag med hänvisning till detta att hävda att alla bör få möjlighet att genomgå högre utbildning. Det som skiljer sig är viljan och förutsättningarna i form av självkänsla och självförtroende – och naturligtvis egna och andras förväntningar, ekonomiska villkor och inte minst de egna värderingarna av vad som är viktigt och värdefullt att uppnå i livet.

Det är inte lätt att kasta av sig ett axiom. Varken den inbillade underlägsenheten eller den inbillade överlägsenheten arbetar man bort i en handvändning. Men det finns en del, både lärare och studenter, som redan lyckats med det. Och i min erfarenhet brukar sådana vara de som lyckas särskilt väl som student och som lärare.

Det är inte heller lätt att se framför sig vilka typer av åtgärder högskolan skulle sätta igång med som en konsekvens av en sådan jämlikhetsinsikt. Jag har sagt att jag tänker överlåta till den som arbetar inom högskolan, som student eller lärare, att diskutera vilka konsekvenserna skulle kunna bli i *handling* om man stödjer något, flera eller alla principer i den här skriften. Men vad skulle hända om lärare i stället för att kontrollera i förväg uppställda utbildningsmål såg som sin främsta uppgift att arbeta med studentens motivation? Kan man föreställa sig en kurs utan förutbestämt innehåll eller given litteratur där man arbetar ensam eller i grupp med den frågan som engagerar studenten mest? Studenten använder hela sin arsenal av strategier för att få veta saker och läraren svarar på frågor. Läraren examinerar studentens framsteg utifrån graden av relevans och flit i undersökningen. Studenten formulerar och omformulerar frågor, ställer upp hypoteser, ifrågasätter och försvarar sina egna och andras, disputerar helt enkelt.

²⁸ "The obstacle stopping the abilities of the ignorant one is not his or her ignorance, but the consent to inequality. The ignorant one holds the opinion that intelligences are not equal." Jacques Rancière i Bingham and Biesta 2010, s 5.

Att det skulle vara en fördel om läraren också är en okunnig lärare, i betydelsen okunnig i det område som studenten undersöker, är möjligen en alltför omvälvande utmaning för oss lärare. Skulle alla våra år av inläsning och förberedelser, alla våra stordior och Power Point-presentationer vara värdelösa? Inte alls, inte om de plockas fram när de efterfrågas.

Mot detta kan invändas att studenten rimligen inte kan veta vad hon behöver eller vill veta för att behärska ett visst ämne eller förbereda sig för ett visst yrke. Det är just den frågan hon har ställt genom att skriva in sig i en högskoleutbildning. Ja, som sagt, detta är inte någon högskolepedagogisk programförklaring, utan två idealtyper, där jag påstår att vi i den svenska högskolan vandrat på tok för långt mot den färdigtuggade förklaringens ytterpol och fjärfat oss, både studenter och lärare, från föreställningen om jämlika intelligenser som tillsammans söker kunskap.

Studiecirkeln och seminariet

Men det är inte bara hos revolutionens fransmän som idén om en icke-auktoritär utbildningsform vuxit fram. I Sverige finns studiecirkeln. Studiecirkeln utgör själva sinnebildningen för folkbildningen och har vuxit fram ur den radikala folkbildningsrörelsen under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet. Märkligt nog, i de första studiecirkelarna, som växte fram under den ökande industrialismen och urbaniseringen, var den överskuggande tanken att upplysa folket om det goda i den rådande samhällsordningen. Det var konservativa krafter som använde sig av formen för att sprida ett lugn bland dem i tider då man beförde politiskt uppror. Den konservativa studentföreningen Heimdal, bildad 1891 i Uppsala, ägnade sig, till exempel, åt folkbildning, inte minst i bruksorter som Domnarvet och Skutskär, för att försöka stävja de socialistiska strömningarna som börjat bli synliga. Om hela folket skulle få rösträtt, måste de också få ett mått av bildning, var en annan, något mera progressiv tanke som låg bakom folkbildningsivern vid den tiden. Kvällskurser, föreläsningsserier, läsecirklar i alla former fanns sedan tidigare, men med innehåll och riktning bestämda av någon annan, i förväg. Från början av 1900-talet och framåt var det förstas betydligt mera samhällskritiska kretsar som använde sig av studiecirkeln med en omvittnad stark verkan både på individens bildning och politikens utformning i hela landet.

När en ung student, skomakarson med djupa rötter i den nykteristiska godtemplarrörelsen, Oscar Olsson, kom till Lund under 1800-talets sista år fick han rycka in som ledare i logens aftonskoleverksamhet. Med honom fick studiecirkeln en i grunden annan form än både vad den hade varit tidigare och vad den senare skulle komma att bli, ända fram till våra dagar. En grundtanke i Olssons studiecirklar var nämligen att deltagarna själva skulle välja läsning, och åtminstone inledningsvis gärna skönlitteratur, inte minst för att också de studieovana skulle kunna delta på lika villkor. En annan grund var

samkvämet. Kvällen skulle avslutas med sång och förfriskningar och gärna ”en frisk och glad lekstuga, där ungdomen samlats till utförande av våra folk- och ringlekar”.²⁹ Deltagarstyrningen var en viktig grund: allas rätt att vara med och bestämma vad som skulle läsas, allas ansvar att se till att alla andra var med på resan, på riktigt. En annan grund var att gruppen skulle hålla ihop, år efter år, och i ett slags kollektiv bildningsprocess tillsammans söka sig fram till nya kunskaper och insikter. När Oscar Olsson ett par decennier senare såg tillbaka på studiecirkeln som bildningskälla var det som kontrast till skolan och ”den på grund av vårt uppfostringssystem inrotade vördnaden för skolkurserna och uppvisningsresultaten som det slutgiltiga och väsentliga (som har) fördunklat känslan av den mänskliga värdigheten och dess krav.”³⁰

1971 kom jag själv som 19-åring till Sverige för första gången och till en folkhögskola på den svenska landsbygden där jag ramlade in i samma situation som Oscar Olsson. Med tanke på språkförbistringen hade situationen egentligen också vissa drag gemensamma med Joseph Jacotots. Några kamrater ville starta en studiecirkel i kriminalvårdspolitik och tyckte att jag, som hade fått med mig ett helt års universitetsstudier från England, skulle vara en ypperlig ledare. Jag hade överhuvudtaget aldrig funderat på fängvård och hade dessutom bara rudimentära kunskaper i svenska. Jag var sannerligen en tämligen förskräckt och okunnig lärare i Rancières mening, tyvärr dock utan den auktoritet och erfarenhet som kunde hjälpa kamraterna särskilt mycket på vägen. Boken vi valde att läsa hette, passande nog, *Den första stenen* och när vi var klara var jag i alla fall betydligt mera kunnig både i svenska och i kriminalvårdsfrågor. Möjligen hade de efterföljande samkvämen inte vunnit Oscar Olssons gillande. Det hela slutade med att jag senare under året ledde en studiecirkel i engelska i ett högsäkerhetsfängelse, bland interner med straff på obestämd tid. Det var också en bildande erfarenhet.

Jag vet inte om dagens studieförbund vill eller får stötta studiecirkelar med en fast krets och ett i förväg obestämt innehåll. Jag hoppas det. Huvudfåran för studiecirkeln i studieförbunden, såväl nykteristernas som arbetarnas som kyrkans som de konservativas, har dock länge gått i riktning mot den förutbestämde kursen och lektionen där en mer eller mindre fackkunnig ledare eller lärare ”lär ut” något ämne, oftast hobby-betonat, under relativt angenäma och informella former, oftast utan examination eller akademisk progression. Den akademiska motsvarigheten till studiecirkeln i dess ursprungsversion finns förstås i seminariet. I många ämnesområden inom högskolan utgör seminariet, tillsammans med föreläsningen, en hörnpelare i undervisningen.

Under föreläsningen uppträder läraren som auktoritet framför ofta stora grupper av studenter. Kommunikationen är enkelriktad, med frågor och svar tillåtna efter, undantagsvis under, föreställningen. Föreläsningen bygger på

²⁹ Olsson, Oscar ”Folklig självuppfostran”(1918), återgiven i Burman, Anders och Per Sundgren (red) *Bildning* (2010), s 245.

³⁰ *Ibid*, s 240.

envägskommunikation och borde egentligen ha kunnat ersättas av boken. Att den lever kvar beror säkert delvis på tradition och lärarens behov av att uppträda som auktoritet, men också, tror jag, på grund av den fascinationen vi alla har inför att möta andra människor, inte minst förebilder med andra och mer kunskaper. Att lyssna på dem i levande livet fascinerar lite grann på samma sätt som teatern gör. Boken ersätter föreläsningen lika lite som de skrivna replikerna i en pjäs ersätter teaterföreställningen. Men föreläsningen som underhållning och inspiration motsäger inte mitt tidigare resonemang: föreläsningen är den fördummande förklaringens arena *par excellence*.

Seminariet, å andra sidan, är, eller bör vara, samtalets arena. I verkligheten kan det uppträda under många former och ibland kan det vara svårt att se någon skillnad alls mot en traditionell skollektion med 20-30 elever. Och då är det inte konstigt att dagens studenter ofta kallas för, och kallar sig själva för, elever, att de säger att de tillhör en klass och att de går till lektioner i sin skola. Men i den form som många lärare inom de humanistiska eller samhällsvetenskapliga ämnena ser som idealet, utgår seminariets diskussion från en gemensam text som alla läst. Tio, högst femton, studenter samlas i 90 minuter med läraren som ordförande och kommentator för att diskutera texten. Ibland har någon student förberett en inledning för att samtalet lättare ska komma igång och finna ett fokus. Någon gång kan seminariet formaliseras och ta formen av en mindre disputation med opponent och respondent och då även betygsättning av den enväldiga läraren. Även i den nätburna undervisningen har seminariet i denna form, tack vare videokonferensverktyg, visat sig kunna vara en välfungerande och ytterst väsentlig grund för de egna studierna som sker genom inspelade föreläsningar, läsuppgifter, skrivuppgifter och hela arsenalen av läromedia som nu finns tillgänglig på nätet, också via de stora nätburna kurserna som fått beteckningen MOOC, *Mass Open Online Course*. Det kan hända att en seminariegrupp håller ihop under en termin, eller, ännu ovanligare, under en utbildning, men troligt är att gruppen bara finns under de fem veckor eller så som kursen varar. Och då hinner man knappt lära sig varandras namn, än mindre ta del i ansvaret för varandras bildningsgång. Med forskningsseminariet är det annorlunda. Där hålls gruppen ihop under en längre tid och doktorander kan uppöva sin argumenteringskonst under mer eller mindre vänligt sinnade angrepp från kollegor och professorer, samtidigt som de socialiseras in i akademiska traditioner som bevaras och utvecklas av de olika ämnesmiljöerna.

Jag blev förvånad när jag upptäckte hur kort seminariets historia är i den svenska högskolan. Jag hade kanske tänkt mig att det löpte en obruten tradition från Platons dryckes- och diskussionsgille, symposiet, fram till våra dagars seminarier, men så är det inte. Seminariet introducerades allmänt i Sverige först under decennierna som ledde fram till universitetsreformen 1891, där den efter en hård debatt i riksdagen, med starkt motstånd från Landtmannapartiet, påbjöds för de båda universitetens fakulteter. Men vad är detta? Skulle riksdagen påbjuda vilka undervisningsformer som får användas? Det låter som ett

angrepp på den akademiska friheten i klass med riksdagsbeslutet från 2009 om hur kvalitetsutvärdering av högskolorna ska skötas. Visserligen fanns det redan då motioner om att genomströmningen borde öka och studietider minska,³¹ men här var det faktiskt inte fråga om undervisningsformen i sig, utan om finansieringen. Seminariet var inte bara en undervisningsform utan också en studieplats: seminarier krävde seminarierum där studenter kunde arbeta och böcker som de kunde studera och sådana kostar pengar. Det var de extra anslagen som riksdagen hade svårt att smälta då, även om de som stödde förslaget anförde inte bara seminariets bildande verkan utan även dess nytta. Förebilden fanns i Tyskland, en förebild som för övrigt under 1800-talet också satte bestående djupa spår i USA:s utbildningsystem. I Tyskland fanns både pedagogiska seminarier för en bättre utbildning av de blivande läroverkslärarna och forskningsseminarier som skulle bidra till att uppöva blivande forskares självständiga förmåga.

Med tanke på att jag för fram seminariet som den främsta arenan i den moderna högskolan för en självständig bildningsprocess, är det avslöjande att dåtidens motståndare såg det precis tvärtom. Professorn i botanik vid Lunds universitet Jakob Georg Agardh anförde 1865 med kraft att studierna skulle vara fria från alla tvång; studenten skulle själv välja vilka föreläsningar han fann viktiga och dessa skulle bara väcka hans studiehåg. Seminariet med dess ”reglementerade skråtvång”,³² menade Agardh, gick tvärtemot sådana principer och liknade snarare skolan med dess i förväg givna kunskaper. Här verkar det alltså finnas en brytningstid då romantikens fria bildningsideal förbyts i snävare nyttoideal till fromma för landets växande ekonomi och arbetsmarknad. Man ska nog inte överdriva friheten dock; fortfarande 1870 fanns fem så kallade tvångsämnen för kandidatexamen i filosofisk fakultet, som då också inrymde hela naturvetenskapen. För att få sin examen skulle man alltså tentera i minst fem ämnen, bland dem både latin och grekiska.

Jag tror vi i dagens högskola skulle ha en hel del att lära oss av 1800-talets bildnings- och utbildningsideal. Gång efter annan upptäcker åtminstone jag hos mig själv en svårutrotad kronocentrism: föreställningen att vi lever i den bästa av tider och att allt som gått före oss bara har varit en enda lång övning för att uppnå det förnämliga tillståndet som vi nu befinner oss i – och inte minst att folk förr måste ha varit bra dumma. Det tar emot att erkänna det, ens för sig själv, när man ser det uttryckt så rättframt som jag gör det här. Men jag tänker att det måste ligga kronocentriska fördomar under den tydliga oförmågan hos många av oss att ta till oss klokhet från förr. Om det genom Europas historia fram till just den här brytningstiden som jag nyss nämnt, fanns en överdriven

³¹ Hellqvist 1988, s 64.

³² Agardhs ord från Stora konsistoriets i Lund protokoll, citerad av Hellqvist 1988 (s 79), varifrån jag också hämtat större delen av det historiska underlaget till den här framställningen om seminariet i Sverige.

och ibland förlamande vördnad för antikens tänkare, måste det motsatta tillståndet vi befinner oss i nu vara etter värre.

Men hur kan seminariet fungera som en arena för den självständiga bildningen i vår tid? Grunden i seminariet, den plats där frön ska gro, är samtalet, det respektfulla samtalet mellan likar. Men att tala samman är en konst som kräver övning: att verkligen lyssna och ta intryck av motparten, att kunna fokusera en fråga men också att tillåta kreativa utvecklingar, att behålla en god stämning samtidigt som argumenten är vassa, att se till att alla kommer till tals och att ingen tillåts dominera på grund av sin verbala briljans eller vidlyftighet. Att samtala i ett seminarium måtte också vara en så väsentlig konst att öva att studenter bör kräva upprepade möjligheter att uppträda i rollen som seminarieledare men också se till att bilda fasta grupper – i eller utanför den formella delen av utbildningen – där de med växande förtroende för varandra kan tala samman i en gemensam bildningsprocess.

En annan grund i seminariets samtal är att alla argument och ställningstaganden *inte* är lika mycket värda. Det finns bättre och sämre argument, mera hållbara och mindre hållbara. Hur man skiljer det ena från det andra, bedömer och värderar argument, är också en ständig och värdig följeslagare i en bildningsprocess, och bör också vara det i en utbildningsprocess.

Den kritiska rationalismens dialog

När en osedvanligt klok regering i samband med skapandet av en mängd nya högskolor 1978 lät införa i lagboken att all högskoleutbildning ska ”bygga på vetenskaplig grund” började en statsvetare och f.d. högskolerektor, Stefan Björklund, på allvar fundera kring vad det kunde innebära. Hans funderingar resulterade i två böcker, dels *Forskningsanknytning genom disputation* (1991) och dels sedan *En författning för disputationen* (1996). Vad han säger i all korthet är att forskningsanknytning inte främst bygger på huruvida läraren är forskarutbildad, även om det vanligen hjälper, eller refererar de senaste forskningsrönen inom sitt område eller ens att man läser ett antal akademiska avhandlingar eller forskningsartiklar under en kurs. Det som ger den mest värdefulla forskningsanknytningen är att studenten från första dagen helt enkelt lär sig att forska i praktisk handling – genom att ställa upp teser och argumentera för eller emot. Bästa argument vinner – tills vidare. Ett sådant arbetssätt går, menar han, att genomföra genom hela högskolans uppsättning av olika discipliner, på alla nivåer.

Begreppet disputation är, som det används här, alltså brett. Björklund definierar den som ”kritisk rationalism + dialog”.³³ Den kritiska rationalismen förklarar han utifrån Karl Poppers kunskapssyn, som jag redan nämnt i min första princip. Den tar avstånd från relativismen – ”var och en kan ha

³³ Björklund 1991, s 51.

sin sanning” – genom att hävda att det finns en objektiv kunskap men att den kunskapen om världen, som nödvändigtvis bara kan vara provisorisk, ständigt måste utsättas för ifrågasättanden. Den tar också avstånd från positivismen genom att vända bevisbördan på huvudet. Det är inte så att vetenskaplig sanning kan bevisas genom att samla ”positiva” indicier. Flera århundraden av iakttagelser och positiva bevis på Newtons sanning om universum hjälpte inte när Einstein falskförklarade den. Varje tes måste gå att överbevisa, falsifiera, och de bästa teserna är de som är de minst sannolika, de som har störst utsikt att bli falskförklarade och leda vidare till en ny och bättre provisorisk sanning.³⁴

Dialogdelen i Björklunds definition av disputationen som ”kritisk rationalism + dialog” betonar att det är i samtal mellan olika individer, eller åtminstone mellan olika roller, som det systematiska ifrågasättandet blir mest produktivt. Det betyder inte att kunskap produceras bäst genom anfall och försvar eller i kamp mellan seminarielejon. Den formella, offentliga och traditionstyngda disputationen för doktorsgraden såsom den överlevt i Norden är väl den mest reglerade formen, men även där förstår kloka opponenter att en konstruktiv dialog leder längre än att vinna akademiska stilpoäng. Sedan finns förstås otaliga andra, både skriftliga och muntliga, former för konstruktivt angrepp och försvar i dialogens form. Det är ingen enkel konst, den kritiska rationalismens dialog. Det gäller att vara tillräckligt uthållig och envis i sin argumentering och samtidigt tillräckligt ödmjuk för att till slut acceptera bättre argument, och formulera om sin tes. Och att lära sig det svåra att kunna skilja mellan sak och person – att inte ta åt sig. Förutom återkommande övning och vänlig kritik är den nödvändiga förutsättningen för en sådan dialog en ömsesidig insikt om och respekt för jämlika intelligenser. Professorn är inte värd mer än nybörjaren – det är argumenten som måste vägas mot varandra.

Idag är Högskolelagen formulerad något annorlunda än 1991, när Stefan Björklund skrev sin första bok: 3§ anger numera att, ”Det ska finnas ett nära samband mellan forskning och utbildning”. Den formuleringen täcker också den omvända tanken, nämligen att forskningen också främjas genom undervisningen. ”Det är bara genom att försöka förklara sitt arbete för någon som inte varit inblandad, som forskaren kan tillägna sig den klara och rationella kommunikationens disciplin, som också utgör en del av den vetenskapliga metoden”, skriver Popper.³⁵ ”Den klara och rationella kommunikationens disciplin” – se där en hel pedagogisk programförklaring i en enda fras. Den riktar

³⁴ Detta låter möjligen något ologiskt vid första påseende. Men om man tänker efter en stund inser man nog dess riktighet. Den som inte låter sig övertygas så lätt kan fördjupa sig i Karl Poppers *The Logic of Scientific Discovery* (1959). I kapitlet ”Degrees of testability” hävdar han, till exempel, att: ”Thus it can be said that the amount of empirical information conveyed by a theory, or its *empirical content*, increases with its degree of falsifiability.” (Popper 1959, s 113, förf.s kurs.)

³⁵ ”...it is only in attempts to explain his work to *somebody who has not done it* that he can acquire the discipline of clear and reasoned communication which too is part of scientific method.” (Popper 1966, s 219, förf.s kurs.)

också ljuset mot de möjligheter som försummas genom vad som verkar vara en utbredd föreställning i landets högskolor: man ska helst undervisa bara dem som står närmast under i rang. Doktorander och adjunkter tar grundkurserna, lektorer och docenter avancerade kurser och professorerna forskarutbildningen. Det finns förstås kloka professorer som förstår värdet för alla parter av att delta i grundutbildningen. Om man nu inte tror att de som är yngre eller har kortare utbildning är dummare än en själv så borde det finnas flera som inser fördelen av att tänka högt tillsammans med dem som ännu inte färgats av disciplinens förgivettaganden och konstruktioner. Bäst torde förstås resultatet bli om professorn inte ser sig som förklararen och studenten, för att låna Rancières ord, ännu inte konstituerat sig som oförmögen.

Det var en gång en latindocent som beklagade sig för mig över sin tioåriga dotters lärare, som hade förklarat för klassen att nu, barn, ska vi forska. Jag arbetade då med lärarutbildning och han kanske trodde att det var jag eller mina kollegor som slog i lärarkandidaterna sådana dumheter. Han var naturligtvis lite sårad av att namnet på det arbete som han ägnat decennier av intensiva studier åt att bemästra skulle användas så lättvindigt. Och förmodligen hade han rätt. Man kan misstänka att forskningen i det fallet bestod av att eleverna mer eller mindre på egen hand fick söka och skriva av ”kunskap” i biblioteket, den tidens fattiga motsvarighet till dagens internetsökande. Men kanske – kanske – var det en lärare som verkligen hade förstått forskningens essens, som uppmunttrade sina elevers nyfikenhet och som trodde – inte bara låtsades tro – på deras jämlika intelligens. Som lät elever självständigt formulera frågor och ställa upp provisoriska teser och ägna all möda åt att hitta motbevis och argument som inte håller. Skulle inte det vara en forskningsansats värd namnet? Och skulle inte elever ur den lärarens klass, även de som inte var barn till latindocenter, ha större chans att bryta sig loss ur sin förvärvade oförmåga och fortsätta att självständigt ställa sina egna frågor och förfina sina redskap för att leva ett rikt och samhällsnyttigt liv? Det är möjligen att tillmäta alltför stor vikt till enstaka undervisningsinslag i ett hav av andra livsavgörande influenser, men förmågan att tänka självständigt kan grundläggas långt före högskolestudier. Den främjas i vilket fall inte av den färdiga, oombedda förklaringen.

Icke-auktoritära former för bildning och utbildning, diskussionsseminarier, uppsattsseminarier, studiecirklar, läsecirklar, disputationer är alla uttryck för ett lärande som sker i samspråk. Det är en dialogernas och inte en monologernas undervisning. Och dialog, vare sig den sker muntligt och skriftligt är beroende av en växande förmåga att hantera språket. Därav nästa princip.