

Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning

En textanalys

Marcus Lindskog

**Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Samhälle, Kultur och lärande**

**C-uppsats 10 p
Pedagogik C
Pedagogik (41–60 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Jonas Gustafsson
English title: Bildung, scientificness and qualitative higher education
– a text analysis**



Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning

En textanalys

Marcus Lindskog

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att utforska innebörden hos begreppen Bildning och Högskolemässighet så som de används i debatten kring svensk högre utbildning i början av 2000-talet. Vidare vill studien se om det är möjligt, utifrån de innebörder begreppen ges, att bedriva en högre utbildning som innefattar dem båda. För att få en hanterlig analys har endast en delaspekt av Högskolemässighet, vetenskaplighet, analyserats.

Studien har genomförts som en textanalys av nio texter med anknytning till svensk högre utbildning. Analysen har bestått av två steg. För det första en idéanalys där innebörder av begreppen identifierats och klassificerats och för det andra en diskursanalys där innebörderna satts i ett sammanhang genom att beskriva den formande praktik, den diskurs, som gett dem deras innebörd.

Idéanalysen visar på ett brett bildningsbegrepp och tolv dimensioner av begreppet identifieras. För vetenskaplighetsbegreppet identifieras fyra dimensioner.

Diskursanalysen visar på ett bildningsbegrepp som är starkt präglad av Högskoleverkets dokument kring bildning. Högskoleverket har uttryckt en önskan om ett brett bildningsbegrepp något som kommit att ge ett bildningsbegrepp som innefattar innebörder som historiskt sett varit åtskilda. Det vetenskaplighetsbegrepp som identifieras hämtar innebörder från såväl klassiska som kontemporära vetenskapsideal.

I materialet identifieras tre tendenser hos begreppen. För det första en breddning av bildningsbegreppet där allt fler och ibland motstridiga innebörder kommit att inkorporeras. För det andra en ”utbildningifiering” av bildningsbegreppet som innebär att bildning som begrepp rör sig mot utbildning, en utveckling som kan ses som en degradering av bildningsbegreppet, och för det tredje en överlappning av begreppen bildning och vetenskaplighet. Den senare tendensen ger upphov till en diskurs där såväl bildning som vetenskaplighet är nödvändiga komponenter i en högskolemässig högre utbildning.

Nyckelord

Bildning, Högskolemässighet, Vetenskaplighet, Textanalys, Idéanalys, Diskursanalys

Inledning	3
Bakgrund.....	4
Bildning	4
Grund för bildning i det antika Grekland	5
Två bildningsideal	6
Från Upplysningen till Humboldt – En ny bildning föds	7
Kontemporär bildning	9
Hans-Georg Gadamer	9
John Dewey	9
Bernt Gustavsson	9
Sven-Erik Liedman	10
Donald Broady	10
Vetenskaplighet – Vad är god vetenskap?	11
Vetenskapens födelse	11
En vetenskaplig revolution.....	11
Från revolution till moderna tankar kring vetenskap.....	12
Sammanfattning Bakgrund	14
Syfte	15
Metod.....	16
Idéanalys.....	16
Naiv genomläsning	16
Idégenomläsning	17
Klassificering av idéer.....	17
Diskursanalys.....	18
Urval av texter	18
Metodkritik.....	19
Metodologiska svårigheter med idéanalys	19
Metodologiska svårigheter med diskursanalys.....	20
Resultat	21
Idéanalys - Bildning.....	21
Allmänbildning	21

Kulturyttringar	21
Demokratiföstran	21
Etiskt/Moraliskt förhållningssätt	22
Förståelse och Sammanhang.....	23
Kärnkunskaper.....	24
Kunskapsstrukturer.....	25
Den personliga utvecklingen	25
Lärokompetens	26
Kritiskt förhållningssätt.....	27
Bredd	27
Perspektiv	28
Idéanalys Vetenskaplighet.....	29
Vetenskaplighet som norm	29
Vetenskaplighet som metod	30
Vetenskaplighet som principer	30
Vetenskapens natur.....	31
Sammanfattning Idéanalys	32
Diskursanalys.....	32
En diskurs för bildningsbegreppet	32
En diskurs för vetenskaplighetsbegreppet.....	36
Diskussion	39
Bildning som brett begrepp	40
Utbildningifiering av bildningsbegreppet	41
Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning	42
Utgångspunkter för fortsatt forskning.....	43
Referenser.....	44

Bilaga 1 – Innebörder och dimensioner av bildning och vetenskaplighet

Inledning

Sedan unga år har jag varit fascinerad av att lära mig saker och förstå min omvärld. Till dags dato har jag hunnit läsa fler än tio olika ämnen på sex av landets högskolor och universitet. Under samma tid har jag gått ett otal kurser och läst allt från Dostojevskijs *Brott och Straff* och Kafkas *Processen* till biografier om Galileo Galilei och handböcker i teckning. Jag har försökt att lära mig att spela klarinett och gitarr, skapa hemsidor och skriva poesi.

Syftet med allt detta har aldrig varit att det skulle leda fram till något speciellt mål eller förbereda mig för något särskilt yrke. Det har varit ett sökande drivet av en nyfikenhet att få veta mer om mig själv och den värld jag lever i. Först nu har jag förstått att det jag ägnat mig åt har varit någon form av bildning.

Nu är det långt ifrån alla som går vidare till högre utbildning som ger sig ut på en liknande irrfärd i det kunskapslandskap som högskolor och universitet utgör. Många väljer i stället smala utbildningar som leder fram till en eller annan yrkesexamen. I samtal med andra studenter kan jag känna en oro när jag får höra att det i princip är viktigare att klara en examination än att lämna en kurs med någon form av personlig behållning. När poäng i Ladok¹ är viktigare än kunskap, färdigheter och personlig utveckling är den högre utbildningen på väg i en farlig riktning.

Med detta som bakgrund har ett intresse väckts för högre utbildning och vilket syfte den har. I augusti 2001 startade Högskoleverket projektet *Bildning i högre utbildning* med syftet att starta en debatt kring bl.a. pedagogiken i högre utbildning. Den dimension av bildning inom högskolan som jag också intresserat mig för får här sin fokus. Samtidigt har Högskoleverket sedan 2000 ett uppdrag från riksdagen att kontrollera den högre utbildningens kvalitet, dess högskolemässighet.

Vid en första anblick tycks mig dessa två verksamheter i någon mån motstridiga. Inom svensk högre utbildning används både högskolemässighet och bildning som markörer för kvalitet på utbildning. Men är det verkligen möjligt att inom högre utbildning sträva både mot bildning och en högskolemässighet präglad av institutionaliserad utbildning och vetenskapliga ideal? Självklart måste svaret på en sådan fråga ges i ljuset av vilken innebörd bildning respektive och högskolemässighet kommit att få i den aktuella högskoledebatten. Med detta som utgångspunkt blir det intressant att undersöka vilken betydelse begreppen bildning och högskolemässighet får i dokument relaterade till högre utbildning i Sverige. Vidare är det intressant att undersöka huruvida de innebörder begreppen fått medger en högskola som står för såväl bildning som högskolemässighet.

¹ Ladok är ett nationellt system för studieadministration inom högre utbildning i Sverige. Systemet innehåller bland annat information om studieresultat.

Bakgrund

För att kunna beskriva det sätt på vilket begreppen bildning och högskolemässighet beskrivs i dokument som styr och påverkar den svenska högskolans verksamhet är det nödvändigt att ta en titt på hur dessa begrepp utvecklats över tid och därmed också klargöra vilka betydelser som lagts i begreppen.

För begreppet bildning är detta förvisso ingen trivial uppgift. Bildning som företeelse har en mer än 2500-årig historia, men det finns ett tydligt spår att följa från det antika Greklandets *Paideia* via romarnas *Humanitas*, renässansens kamp mellan rationalitet och tro och upplysningens nya tilltro till bildning fram till moderna tolkningar och innebörder av begreppet. I detta första kapitel av uppsatsen kommer den utveckling som bildning har tagit genom årtusendena skisseras. Denna exposé av bildningsbegreppet blir också den förförståelse vilken jag tar med mig in i analysen av bildning i moderna dokument relaterade till svensk högskola.

Högskolemässighet har inte alls den långa historia som bildning har. Det har funnits i högskoledebatten under relativt kort tid. Krav på en högskolemässig utbildning infördes i den första högskolelagen 1977 (Riksdagens revisorer, 2000, s. 5). Dessutom är det ett begrepp som är mycket löst i ramarna och svårt att fånga in. För att kunna göra en analys av detta begrepp har därför endast en delaspekt av det valts ut. I texten *Ribban på rätt nivå – Sju inlägg om högskolemässighet* utgiven av Högskoleverket (HSV, 2001) får sju personer i ledande ställning vid högskolor runt om i landet ge sin bild av högskolemässighet. Det är en spretig bild som ges av vad högskolemässighet är. Dock går det att skönja en gemensam faktor hos alla de sju författarna, nämligen vetenskaplighet. Utgångspunkten i analysen av högskolemässighet kommer därför att vara just vetenskaplighet. I den bakgrund som presenteras nedan kommer ett idéhistoriskt och vetenskapsteoretiskt perspektiv att användas för att försöka peka på hur tankar kring vetenskaplighet utvecklats. Denna beskrivning av vetenskaplighet kommer att bli min förförståelse i analysen av begreppet högskolemässighet.

Bildning

Bildning har en lång historia och är en viktig del av det europeiska kulturarvet. Dess utveckling tar fart ca 500 år f.Kr. i det antika Grekland och har fortsatt ända in i vår tid. Bildning må vara en företeelse som har dykt upp på flera ställen än Europa genom tiderna men i den framställning som följer kommer fokus att ligga på den europeiska utvecklingen av bildningsbegreppet.

Under denna genomgång används begreppen *paideia*, *humanitas* och *bildning* synonymt och oftast kommer ordet bildning att användas. Själva ordet bildning dyker egentligen inte upp förens på 1750-talet i Tyskland och då som *Bildung*. Det myntades av den tyske filosofen Johann Gottfried Herder. Ursprungligen kommer ordet "bildning" av "bild". Herder fick inspiration i en kristen mystik där människans mål var att bli en Guds avbild (Liedman, 2006 b, s. 231).

Det bör göras en distinktion mellan utbildning och bildning. För det fortsatta resonemanget är det relevant att försöka tydliggöra denna distinktion. Utbildning är en strukturerad lärprocess som skall leda fram till ett specifikt mål, eleven skall ha tillgodogjort sig någon specifik kunskap eller färdighet, som ofta är avgränsad i tid och rum till en institution. Bildning å andra sidan är en fri process. Här drivs lärprocessen av en inre önskan till utveckling och lärprocessen i sig kan vara målet för bildningen. Gougoulakis (2006) menar att utbildning är det som förknippas med formella kunskaper föreskrivna i en läro- eller kursplan medan bildning kan liknas vid en intellektuell upptäcktsresa. Med dessa distinktioner är det tydligt att bildning kan förekomma under utbildning. Detta kan tyckas vara ett trivialt påstående men det är ett viktigt påpekande för att förstå hur tänkare genom historien kan föreslå ett visst kanoniskt bildningsinnehåll, något som annars skulle kunna tolkas som en formell utbildning.

Grund för bildning i det antika Grekland

För ungefär 3000 år sedan sker en förändring i hur människor kring medelhavet lever. Redan 7000 år tidigare har människan blivit bofast och lärt sig att bruka den mark på vilken hon lever. Den konsten har nu utvecklats på ett sådant sätt att den sker i allt större skala. Människorna producerar inte längre mat bara för sig själva eller för det egna lilla samhället. Produktionen kräver fler människor när t ex floder skall användas för bevattning.

En sådan utveckling förändrar också villkoren för hur människor lever. Alla individer kommer inte längre att bli en del av produktionen av föda. Några jobbar och andra övervakar arbetet och människors uppgifter blir allt mer specialiserade (Ambjörnsson, 1997). Det växer fram en klass av präster och skrivare med uppgift att organisera arbetet och fördela produktionen (Garefalakis, 2004, s.20).

Några får det så pass gott ekonomiskt att de inte behöver använda merparten av sin vardag till produktion av mat eller att förtjäna sin mat. I samband med det skapas utrymme för att reflektera över den verklighet man lever i och hur den är uppbyggd.

I ett samhälle som blir allt mer komplext kommer den kunskapsmassa som nödvändigt måste traderas från en generation till en annan, för att samhället skall utvecklas och fortleva, att bli så pass stor att uppgiften att göra detta blir allt för omfattande för den lilla familjen. Det blir då nödvändigt att överlåta uppfostran och utbildning till speciella institutioner (Dewey, 1997, s.42 ff.).

Runt år 800 f.Kr. har den uppdelning mellan intellektuellt och praktiskt arbete, som påbörjats ett par årtusenden tidigare, kommit så långt att det går att prata om en polarisering mellan de två. Detta har bland annat åstadkommit av en omfattande utbredning av slaveriet. Det sker nu också en avskiljning mellan vetenskap och det praktiska livet. Vetenskap blir en intellektuell verksamhet som det är för fria medborgare att ägna sig åt. Dessa förutsättningar där den fria medborgaren helst skall undvika praktiskt arbete och i stället ägna sig åt en intellektuell verksamhet gör det möjligt för de första filosoferna att träda fram (Garefalakis, 2004, s.35).

Det är i spåret av uppdelningen mellan vetenskap och praktiskt arbete och institutionaliseringen av utbildning som en bildningstanke börjar växa fram som ett

ideal för vad som är nödvändig sysselsättning för den fria medborgaren. Det är inget homogent ideal som framträder och olika filosofiska skolor uttrycker olika tankar kring vad den fria medborgaren bör sysselsätt sig med.

Två bildningsideal

I det antika Grekland växer två huvudspår i bildningsidealet fram som kan följas till början av 1800-talet då ett modernt bildningsbegrepp ser dagens ljus. Det ena spåret är ett teleologiskt ideal i den meningen att bildning har som slutgiltigt mål att forma den goda människan. Vad den goda människan är och hur detta mål skall nås skiljer sig från filosof till filosof och från skola till skola beroende på den samhälls- och människosyn respektive filosof eller skola har. Det andra är ett instrumentellt bildningsideal som vill skapa förutsättningar för den goda medborgaren att fylla sin funktion i ett samhälle. Det är få bildningstankar som är renodlat teleologiska eller instrumentella. Ofta rör det sig om en kombination där en är mer dominerande.

Teleologiskt bildningsideal

Enligt ett teleologiskt perspektiv på bildning har människan medfödda och inneboende förmågor och möjligheter som står till hennes förfogande att ta ansvar för att utveckla, utnyttja och förverkliga. Att på så vis utveckla sin personlighet genom ett självförverkligande blir livets viktigaste mål, att bilda sig. Denna process bör ske utan fasta förebilder, restriktioner eller kortsiktiga mål och inte som ett strävande efter konkreta kunskaper, men med förnuftets hjälp. Processen går heller inte att avgränsa i tid utan det är upp till varje människa att ägna sig åt den genom hela sitt liv (Garefalakis, 2004; Gustavsson, 1996).

Det mål som bildning utgörs av skall inte ses som ett mål att uppnå utan snarare att sträva efter. Bildande kunskap blir på så vis något som måste vara integrerat i oss själva och den får en moralisk dimension i att den måste vara möjlig att omsätta i handling.

I det teleologiska bildningsidealet finns också inslag av en ämneskanon som verkar bildande. Denna idé dyker upp i den stoiska bildningstanken. De fokuserade på de tre ämnena fysik, logik och etik. Syftet med studiet av dessa var att den skulle ge individen en bred bildning så att denne kunde försona sig med de existerande omständigheterna. Bred bildning och praktisk etik skulle ge sinnesfrid. Senare fokuserades studiet av praktisk-religiös-etik med syftet att komma i samklang med makt och nödvändighet och genom att öva sig i att acceptera det rådande och medverka i det nödvändiga kunde individen uppnå sinnesfrid (Garefalakis, 2004).

I mitten av 1500-talet får det teleologiska idealet, genom Michel de Montaignes, ett innehåll som tar det närmare ett modernt bildningsbegrepp. I stället för att börja sin undersökning med världen menar han att man i bildningsprocessen bör börja med sig själv här och nu. Det räcker dock inte att stanna vid sig själv. Detta skulle leda till en isolering. Efter att ha börjat sökandet hos sig själv måste man sedan söka sig till andra tider och platser och till det som är främmande och okänt. När den enskilda människan tar del av det allmänmänskliga så bildar hon sig. Bildning är en process som startar hos människan men där hon sedan måste lämna sig själv och studera andra för att sedan

återvända. Att återvända till sig själv är inte att finna sig själv utan bara en ny start på den pendelrörelse som är bildningen (Gustavsson, 1996, s. 147 ff.).

Instrumentellt bildningsideal

Det instrumentella bildningsidealet tar som sin utgångspunkt att det i såväl det antika Grekland som det antika Rom var nödvändigt för en medborgare att ha vissa kunskaper. I både Grekland och Rom var debatter och diskussioner viktiga i det offentliga livet. För den fria medborgaren var det nödvändigt att behärska dessa instrument för att kunna delta i det offentliga (Gustavsson, 1996)

I det tidiga instrumentella bildningsbegreppet är retorik det kanoniska instrument som medborgaren måste besitta. Det var inte den med de nödvändigt sanna argumenten som kommer att vinna en diskussion utan snarare den med de starkaste argumenten. Det var retorn, vältalaren, som sågs som den verkligt bildade människan.

Bildning ses som ett livslångt projekt och Quintilianus beskriver i sin lärobok *De institutone oratoria* (Om utbildning i vältalighet) hur viktigt det är att redan den unge pojken börjar sin utbildning i retorik för att han som vuxen skall kunna nå en god ställning i samhället (Åslund, 1994, s. 13).

Att bilda sig genom retorik kan möjligen ses som en strikt instrumentell bildning. Detta är dock inte hela sanningen. Cicero menade att ingen kunde bli en god talare enbart genom att tillämpa en retorisk kunskap eller teknik. För att bli en vältalare var talaren också tvungen att vara filosofiskt skolad, allmänbildad och kanske framförallt måste en sann orator vara en *vir bonus* (en god man). Att vara en *vir bonus* innebär att man tar ansvar för det moraliska dilemma det innebär att kunna övertyga (Åslund, 1994, s.13).

I den instrumentella bildningen finns ett starkt inslag av en kanon av ämnen och kunskaper och under medeltiden börjar bildning dyka upp i allt mer formella institutioner. Skolorna var till för en utvald grupp människor för att dessa skall kunna hantera de sociala situationer som det ingår att befinna sig i om man tillhör adeln. Ödman gör detta tydligt när han beskriver hur det var ett fåtal som kom i kontakt med "den arrangerade pedagogikens välsignelse" (Ödman, 2006, s. 58). På så vis blir bildning inte bara något för en överklass utan också något som vidmakthåller klasskillnader i samhället.

I skolorna undervisades i trivium (grammatik, logik, retorik) och kvadrarium (geometri, astronomi, aritmetik och musik). Dessa sju ämnen, *artes liberales*, de fria konsterna, skulle komma att bli grunden i all högre utbildning under många århundraden efter detta. En högre utbildning som börjar växa fram under medeltiden i form av universitet (Högnäs, 2000).

Från Upplysningen till Humboldt – En ny bildning föds

I början av 1700-talet börjar en ny epok i Europas historia. Det är upplysningen som tar fart. I samband med denna förändring av samhälle och kulturliv börjar också ett nytt bildningsbegrepp att ta form. Det är en utveckling som kröns med det bildningsbegrepp

som Wilhelm von Humboldt preciserar i början av 1800-talet. Det bildningsbegrepp som växer fram under denna period är i mycket det som levt kvar in i modern tid.

Rousseau

Upplysningsfilosofer som Rousseau såg runt omkring sig orättvisor som behövde rättas till. Detta är en av utgångspunkterna när det nya bildningsbegreppet växer fram. Det avgörande i Rousseaus pedagogik är möjligheten för barnet själv att göra sina erfarenheter och förstå vad de innebär. Pedagogikens främsta uppgift blir att få människor att förstå hur de skall handla i vissa situationer (Liedman, 2006 a). Från Rousseau och hans samtid får det moderna bildningsbegreppet sitt innehåll av det fria sökandet. Vi har redan tidigare sett hur bildning bör utgå från individen själv, med Rousseau får denna personliga utgångspunkt också sin frihetsdimension.

Wilhelm von Humboldt

Den tyske språkvetaren och språkfilosofen Wilhelm von Humboldt är det moderna bildningsbegreppets fader. Han var efterföljare till den tyske filosofen Immanuel Kant och tog Kants tankar kring kunskap ett steg längre och menade att verkligheten i grunden måste vara av samma slag som vår kunskap (Liedman, 2006 a).

När han som preussisk kultur- och utbildningsminister 1809 kungjorde sitt program för hur preussiska ämbetsmän skulle examineras var bildning det centrala begreppet. Det intressanta för Humboldt var att se om inläringen ”gjort sin verkan”. Humboldt menar att det går att vara en god ekonom utan en massa statistik i huvudet och en god diplomat trots viss okunnighet i historia (Liedman, 2006 b). I det Humboldtska programmet är det viktigaste för en ämbetsman:

... vilka föreställningar han har om mänskligheten, med vilken grad av intellektuell klarhet han hyser dem och med vilken värme han omfattar dem. (Liedman, 2006 b s. 228)

Humboldts bildningsbegrepp kan sägas stå på tre ben. För det första utvecklar och förändrar kunskap människan. För det andra är bildning en fri självständig process och för det tredje är denna process livslång (Liedman, 2006 a, s. 351 ff.).

Humboldts bildningsideal blev av naturliga skäl något för en intellektuell elit. Det var fortfarande så att ett fåtal människor genomgick högre utbildning. Han såg dock inget principiellt problem i att bildning även skulle kunna vara tillgänglig för alla och han inspirerades av schweizaren Johann Heinrich Pestalozzi som ansåg att en verklig folkbildning var en realistisk möjlighet (Liedman, 2006 b, s. 232).

På kontinenten kom Humboldts bildningsbegrepp att fortsättningsvis vara associerat med högre utbildningsinstitutioner och kanske framförallt med studier inom humaniora (Liedman, 2006 a). I Skandinavien levde det kvar i form av folkbildning.

I 1686 års svenska kyrkolag föreskrevs att alla skulle lära sig att läsa. Detta blev starten på ett jättelikt bildningsprojekt. Med den nya riksdagsordningen år 1866 kom också en ny bildningsrörelse att växa fram. Det startades folkhögskolor på olika ställen i landet. Dessa skolor var ursprungligen för bondeklassens söner så att de skulle kunna höja sin ställning i samhället. Samtidigt skapades arbetareinstitut som gav offentliga

föreläsningar för att höja arbetarklassen intellektuellt (Gougoulakis, 2006). Tack vare folkhögskolor och studieförbund har bildning i Sverige fått en folklig prägel. Snarare än att förknippas med högre utbildning förknippas bildning, i Sverige, med just dessa institutioner.

Kontemporär bildning

Hans-Georg Gadamer

Den tyske tänkaren Hans-Georg Gadamer har betytt mycket för området hermeneutik. Han har också knutit denna hermeneutik, tolkningslära, till bildning. Enligt Gadamer kan inte bildningen vara egentligt mål och kan inte eftersträvas som sådan. Istället är det processen, själva bildandet som är det intressanta (Gadamer, 1997). Han gör en skillnad mellan bildning och kultivering (utbildning). Kultivering är en utveckling av något givet där övning blott är ett medel för ett mål. I bildning blir istället det varmed och varigenom man bildas gjort till något eget (Gadamer, 1997, s. 25). I bildning lämnar man det bekanta hos sig själv för att utforska det som är olikt en själv. Genom utforskandet av det främmande kommer man att förändras och man blir sig själv mer helt och fullt (Gustavsson, 1996, s. 49 f.). För Gadamer blir alltså bildning inte en fråga om förfarande eller förhållningssätt, istället är det en fråga om ett tillblivet Vara (Gadamer, 1997, s. 31). Han ser också bildningen som en upphöjning till det allmänna, och att ett sinne för det allmänna och gemensamma är bildningens väsen (Gadamer, 1997, s. 32).

John Dewey

En av de mest inflytelserika pragmatikerna och tillika pedagogisk tänkare är John Dewey. Hos Dewey kan vi hitta ett instrumentellt bildningsbegrepp som grundar sig i hans pragmatism. Kunskapens funktion är, för Dewey, att vara vägledande för praktisk handling (Gustavsson, 1996). Kunskap och erfarenheter traderas från generation till generation och då denna erfarenhetsmassa blir allt mer komplex, behöver en ny generation hjälp i form av utbildning för att kunna tillgodogöra sig tidigare generationers erfarenheter. Det stoff som lärs ut måste dock alltid sättas i relation till de ungas egna erfarenheter. Dewey menar att ingen skolning är värt besväret för sin egen del (Dewey, 1997, s. 177). Ödman (2006, s. 627) menar att det pragmatiska bildningsidealet snabbt håller på att förvandlas till historia. De kunskaper som inhämtas i skolan kommer inte alltid att ha en omedelbar nytta och det kommer återigen att finnas utrymme för att fördjupa sig i områden man känner dragning till.

Bernt Gustavsson

Bernt Gustavsson (1996) menar att bildning har som grundläggande tanke att kunskap, lärande, förståelse och tolkning är en rörelse mellan det bekanta och det obekanta. Gustavsson menar vidare att bildning är att med kunskap om olika perspektiv och livsformer i det konkreta och specifika fallet kunna avgöra vad som är ett riktigt sätt att handla. Han menar också att bildning är ett mångdimensionellt begrepp som behöver

förstås ur flera synvinklar. En av dessa är dialog och ur ett dialogperspektiv är bildning att öppna sig för det annorlunda och främmande och därigenom berika sig själv och sin egen värld. Ur ett integrerande perspektiv menar Gustavsson att bildning innehåller en ambition att integrera människans skilda egenskaper med varandra och att integrera henne i den värld hon är en del av.

Gustavsson (1996) ser bildning som ett uttryck för en humaniserad modernisering och menar att den kan bli en konstruktiv reaktion och en skapande motkraft till moderniseringens drivkrafter. Gustavsson (1996) och von Wright (2005) ser i bildning en lösning på en allt för snabbt snurrande utvecklingskarusell.

Sven-Erik Liedman

Liedman (2006 a) är kritisk mot en kunskapssyn som han menar råder inom svenskt utbildningsväsen idag. Han menar att ju högre upp i utbildningsprocessen man kommer desto mer är idealet en kunskap som lärs för ett bestämt och begränsat ändamål. Ett alternativ till detta menar Liedman är en utbildning med ett bildningsbegrepp i dess mest allmänna betydelse som ideal. Genom att visa på vilka villkor som måste vara uppfyllda för att detta ska bli möjligt inom svensk utbildning ger Liedman också sin bild av bildning.

Det första villkoret är att bildningsbegreppet måste breddas och att det inte går att följa fakultetsgränser eller indelningen praktisk-teoretisk kunskap inom bildningsbegreppet. Som ett andra villkor menar Liedman att kunskap måste ses som ett led i ett livsprojekt och inte bara som en tidsbegränsad utbildning. Det tredje villkoret är att det finns ett moment av frihet i val av kunskaper och kunskapsvägar. Även om inte friheten kan vara total, alla behöver lära sig att skriva, räkna och läsa, så måste ett intresse få vara kunskapens viktigaste drivkraft. Det fjärde villkoret är att bildning både måste ses på samma gång kollektiv som enskild.

Donald Broady

Donald Broady (1992) menar att bildning inom svensk skola av idag har kommit att handla mer om det som tillägnas än om tillägnandet. På så vis har en klassisk bildningstanke kommit att förändras. Genom ett målrelaterat synsätt har ”bildningsmål” kommit att sättas upp. Något som enligt en klassisk bildningstanke blir en självmotsägelse, då bildning i sig inte kan ha något mål.

Broady pekar på att bildningsfrågan lätt hamnar i skymundan när organisationsrepresentanter konkurrerar om utrymmet i timplaner. Det finns också en risk att bildningsfrågan marginaliseras när olika eliter styr utbildningspolitiken med en allt för hög grad av omsorg för sin egen ställning eller tillväxt (Broady, 1992). På så vis blir en viss typ av kunskap eller ett visst arbetsätt det som åtnjuter högst prestige.

Med detta pekar Broady på en intressant aspekt av hur betydelsen av begreppet bildning påverkas av en aktuell diskurs.

Vetenskaplighet – Vad är god vetenskap?

En redogörelse för begreppet vetenskaplighet och dess innebörder blir i mångt och mycket att svara på frågan: Vad är god vetenskap?

Vetenskapen har vuxit och utvecklats under drygt 2500 år och det har funnits många tankar kring vad som är god vetenskap och vad som skall anses vara vetenskap. Det är naturligt att inte alla de åsikter om vad som är god vetenskap kan presenteras här. I framställningen presenteras därför primärt de tankar som kommit att influera ett nutida tänkande kring vad som är vetenskaplighet. Molander (1988, s.15) menar att ett sådant sätt att beskriva historien förvisso kan ses som att segraren tillåts diktera historien men att det inte är en maktens utan en ”sanningens” segrare.

Vetenskapens födelse

I de högt utvecklade flodkulturerna i Egypten och Mesopotamien fanns stora kunskaper i geometri, astronomi och medicin. Alla dessa kunskaper fyllde ett praktiskt eller religiöst behov. Först med de joniska naturfilosoferna blev ämnena föremål för en kunskap som inte nödvändigt var av praktiskt syfte utan även kunde vara av rent teoretiskt intresse. Kunskap utan annat syfte än att veta (Molander, 1988, s. 49).

Johansson (2003, s. 13 ff.) pekar ut fyra idéer i det antika Grekland som är särskilt betydelsefulla för framväxten av ett vetenskapligt tankesätt. Dessa är (i) de joniska naturfilosofernas sätt att förklara naturen, (ii) betoningen av rationell argumentation, (iii) Aristoteles introduktion av begreppet logisk giltighet och (iv) Euklides axiomatisering av matematiken. De joniska naturfilosoferna avmystifierade frågor kring världen och dess ursprung. Den rationella argumentationen blev sättet på vilket diskussioner fördes. Aristoteles´ logik satte ramarna för en vetenskaplig argumentation och Euklides gav upphov till ett vetenskapsideal som kan sammanfattas i tre punkter. För det första ska vetenskap uppnå säker kunskap, inte bara åsikter och uppfattningar. För det andra börjar vetenskap med ett fåtal axiom och för det tredje skall nya sanningar kunna härledas från axiomen med strikt logiska metoder (Johansson, 2003).

En vetenskaplig revolution

Vid mitten av 1500-talet kom en vändning inom vetenskapen. 1543 publicerades två verk vars innehåll var intressant i sig men där kanske det mest intressanta var ett nytt sätt att tänka på. Det första var Nikolaus Kopernikus *Om himlakropparnas kretslopp* där han bryter med en världsbild som sätter jorden i centrum och skapar ett heliocentriskt system med solen i centrum. Den andra är Andreas Vesalius *Om människokroppens byggnad* som anses vara den första moderna anatomiboken (Molander, 1988; Johansson, 2003, s. 21). Dessa kan ses som startpunkten för en vetenskaplig revolution av två anledningar. För det första utmanar verken de klassiska författarna och deras kunskap och gör anspråk på att kunna korrigeras de begångna misstagen. För det andra växer en ny norm fram för hur man skaffar sig kunskap. Detta innebär noggranna observationer och bearbetning av dessa.

Den vetenskapliga revolutionen var dock ingen snabb omvälvning. Det dröjer ända fram till 1687 innan en segrare kunde utropas (Molander, 1988, s. 74 f.). Då publicerar Isaac Newton *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Den newtonska mekaniken har varit formgivande för vetenskaplig metod och vetenskapliga teories form på framförallt två sätt. För det första har den givit oss den hypotetiskt-deduktiva metoden samt uppfattningen att vetenskap skall ange universella deterministiska lagar. För det andra gav den upphov till en tro på att allting egentligen är mekanik och att alla fenomen kan beskrivas med materiepartiklar och deras mekaniska egenskaper (Molander, 1988, s. 75).

Från revolution till moderna tankar kring vetenskap

Under den vetenskapliga revolutionen sker ett brott mellan en vetenskaplig metod och filosofiska insikter. Den vetenskapliga kunskapen fick en egen auktoritet och systematiska observationer utgjorde grunden för generella lagar (Molander, 1988).

Det kan skönjas en förskjutning från tron på tankens möjligheter att nå kunskap, rationalitet, till kraften i observationer, empirism. Först under 1700-talet kom uttalade filosofiska formuleringar kring empirism. I och med dessa kommer också de första moderna försöken att dra en skiljelinje mellan det som är vetenskapligt accepterat och det som inte är det. Begrepp anses vara vetenskapliga endast om de kan föras tillbaka till klara sinnesintryck eller varseblivningar. På samma sätt är påståenden vetenskapliga endast om deras sanning kan avgöras genom hänvisning till sinnesintryck (Molander, 1988).

August Comte och positivismen

Auguste Comte formulerar det vetenskapsideal, positivismen, som kommit att bli det härskande inom naturvetenskapen ända in i vår tid. Han såg i den mänskliga kulturhistorien tre stadier, det teologiska, det metafysiska och det positiva. I det positiva stadiet härskar en vetenskaplig metod och utsagors hållbarhet bedöms genom hur väl de stämmer överens med iakttagna företeelser (Molander, 1988, s. 148 f.).

Under mitten av 1800-talet kom reaktioner mot positivismen. Två av dem är hermeneutiken och fenomenologin.

Hermeneutik

Ordet hermeneutik betyder ungefär tolkningslära och är ett ord med medeltida anor (Molander 1988, s. 232). Ursprungligen kommer hermeneutiken från ett tolkande av bibeltexter men denna tolkningslära har kommit att innefattas i många vetenskapsinriktningar och det är inte längre bara texter som blir hermeneutikens studieinnehåll. Hermeneutiken söker efter möjliga innebörder hos sina studieobjekt. Innebörder och meningar förmedlas och förstås i första hand genom språklig tolkning. Tolkning blir därmed hermeneutikens kunskapsform som en motsvarighet till de naturalistiska vetenskapernas information (Ödman, 2005, s. 36).

Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund Husserl ger ett annat alternativ till ett positivistiskt vetenskapsideal. Hans fenomenologi är nära besläktad med hermeneutiken och dessutom en del i hermeneutikens moderna utveckling. Fenomenologin är en inriktning som ser sitt studieobjekt i människors upplevelseinnehåll. Husserl (2002) kritiserade framförallt psykologins försök att vara en naturalistisk vetenskap och menade att det finns en skillnad mellan de naturalistiska vetenskapernas studieobjekt och det studieobjekt, människan, som psykologin har. Fenomenologin blir ett sätt att tolka och studera hur människor upplever fenomen i sin omvärld.

Normativa vetenskapsideal

I början av 1900-talet växer ett antal normativa vetenskapsideal fram. Först ut var de logiska positivisterna. De kom fram till att det enda sättet att rättfärdiga en teori var genom verifiering och att endast satser som kunde verifieras var meningsfulla satser och sådana som vetenskapen skulle ägna sig åt (Johansson, 2003, s. 212 f.; Molander, 1988).

Som en reaktion mot de logiska positivisterna utvecklade Karl Popper sitt vetenskapsideal. I stället för att verifiera en teori menade Popper att vetenskapens uppgift är att falsifiera den. Till skillnad från den hypotetiskt-deduktiva metoden så accepterar inte Popper att en teori blir styrkt. I stället kan en teori bli korroborerad då den överlevt många falsifieringsförsök (Johansson, 2003, s. 217). Popper menar att vetenskapliga påståenden är de som kan utsättas för falsifikation (Molander, 1988, s. 182).

Enligt Thomas Kuhn är det från början inom vetenskapen ett kaos där det varken finns några resultat, metodregler eller särskilda ramar för en given vetenskap. Forskningen befinner sig i ett förvetenskapligt stadium. Till slut sker ett genombrott där någon löser ett centralt problem som alla uppfattar som ett genombrott. Inom vetenskapen försöker man då använda samma metoder och tekniker för att göra fler framsteg. Lyckas detta har vetenskapen tagit sig in i ett normalvetenskapligt stadium där forskning pågår inom ett paradigm. När det i detta stadium uppstår för många problem som inte kan lösas uppstår en kris. Blir krisen för stor kommer det rådande paradigmat, under en vetenskaplig revolution, att förkastas för ett nytt paradigm och vi är inne i en ny normalvetenskap (Johansson, 2003).

Paul Feyerabend – Vetenskaplig anarkism

Feyerabend står för något av en metodologisk anarkism. Han menar att de metoder som filosofer lagt fram ofta negligerats och att vetenskapen ändå gjort framsteg. Dessutom menar han att reglering och sanktionering av viss forskning från t ex staten bör upphöra. Om alla kunskapstraditioner får lika möjligheter kommer de som är mest effektiva och ger mest nytta till mänskligheten överleva och ge bästa möjliga vetenskapliga utveckling (Johansson, 2003, s. 225 f.). Han menar vidare att vi inte kan göra någon skillnad mellan vetenskapliga teorier och myter. Vilken teori som väljs är mer eller mindre en smaksak (Molander, 1988, s 194 f.). Valet kan dock inte göras hur som helst utan är baserat på rationalitet.

Sammanfattning Bakgrund

Från det antika Grekland fram till början av 1800-talet kan vi följa två huvudspår för begreppet bildning. Å ena sidan ett teleologiskt bildningsideal där målet att bli den goda människan står i centrum. Å andra sidan ett instrumentellt bildningsideal där formandet av den goda samhällsmedborgaren och förberedandet av dennes funktioner är i fokus. Med Wilhelm Humboldt växer ett nytt bildningsbegrepp fram. Detta begrepp vilar på tre ben. För det första anses kunskap förändra människan. För det andra är bildning ett fritt sökande. För det tredje är det en livslång process.

I kontemporära idéer kan vi återfinna både idéer som härstammar från Humboldt och från antiken. Gadamer ser bildning som en process där man lämnar det bekanta hos sig själv för att utforska det som är olikt en själv. Dewey har en instrumentell bild av bildning och ser det som ett verktyg för demokrati. Liedman önskar ett brett bildningsbegrepp som överskrider fakultets- och ämnesgränser där bildning ses som ett livslångt projekt obundet av institutioner. Gustavsson ger bildning ett flertal dimensioner och menar att bildning handlar såväl om att kunna anta perspektiv som att öppna sig för det främmande och integrera människan i den värld hon är en del av. Broady pekar på det faktum att bildningsbegreppets innehåll kommer att påverkas av den diskurs inom vilket diskussioner kring begreppet förs.

Begreppet vetenskaplighet har också sina rötter i det antika Grekland. Här föds ett ideal som innebär att vetenskap förklarar omvärlden med hjälp av rationella argument utan att använda sig av myter och att dessa förklaringar använder sig av logik och är uppbyggda i axiomatiska system. Vid 1500-talets mitt startar en vetenskaplig revolution som framförallt bidrar med två aspekter till en modern version av vetenskaplighetsbegreppet. För det första ett kritiskt ifrågasättande av tidigare kunskaper och för det andra en hypotetiskt-deduktiv metod.

Under 1800-talet introducerar August Comte de idéer som kommer att bli tongivande för vetenskapen fram till idag när han formulerar sin positivism. I hermeneutik och fenomenologi uppstår två reaktioner mot positivismen, som introducerar tolkning i vetenskaplighetsbegreppet. Med moderna filosofer som de logiska positivisterna, Karl Popper och Thomas Kuhn presenteras ett normativt vetenskaplighetsbegrepp som försöker ringa in vad som är vetenskapligt. Ingen av dessa tre lyckas fullt ut och en reaktion mot dem är den vetenskapliga anarkism som Paul Feyerabend står för.

Syfte

Syftet med denna studie blir att i dokument, som relaterar till svensk högre utbildning, undersöka vilken eller vilka innebörder som begreppen bildning och vetenskaplighet har kommit att få samt huruvida dessa innebörder är kompatibla i den meningen att det är möjligt att sträva mot dem båda i högre utbildning.

De forskningsfrågor som studien belyser är:

- Vilken innebörd har begreppet bildning fått i den aktuella högskoledebatten i början av 2000-talet?
- Vilken innebörd har begreppet högskolemässighet (vetenskaplighet) fått i den aktuella högskoledebatten i början av 2000-talet?
- Hur förhåller begreppen bildning och högskolemässighet (vetenskaplighet) sig till varandra och vad innebär det för svensk högre utbildning?

Metod

Den övergripande metoden i denna studie har varit en textanalys av ett antal, för de två begreppen, relevanta texter. Studien har bestått av två delar. För det första en beskrivande idéanalys som har identifierat innebörder för de två begreppen. För det andra en diskursanalys där de idéer som framkommit i idéanalysen satts in i ett sammanhang. Hela processen består av: naiv genomläsning, idégenomläsning och klassificering, som tillsammans utgör idéanalysen, samt diskursanalys av materialet.

Nedan presenteras varje steg i textanalysen för sig och de hänsynstaganden som gjorts i idé- och diskursanalysen. Avslutningsvis i detta kapitel presenteras de texter på vilka analysen är gjord och de hänsynstaganden som legat till grund för det aktuella urvalet av texter.

Idéanalys

Enligt Bergström och Boréus (2005, s. 149) kan en idé betraktas som en tankekonstruktion som till skillnad från mer flyktiga intryck eller attityder uppvisar en viss kontinuitet över tid. Exempel på en idé kan vara föreställningen om en dold läroplan och hur en sådan följs i svensk skola.

Begreppen bildning och vetenskaplighet har båda en lång historia och har utvecklats mycket över tid. Likväl kan det sägas att innebörden av dem, så som de uttrycks av en enskild individ eller av en samling individer, som t ex högskolans lärare, är någorlunda bestående i överskådliga tidsperspektiv. Det är också meningsfullt att påstå att båda begreppen, och därmed deras innebörder, är en tankekonstruktion. Detta kan motiveras med att de båda är abstrakta begrepp som skall försöka beskriva en mänsklig verksamhet. Utifrån detta är det relevant att se de innebörder, eller föreställningar, som läggs i begreppen som idéer på vilka det är möjligt att göra en idéanalys.

Det går att identifiera ett flertal olika inriktningar på en idéanalys. En sådan är den inriktning som vill analysera förekomsten av idéer i allmänhet, i debatter eller på något sak- eller politikområde (Bergström & Boréus, 2005). Då syftet med denna studie är att undersöka vilka idéer som finns för begreppen bildning och vetenskaplighet blir det relevant att välja denna typ av idéanalys och med analysen som hjälpmedel försöka beskriva de idéer som förkommer för bildning och vetenskaplighet.

Naiv genomläsning

Det första steget i idéanalysen är en naiv genomläsning av de texter som skall analyseras. Det naiva i detta moment ligger i att inga frågor ställs till texten. På så vis går det att skapa sig ett första intryck av texten som inte är fördunklat av sökandet efter

vissa svar eller idéer. Det är inte så att den naiva genomläsningen görs oberoende av förförståelsen för ämnet. Istället blir den en del av förförståelsen och utgör en startpunkt för den tolkningsprocess som en idéanalys innebär.

Idégenomläsning

Nästa steg i analysprocessen är en idégenomläsning. Under denna genomläsning identifieras avsnitt i texterna som uttrycker en innebörd hos bildning eller vetenskaplighet. Det är viktigt att påpeka att det är såväl avsnitt som explicit uttrycker en innebörd hos begreppen och avsnitt som endast uttrycker sådana innebörder implicit som identifieras.

För att göra denna identifiering av betydelser blir det nödvändigt att tolka de aktuella texterna. Att tolka texterna är att ange en betydelse för dem. För att denna tolkning inte skall bli ett godtyckligt etiketterande är det nödvändigt att den grundas på tidigare kunskap och erfarenhet (Ödman, 2005). I denna studie utgörs denna grund av den förförståelse som beskrivits i ovanstående bakgrund. Även den första naiva genomläsningen blir en utgångspunkt i tolkandet. Den hermeneutiska cirkeln beskriver tolkandet som en ständig pendling mellan delen och helheten (Ödman, 2005, s. 78 ff.). Den första naiva läsningen blir starten i denna process där ett helhetsperspektiv fås på texten. Den följande idégenomläsningen tar specifika avsnitt och sätter dem i relation till en helhet som utgörs av såväl den naiva genomläsningen som den ingående förförståelsen. Detta skapar en ny helhet och cirkeln är sluten. Att vandra i den hermeneutiska cirkeln är dock inget avgränsat projekt och utifrån en ny helhet ses delarna igen i ett nytt perspektiv.

Klassificering av idéer

Idealtyper är en form av tankekonstruktion som i idéanalyser används som ett raster för att lägga över texter. Med hjälp av detta raster kan idéer hanföras till någon av dessa idealtyper (Bergström & Boréus, 2005, s. 159). Denna process kan ses som en sortering av idéer in i redan förutbestämda fack. I stället för att placera idéer i förutbestämda fack har utgångspunkten i denna studie varit att konstruera dessa fack. Att klassificera idéerna i texterna har i någon mån blivit en omvändning av användandet av idealtyper där olika dimensioner av bildnings- och vetenskaplighetsbegreppet har identifierats och beskrivits.

För de identifierade innebörderna har begreppet dimensioner använts. Detta för att peka på att även om klassificeringen är en avgränsning, så innehåller fortfarande varje dimension en begrepps innebörd som inte på något vis är snäv utan innehåller ett större eller mindre frihetsutrymme.

För att genomföra den praktiska klassificeringen har datorprogrammet Open Code använts.

För begreppet bildning identifierades till att börja med 31 olika innebörder. En ytterligare analys av dessa 31 innebörder där snarlika innebörder sammanfördes visade att bildningsbegreppet kunde beskrivas i 12 dimensioner (se bilaga 1).

Analysen av begreppet vetenskaplighet identifierade initialt 12 olika innebörder. Dessa kunde vid ytterligare ett steg i analysen reduceras till fyra dimensioner (se bilaga 1).

Diskursanalys

Vid en analys av idéer är det möjligt att se analysen som indelad i tre steg. Först en analys av själva texten. Det andra steget är att begripliggöra den verklighet texten handlar om och det tredje steget fullbordar begripliggörandet genom att kontexten för texten beskrivs (Bergström & Boréus, 2005, s. 167). I denna studie kan den inledande idéanalysen ses som det första steget i analysen där själva texten analyseras. Steg två och tre, som handlar om att begripliggöra den verklighet och den kontext i vilken texterna existerar, genomförs i denna studie genom en diskursanalys. Genom att göra detta framträder betydelseerna av begreppen tydligare.

Det finns ett flertal olika definitioner av vad en diskurs är och vad som utmärker den. En rent lingvistisk innebörd ser en diskurs enbart som ett sammanhängande sjok talat eller skrivet språk. En utvidgad innebörd ser en diskurs som en form av social praktik där texter relateras till något yttre och bredare utanför texten (Bergström & Boréus, 2005, kap. 8). För denna studie används en innebörd av diskurs som befinner sig någonstans emellan den lingvistiska betydelsen och den utvidgade. Med en diskurs avses här en formande praktik. En formande praktik är producerandet av texter om, debatter kring och förhållningssätt gentemot ett fenomen. Diskursen som innefattar bildning och vetenskaplighet formar dessa två begrepp och ger dem en eller flera innebörder.

I ljuset av denna studie blir diskursen kring begreppen bildning och vetenskaplighet en fråga om hur begreppen kommit att bli aktuella i högskoledebatten samt vilka aktörer som har uttalat sig om begreppen och vilka innebörder som respektive aktör har gett begreppen.

Urval av texter

I en studie av denna omfattning finns det ingen möjlighet att analysera alla de texter som finns kring bildning och vetenskaplighet i svensk högre utbildning. Det blir nödvändigt att göra ett urval för att få ett hanterbart material att hantera.

I studien har totalt nio texter använts som källmaterial för textanalysen. Dessa är:

- Arneklo-Nobin, B., (2004), *Ger bildning en professur eller bara mening åt livet? Eller ingetdera?*, Stockholm: Högskoleverket
- Barck, M., Ålund, K., (2002), *Medieteknik och Högskolemässighet - En undersökning av högskolemässigheten inom ämnet medieteknik på Södertörns högskola*, Södertörns högskola: C-uppsats
- Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2 Examensförordningen Högskolelagen (Lag 1992:1434)

- Högskoleverket, (2001), *Ribban på rätt nivå – Sju inlägg om högskolemässighet*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2001), *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering av ett bildningskoncept för högskolestudenter*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2002), *Bildning – paradiset och personligt projekt. Några bidrag från Högskoleverkets essätävling för studerande*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2002), *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2006), *Tycker om bildning*, Stockholm: Högskoleverket
- Riksdagens Revisorer, (2000), *Grundutbildningens högskolemässighet*, Rapport 2000/01:1

För att täcka variationen i begreppen bildning och vetenskaplighet och för att få så många aktörer som möjligt representerade har ett strategiskt urval gjorts. I detta urval har det varit nödvändigt att få med tre olika typer av texter; (i) Statliga texter, (ii) dokument utgivna av Högskoleverket och (iii) texter av studenter och personer utan direkt anknytning till högskolan.

Vid urvalet har också hänsyn tagits till att texter kan ha olika funktioner. En del är beskrivande, andra föreskrivande och åter andra uppmanande. Det har varit viktigt att ha med texter med olika funktion i studien.

En svaghet med det urval som gjorts är att en stor andel av texterna har koppling till Högskoleverket. Antingen direkt genom att de är författade av anställda vid verket eller indirekt genom att dess innehåll är beställt av Högskoleverket. Att denna snedfördelning i urvalet ändå accepterats beror på att det går att i ganska stor utsträckning avgöra vad som är Högskoleverkets idéer kring begreppen och vad som är andra aktörers bidrag. Dessutom uttrycker Högskoleverket att man, särskilt för bildningsbegreppet, är intresserad av att identifiera just en mångfald av idéer om dess innebörd. Det finns därför anledning att tro att innehållet inte i någon högre grad är påverkat av ett urval gjort av Högskoleverket. Det är också rimligt att tro forskare som normalt är obundna och fria i sin forskargärning förhåller sig på ett liknande sätt då de skriver på uppmaning av Högskoleverket.

Metodkritik

Metodologiska svårigheter med idéanalys

Den kanske största svårigheten med den typ av idéanalys som används i denna studie är hur tolkningen av de avsnitt som väljs ut vid idégenomläsningen skall gå till. I denna tolkning ges avsnittet en innebörd i form av en kod. Även om det kan finnas flera möjliga tolkningar av de aktuella avsnitten är det inte så att alla tolkningar är lika goda.

Ödman (2005, s. 101) pekar på tre kriterier för vad som kan anses vara en god tolkning. För det första måste tolkningen hänga ihop logiskt. Det måste finnas en inre konsistens i

tolkningen. För det andra måste tolkningarna och tolkningssystemet ha ett sammanhang med tolkningsobjektet och för det tredje måste tolkningen kunna förmedlas. I denna studie lyfts dessa tre aspekter fram genom att beskrivningen av de identifierade dimensionerna exemplifieras med avsnitt ur de texter som ligger till grund för analysen. På så vis blir tolkningen och konstruktionen av dimensionerna i någon mån transparenta.

Metodologiska svårigheter med diskursanalys

Det finns framförallt två svårigheter med den diskursanalys som används i denna studie. För det första är, och måste så vara, en diskursanalys relativistisk. Den är präglad av det språk som används i de texter som analyseras. Det kan därför vara svårt att hävda att den diskurs som presenteras inte är något annat än en konstruktion och att den med andra texter i analysen hade sett annorlunda ut (Bergström & Boréus, 2005). Eftersom urvalet av texter i denna studie är relativt litet är detta en relevant kritik.

Den andra svårigheten hänger ihop med att en diskurs är såväl inkluderande som exkluderande. Det innebär att vi kan dra en gräns mellan vad som tillhör diskursen och vad som inte gör det (Bergström & Boréus, 2005). För analysen innebär det en svårighet att avgöra vad som skall inkluderas i beskrivningen och därmed anses vara en del av diskursen och vad som skall exkluderas och därmed anses ligga utanför diskursen.

För att hantera dessa problem har diskursen i studien beskrivits så ingående som möjligt. Målet har varit att ge beskrivningen en så stor transparens som möjligt för att tydliggöra beskrivningens koppling till texterna och vad som är inkluderat respektive exkluderat.

Resultat

Idéanalys - Bildning

Vid en idéanalys av begreppet bildning framkom det att beskrivningarna av begreppet i de aktuella texterna kan hänföras till en eller flera av tolv dimensioner. Några av dessa dimensioner innehåller dessutom underdimensioner. Nedan kommer varje sådan dimension att beskrivas och, i förekommande fall, även dess underdimension. Allmänt kan sägas att bildning ofta ses som en process. Ibland är denna process avgränsad i tid och ibland uppfattas den som livslång. Bildning kan ses oftast som ett personligt men också som ett kollektivt projekt. Den bildning som beskrivs i dessa dimensioner utgörs såväl av kunskaper som av förmågor och ideal.

Allmänbildning

Dimensionen allmänbildning kännetecknas av det vi i vardagligt tal också menar med allmänbildning. Alltså den typ av kunskap där vi känner till vem som var kung 1842, vilket årtal slaget vid Lützen var och vem Marilyn Monroe var gift med. I den debatt som förs kring bildning brukar man skilja mellan bildning och allmänbildning. I de dokument som ingår i studien finns denna särskiljning representerad men också en syn på bildning som just allmänbildning.

Kulturyttringar

Även bildningsdimensionen kulturyttringar ligger nära det som i vardagligt tal ofta menas med bildning. Här finns en tanke om att kulturevenemang som musik-, konst- och teaterevenemang och kulturkonsumtion i form av läsning av skönlitteratur och poesi, lyssnande på opera etc. genom sig själva fungerar bildande och att den som konsumerar denna typ av kultur också kommer att bli bildad. Det kulturyttringarna skall bidra till, och som utgör kärnan i denna dimension av bildningstanken, är perspektiv på såväl aktuella som "eviga" frågor.

Demokratifostran

Demokratifostransdimensionen är en av de starkast framträdande dimensionerna i de aspekter på begreppet bildning som analysen funnit. Bildning ses här som ett verktyg för att skapa en medborgare som gör en demokrati möjlig. För att en demokrati skall kunna existera är det nödvändigt att en medborgare har vissa kunskaper, medborgarkunskaper. Att äga dessa är en del i att vara bildad. Lektor Lars Alsheimer vid Högskolan i Jönköping uttrycker det så här:

Varje generation måste vinnas för respekten för individen, demokratin och rättsstaten. Annars brakar det ihop! (HSV, 2001 b, s.30).

Medborgarkunskaper kan ses som en underdimension till demokratifostransdimensionen och innehåller också den ett flertal aspekter. Bland annat ingår här att känna till en begreppsapparat som gör det möjligt att delta i en samhällelig debatt. Dessa kunskaper innefattar också ett historiskt kunnande som gör det möjligt se nutida skeenden i ett historiskt perspektiv.

Det är otroligt viktigt med historia, som att veta hur vårt statskick vuxit fram. Hur ska vi annars kunna förhålla oss till vår aktuella politik? Vi blir lätta att styra om vi är historielösa. (HSV, 2006 s. 3)

I demokratifostransdimensionen ligger att individen skall förstå sin omvärld, se de sammanhang som hon existerar i och aktivt kunna ta ställning för ett samhälle som vilar på demokratiska värderingar.

Men att en individ respekterar andra och förstår sin omvärld är inget som kommer av sig själv. För detta behövs en demokratifostran och en sådan fostran sker företrädesvis genom en bildning av individen.

Det finns tydliga kopplingar mellan demokratifostransdimensionen och den dimension av kärnkunskaper som presenteras nedan. Ofta ses studier inom humaniora som en framkomlig väg för att skapa den förståelse och se de sammanhang som är nödvändiga för att kunna vara en medborgare i en demokrati. Inte sällan är läsningen av skönlitterära verk det som pekas ut som en av de viktigaste metoderna. I det bildningsprojekt som genomförs vid Högskolan i Jönköping skall studenterna under åtta terminer läsa och diskutera ca 120 böcker, både fackböcker och skönlitterära verk. Syftet med detta bildningsprogram är just att:

... få studenterna att förstå vikten av att människor respekterar och vårdar andra individer, demokratiska principer och rättsstaten. (HSV, 2001 b s.7)

I bildningens demokratifostransdimension ingår alltså att tillgodogöra sig medborgarkunskaper som gör det möjligt att verka som en aktiv medborgare i en demokrati och dessutom förstå sin omvärld och se sammanhang för att kunna ta strid för de demokratiska värdena.

Etiskt/Moraliskt förhållningssätt

Det finns något skilda meningar i materialet huruvida en etisk-moralisk dimension ingår i bildningsbegreppet. Det är dock en klar övervikt i beskrivningar av bildning där en etisk-moralisk dimension ingår.

Denna dimension kan i mångt och mycket sammanfattas i den slogan som fanns att läsa på en av Sveriges förenade studentkårers affischer våren 2004. Affischen var en del i en kampanj kring bildning och kritiskt tänkande hos studenter och texten löd:

All kunskap påverkar samhället. Vem tar ansvar för åt vilket håll? (Arneklo-Nobin, 2004 s.17)

Det denna affisch tillsammans med mycket övrigt material uttrycker, är att den etisk/moraliska dimensionen i bildning handlar om att kunna ta ställning i etiska spörsmål som rör vetenskap. En student behöver bli bildad på ett sådant sätt att hon kritiskt kan reflektera över hur vetenskapen påverkar henne själv och det samhälle hon

lever i. Bildning i denna dimension blir att få möjlighet att utveckla en sådan etisk/moralisk reflektion kring frågor som rör såväl utbildningen som samhället i stort. Detta är något som uttrycks såväl i högskolornas egna bildningsinsatser som i den förordning som reglerar vilka examina som är möjliga att avlägga på högskolor och universitet:

Syftet är att under hålla ett offentligt samtal på KTH om vad som är etiskt försvarbart eller vetenskapligt grundat och ge kritiska perspektiv på teknikens och vetenskapens roll i samhällsutvecklingen (HSV, 2002 b s.88 f.)

För högskoleexamen skall studenten:

- visa kunskap om och ha förutsättningar för att hantera etiska frågeställningar inom huvudområdet för utbildningen. (Högskoleförordningen 1993:100 Bilaga 2)

Förståelse och Sammanhang

Två dimensioner som ligger mycket nära varandra, och därför presenteras tillsammans här, är förståelse och sammanhang. Det är viktigt att inte se den ena som underdimension till den andra. I stället är de två begrepp som uttrycker i mångt och mycket samma sak.

Den värld vi lever i, de relationer vi deltar i och de skeenden vi bevittnar kan vara mycket komplicerade. Att vara bildad innebär en möjlighet att förstå denna komplicerade värld och kunna skapa ett sammanhang mellan olika delar av den.

Bildning blir i ljuset av denna dimension inte så mycket en uppsättning kunskaper, som i fallet med medborgarkunskaper, utan snarare en förmåga. Något levande och dynamiskt.

När bildning beskrivs på detta sätt är det nödvändigt att poängtera att det inte rör sig om vilken förståelse eller vilka sammanhang som helst. Det handlar inte om att förstå en matematisk formel eller att sätta in en fysikalisk lag i sitt naturliga sammanhang.

Den förståelse och de sammanhang det rör sig om handlar om människor. Det handlar om att ta en akademisk kunskap och överföra den i en mänsklig kontext och sätta den i relation till såväl annan kunskap som till sin omvärld. För civilingenjören blir det nödvändigt att sätta sina ingenjörskunskaper i relation till sin omvärld och för humanisten handlar det om att inte bara ha läst om men också faktiskt förstått andra människor och kulturer.

Tidigare har ett historiskt perspektiv nämnts som viktigt för bildning. Detta återkommer även i denna dimension. Att sätta in och förstå sina kunskaper i ett historiskt sammanhang utgör en del av det som bildning är:

Det historiska perspektivet kan underlätta för såväl lärare som studenter att se teknik och naturvetenskap i ett större sammanhang. (HSV, 2002 b s.42)

Förståelse och sammanhang skall, likväl som förmågor, ses som drivkrafter för bildning. Önskan att förstå sin omvärld och placera sig själv i ett sammanhang gör att den process bildning är, fortgår.

... ett vackert bildningsideal; nyfikenheten, förundran över världen och en brinnande längtan att lära och förstå.(HSV, 2002 a s.10)

Men hon ville lära sig mer, ville förstå upplevelsen i Indien och därmed bygga på sin bild av världen. (HSV, 2006 s.11)

Kärnkunskaper

En något mer handfast dimension är den som uttrycker bildning som en uppsättning kunskaper. Ordet kärnkunskaper är hämtat från det engelska uttrycket core curriculum som kanske framförallt är framträdande vid amerikanska universitet. Där utgör en grunduppsättning kurser den basuppsättning av kunskaper som behövs för att klara såväl studier som ett senare yrkesliv.

Inom svensk högre utbildning tar sig tanken kring kärnkunskaper lite olika uttryck. Vi kan se att den framförallt rör sig kring fyra huvudgrupper av ämnen som också kan ses som underdimensioner till kärnkunskapsdimensionen. Dessa fyra är humanistiska ämnen, historia, samhällsvetenskap och idéhistoria/vetenskapsteori.

Bildning har en tradition inom humanvetenskaperna och då kanske framförallt klassiska språk som grekiska och latin. Denna tradition är fortfarande stark inom den svenska högskolan. Humanistiska ämnen ses allmänt som bildande i sig och den som har läst t ex litteraturvetenskap eller något modernt eller klassiskt språk är mer eller mindre per definition bildad.

Med denna dimension av bildning blir det naturligt för högskolor att göra bildningsinsatser som möjliggör för framförallt naturvetare och tekniker att läsa humanistiska ämnen som en form av breddning av sin utbildning. Genom att läsa ett humanistiskt ämne förs på så vis en dimension av bildning in i den naturvetenskapliga utbildningen.

Humanistiska utbildningar har däremot nästan genomgående en bildande funktion (HSV, 2002 b s.117).

Sedan 1990-talets början har några av humanistiska fakultetens institutioner [...] erbjudit ett stort antal kortare kurser av bildande karaktär (HSV, 2002 b s.120).

Något som ofta framhålls som en del av bildning i detta sammanhang är läsning och reflektion kring skönlitteratur. Ibland rör det sig om att ha läst en särskild kanon av böcker men oftare ses just läsning av skönlitteratur i sig som bildande. Det finns ett flertal exempel på hur högskolor ser användning av skönlitteratur som bildande. Det är allt från läkare till lärare som får läsa skönlitterära verk med, eller utan, direkt koppling till sin utbildning för att föra in en bildande dimension.

Vad gäller kunskaper i historia, idéhistoria, vetenskapsteori och samhällsvetenskap så är bildningsidén som är kopplad till dessa något annorlunda. Här handlar det inte så mycket om att ämnena som sådana är bildande. I stället utgör dessa kunskaper verktyg för att åstadkomma dimensionen Förstå och Sammanhang samt en dimension av Perspektiv.

Historia blir nödvändigt för att sätta in sina kunskaper i ett historiskt sammanhang, idéhistoria och vetenskapsteori ses framförallt som verktyg för att studenter skall kunna anta ett kritiskt förhållningssätt och en grad av vetenskaplighet och samhällsvetenskap anses som viktig för att sätta in kunskaper i ett kontemporärt samhällsperspektiv.

Kunskapsstrukturer

Till skillnad från föregående dimension så rör sig denna dimension inte kring konkreta kunskaper i t ex historia eller samhällsvetenskap. I stället rör det sig här om strukturer av kunskaper och sökande av kunskap.

En kunskapsstruktur blir en möjlighet att strukturera sin omvärld och kunna hantera den information och den kunskap som gör sig tillgänglig på olika sätt. Det finns en stor mängd information tillgängliga både i moderna medier som Internet eller mer klassiska medier i form av t ex böcker. Att denna information är tillgänglig är dock inte detsamma som att den vare sig blir till kunskap eller användbar för en enskild individ.

Att kunna tillgodogöra sig denna information, sätta den i relation till tidigare kunskaper och göra den till en integrerad del av sig själv som individ är det som finns i bildningsdimensionen kunskapsstrukturer.

Högskolestudierna har också gett bildning eftersom de har gett en struktur att sätta in nya upplevelser i (HSV, 2006 s.4).

Bildning kan man då säga är det sammanhang man etablerar mellan sig själv, sin kunskap och omvärlden (HSV, 2002 b s.17).

Med integrering av kunskap avses den process där information och kunskap blir en del av individen på ett sådant sätt att denne kan använda informationen och kunskapen och göra den till en reell del av sin vardag.

Bildning för mig, det är att kunna ta till mig utav allt det här som kommer på mig från olika håll och på olika sätt, och sen kunna göra någon slags strukturerad mening av det. Och i slutändan kunna applicera det på någonting, kunna använda det, kunna utnyttja det som ett mervärde. (HSV, 2001 b s.29)

Den personliga utvecklingen

En dimension av bildning som tydligt känns igen från ett klassiskt bildningsperspektiv är den personliga utvecklingen. Detta är också en dimension som ofta förekommer i de texter på vilken idéanalysen gjorts.

I personlig utveckling ligger att studenten skall ha möjlighet att växa som individ och människa och kunna förverkliga sina inneboende möjligheter. Hon skall helt enkelt kunna bli allt hon möjligen kan. Detta är något mer än att bara tillgodogöra sig kunskaper. Bildning blir sett ur denna dimension att växa som människa såväl intellektuellt som emotionellt.

I denna dimension ligger också en möjlighet för en student att själv påverka sin studiesituation genom att ha möjlighet att ta ansvar för sitt lärande och sin utveckling.

En första betydelse ligger i det som den förra högskolelagen uttryckte i kravet på personlighetsutveckling hos varje student. Bildning är att utveckla sina förmågheter. (HSV, 2002 b s.37)

En grundläggande idé är att engagera studenterna mer så att de själva kan forma och ta ansvar för sin utbildning. Kunskapssökande sätts i fokus och kunskapsmålen definieras av de behov som studenterna själva upptäcker. (HSV, 2002 b s.40)

Målet för högskolan måste enligt utredningen därför vidgas till "att utveckla studenterna som individer". (HSV, 2001 b s.19)

En underdimension till den personliga utvecklingen blir kunskapssökandet. Att lustfyllt och nyfiket söka ny kunskap är en del i den process som bildning är.

Det centrala i vår förståelse av vad bildning och kunskap innebär kan sägas vara det ständigt föränderliga; den rörelse av aldrig tillfredsställd nyfikenhet som utgör det pågående brytande av ny mark som innebär utbildning, utveckling och nyskapande, såväl av det enskilda subjektet som av samhälls subjektet. (HSV, 2002 a s.24)

... bildning handlar om att vidga sina vyer genom att ibland konfronteras med andra tankevärldar och ny kunskap. (Lerner, 2005)

Genom personlig utveckling får individen möjlighet att uppnå självkänedom. Denna självkänedom blir också en utgångspunkt för att kunna förstå andra människor och bidrar därigenom till empati och medmänsklighet. Här känns ett klassiskt ideal av humanism igen i bildningstanken med förståelse och respekt för varje individ.

... [många ansåg att] ett ständigt återkommande och berörande inslag i core-kursen varit ondska och mänskligt våld, eller omvänt, vikten av respekt för människovärdet. (HSV 2001 b s.45).

Lärokompetens

En dimension av bildning som ligger nära den personliga utvecklingen men som är mycket mer konkret och handfast är lärokompetens. I denna dimension återfinns två områden. Muntlig och skriftlig kommunikation samt Studieteknik/Lära att lära.

En central del i högskolornas bildningsinsatser riktar sig mot att förbättra studenternas förmågor i muntlig och skriftlig kommunikation. Det rör sig om såväl förmågan att hålla bra presentationer som att skriva akademiskt korrekta texter till uppsatser, papers etc. Inte sällan fungerar skönlitteratur som ett medium för att utveckla dessa kunskaper.

Kommunikationsträningens syfte är att ge studenterna förmåga att uttrycka, beskriva och förklara sina ämneskunskaper både vetenskapligt och populärt, såväl i skrift som muntligt. (HSV, 2002 b s.127)

Det andra området inom denna dimension är studieteknik/lära att lära. Inom högskolan utgörs detta område av att studenter får tillgodogöra sig förståelse för studieteknik och olika inlärningsstilar med syftet att skapa förutsättningar för en effektiv studietid. Mer allmänt blir lära att lära en bildningsfärdighet som innebär en förtrogenhet med att inhämta och tillgodogöra sig kunskap och kunna skapa en säkerhet i hur man kommer fram till ny kunskap.

Undervisningen går ut på att man både ska lära sig något och skapa en säkerhet i hur man kommer fram till att få kunskap. Dubbelheten bidrar till en beredskap att våga känna sig som ett myndigt kunskapssubjekt som kan möta livet, omvärlden och nya situationer och lita på sin egen förmåga att lära sig och förstå. (HSV, 2002 b s.100).

Bildning är för mig inte primärt kunskap och fakta utan att kunna dra korrekta slutsatser baserad på en begränsad mängd information. Det viktiga i en utbildning är inte kunskaperna i sig utan det viktiga är att lära sig att lära sig saker och att se helheter (HSV, 2006 s.8).

Kritiskt förhållningssätt

Den dimension som framträder oftast, tillsammans med personlig utveckling, är kritiskt förhållningssätt. Att anta ett kritiskt förhållningssätt innebär att information, kunskap och argument som individen ställs inför inte accepteras utan granskning. Att granska information, kunskap och argument blir att använda sitt förnuft och göra en rationell tolkning av dem. Det innebär också att kunna se bortom det som finns precis framför en och se i vilket sammanhang och med vilka förtecken och av vem något framhålls.

Utbildningen på grundnivå skall utveckla studenternas:

-förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar

(Högskolelagen Lag 1992:1434 1 kap 8§)

Syftet är att underhålla ett offentligt samtal på KTH om vad som är etiskt försvarbart eller vetenskapligt grundat och ge kritiska perspektiv på teknikens och vetenskapens roll i samhällsutvecklingen (HSV, 2002 b s.88 f.)

I att anta ett kritiskt förhållningssätt ligger dessutom att reflektera kring sig själv och sin omvärld. Reflektion ses i någon mån som ett verktyg som gör ett kritiskt förhållningssätt möjligt. Genom att reflektera kan individen ifrågasätta och skaffa sig perspektiv för att kunna anta det kritiska förhållningssättet.

Människor som har kunskap kommer att reflektera, ifrågasätta och ta ansvar för sin livssituation. För lärosätet är det därför angeläget att bidra till att människor har redskap för att gå sina egna vägar och styra utvecklingen snarare än att bli styrda. (HSV, 2002 b s.93)

Ytterligare en del av det kritiska förhållningssättet är vetenskaplighet. Det är ofta vetenskaplighet och kritiskt förhållningssätt används sida vid sida och det kritiska förhållningssättet blir, som vi kommer att se i idéanalysen av vetenskaplighet, en viktig del i detta begrepp.

Bredd

Denna dimension av bredd är en av de oftast förekommande i idéanalysen. Den innehåller två underdimensioner Utbildningsbredd och Tvärvetenskaplighet. Båda dessa skall ses som ideal snarare än förmågor eller kunskaper.

För den bildade gäller det att ha bredd i sina kunskaper. Det räcker inte med att bara ha läst en civilingenjörsutbildning helst skall en högskolestuderande också ha breddat sin utbildning genom att ha läst en eller flera kurser vid andra institutioner på högskolan. Det skall påpekas att detta ideal oftast förespråkas för naturvetare och tekniker då de humanistiska utbildningarna oftast ses som bildande i sig.

Motivet till detta ideal ligger i en tanke att en allt för snäv ämnesutbildning hämmar studenten i ett framtida yrkesutövande och i sin funktion som aktiv samhällsmedborgare.

Bildning är ett sätt att "undvika fragmentisering och alltför långt driven specialisering" och är därför i högsta grad aktuellt idag. (Arneklo-Nobin, 2004 s.5)

En rad utbildningar ger numera poängutrymme för att läsa valfria kurser inom andra fakulteter (HSV, 2002 b s.96)

Idag har många akademiker en allt för snäv yrkesutbildning...(Lerner, 2005)

Utbildningsbredd är i någon mån studentcentrerad. Tvärvetenskap å andra sidan är mer fokuserad på lärare och forskare vid akademierna och strukturen på de utbildningsprogram som högskolor och universitet ger. Med tvärvetenskap menas ett samarbete i forskning och utbildning över fakultets- och ämnesgränser. Det är ett ideal som gör gällande att ett sådant utbyte verkar bildande. Att skapa samtal mellan olika ämnesföreträdare medför en bredd hos de inblandade som är att anse som bildning.

Södertörns högskola har en mångvetenskaplig och mångkulturell profil. Utbildningen är disciplinöverskridande och syftar till att finna möten mellan humanistiska, samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen. (HSV, 2002 b s.113)

Dess [Museion] målsättning är att utveckla en flexibel och ämnesövergripande verksamhet som lockar forskare och studenter från naturvetenskap och medicin, samhällsvetenskap, humaniora och konstnärliga ämnen. (HSV, 2002 b s.51)

Perspektiv

Den sista av de tolv dimensionerna som identifierats kan ses som en dimension som i någon mån är närvarande i de andra elva och till viss del är det som också kan ses som ett gemensamt element för dem alla. Dimensionen är dock så pass framträdande att den bör presenteras för sig själv och ses som en egen dimension.

I denna bildningsdimension ligger att kunna se på företeelser med olika infallsvinklar och tankesätt. Det handlar om att inte vara fast i ett perspektiv utan att kunna skifta position och se det som betraktas i ett nytt ljus. Viktigt är också att kunna använda sina ämnes- och "bildningskunskaper" för att skaffa sig nya perspektiv. På så vis är denna dimension en förmåga.

... bildning gör det möjligt för en att själv reflektera över saker och ting. Att man ser på saker i ett vidare perspektiv. (HSV, 2001 b s.29)

Högskolan måste kunna erbjuda reflektion och möjligheter till ett helhetstänkande (Lerner, 2005)

Dock finns det också inslag av både kunskap och ideal i denna dimension. Det kunskapsmässiga ligger i att bildning i form av perspektiv också innebär att ha tillräckliga kärnkunskaper och en tillräckligt stor bredd för att kunna se saker ur olika aspekter. Idealet ligger i att det är önskvärt för en människa att öppna upp för det okända och skaffa sig nya perspektiv.

Bildningsresans lyckosökande går ut på att vidga våra perspektiv på tillvaron. Färden förutsätter kontinuerlig öppenhet och nyfikenhet på det främmande – en vilja att ständigt skaffa nya utblickar och att konfronteras med det okända. (HSV, 2002 a s.33)

Idéanalys Vetenskaplighet

Vid en idéanalys av begreppet vetenskaplighet, förstått som en del av begreppet högskolemässighet, har det framkommit att de betydelser för vetenskaplighet som återfinns i de analyserade texterna kan hänföras till en av fyra dimensioner. Nedan kommer dessa fyra dimensioner och eventuella underdimensioner att presenteras. Maria Demker skriver:

Vetenskaplighet är en kombination av värden, normer och praktik... (HSV, 2001 a)

Varje dimension av vetenskaplighetsbegreppet som identifierats i denna analys kan hänföras till någon av dessa tre delar.

Övergripande för vetenskaplighet är också att den genomsyras av rationalitet.

Vetenskaplighet som norm

Den mest framträdande dimensionen av vetenskapsbegreppet är den där vetenskap ses som norm. Det handlar om förhållningssätt såväl till kunskap som sådan, hur den kan rättfärdigas och vilka etiska/moraliska aspekter som bör tas i beaktande vid vetenskaplig kunskapsproduktion.

Den mest framträdande delen av vetenskaplighet som norm är det kritiska förhållningssättet.

I det kritiska förhållningssättet ligger att påståenden, resonemang och kunskap ständigt måste prövas kritiskt och omprövas. Denna fortgående prövning av vetenskapliga påståenden är innebörden i det som kan sägas vara vetenskapens kritiska och rationalistiska arbetssätt. Det är viktigt att påpeka att det kritiska förhållningssättet som det presenteras här inte är att likställa med en relativistisk ståndpunkt inför kunskap. Snarare handlar det om att acceptera att kunskap i sig är dynamisk och föränderlig och att den därför ständigt måste vara utsatt för granskning och omprövning.

Lärarnas och studenternas grundläggande inställning till kunskap och sätt att förhålla sig till kunskap är utmärkande för ett vetenskapligt förhållningssätt. I detta ligger att resonemang och påståenden ständigt måste prövas kritiskt och omprövas. (Riksdagens revisorer, 2000 s.39)

Ett grundläggande vetenskapligt kännetecken är därför ett avståndstagande från alla kategoriska uttalanden om den slutliga sanningen eller den fullkomliga kunskapen. (HSV, 2001 a s.12)

Ytterligare en del av dimensionen vetenskaplighet som norm är intersubjektivitet. Intersubjektivitet blir i denna dimension ett uttryck för hur kunskap får sin giltighet. Med ett grundantagande om kunskapens föränderlighet och dynamiska natur blir det nödvändigt att fråga sig hur en viss kunskap skall kunna ses som mer giltig än någon annan. Genom att vetenskapssamfundets medlemmar genomför en kritisk granskning av

varandras resultat blir det möjligt att för vissa kunskaper uppnå en viss mån av enighet. Denna enighet är det vi kallar intersubjektivitet och det som ger viss kunskap företräde framför annan kunskap.

... samtidigt som forskningen är och måste vara en kreativ process måste de nya idéerna hela tiden utsättas för kritisk granskning, av forskaren själv och av forskarkolleger. Framgången för nya idéer består just i att de blir allmänt accepterade bland forskare. (Riksdagens revisorer, 2001 s.17)

Den tredje delen av vetenskaplighet som norm är en etisk/moralisk aspekt. Forskning existerar inte oavhängigt från det resterande samhället och de kunskaper som vetenskapssamfundet producerar måste sättas i ett större sammanhang. Forskare behöver reflektera över hur de kunskaper de producerar påverkar det resterande samhället.

Vetenskaplighet som metod

Denna dimension skall ses som de praktiker som existerar inom vetenskaplighet. Det resoneras ofta kring vad som är vetenskaplig metod och om det är så att vetenskap i sig kan definieras utifrån att en viss metod används för att nå ny kunskap.

I idéanalysen framkommer att vetenskaplighet och vetenskap kännetecknas av att den använder sig av en viss metod. Det framgår att den metod som används inte nödvändigtvis är densamma över alla vetenskaper. Det ses som högskolans uppgift att göra studenten förtrogen med den specifika vetenskapens metod för att uppnå vetenskaplighet inom en utbildning.

Inom dimensionen kritiskt förhållningssätt framhålls också kvaliteten metodskolning, vilket innebär att studenterna erhåller kunskaper om vetenskapsteori, datainsamlingsmetoder, mätinstrument och dokumentation samt att dessa kunskaper tillämpas i utbildningen. (Barck & Ålund, 2002 s.18)

Det finns dock en metod som tydligare än andra lyfts fram som just vetenskaplig, den hypotetiskt-deduktiva. Den använder sig av induktion och deduktion för att erhålla ny kunskap och goda skäl som grund för att bedöma sanningshalten hos ett påstående.

Till denna dimension skall också läggas formuleringen av forskningsproblem. Det vetenskapliga problemet är sådant att det:

... börjar med en ifrågasatt förförståelse (förvåning) och fortsätter med begreppsliggörande och formulering av problemet på grundval av denna ifrågasatta förförståelse. Problemet måste vara öppet i meningen att svaret är okänt. (HSV, 2001 a s.14 f.)

Det är centralt för vetenskaplighet som metod att kunna formulera sådana forskningsproblem för att sedan använda relevanta vetenskapliga metoder på det.

Vetenskaplighet som principer

Det finns ett par principer som behöver tas fasta på för att en verksamhet skall kunna hävda att den är vetenskaplig. Den kanske starkaste av dessa principer är självständighet.

Självständighet innebär att forskaren fritt skall kunna välja forskningsproblem, utveckla forskningsmetoder och publicera forskningsresultat. Det innebär också att en student eller forskare skall ha möjlighet att själv värdera de kunskaper som han eller hon ställs inför och att fritt kunna framföra kritik mot forskningsresultat, värderingar och företeelser i samhället.

Denna frihet är inte oproblematisk och politiskt såväl som kommersiellt inflytande över utbildning gör att denna princip kan komma i kläm.

För forskning skall som allmänna principer gälla att:

1. forskningsproblem får fritt väljas,
2. forskningsmetoder får fritt utvecklas och
3. forskningsresultat får fritt publiceras

(Högskolelagen 1992:1434 1 kap 6 §)

Verket konstaterar i rapporten att med tilltagande externfinansiering ökar lärosätenas möjligheter att samverka med det omgivande samhället. Men samtidigt begränsas möjligheterna att utifrån inomvetenskapliga kriterier bestämma över forskningens inriktning.

(Riksdagens revisorer, 2001 s.22)

Ytterligare en del av denna dimension är principen om osjälviskhet. Det innebär att forskare delar med sig av sina forskningsresultat till resten av forskarsamfundet så att resultaten kan bli granskade och prövade. Till denna princip hör dessutom att forskare behöver kommunicera sina resultat såväl till forskarsamfundet som till allmänheten.

Vetenskapens natur

Denna dimension av vetenskaplighet utgör ett par grundantaganden som begreppet vetenskaplighet vilar på.

För det första gäller för det föreliggande vetenskaplighetsbegreppet att kunskap behöver vara något dynamiskt. Det innebär att vetenskapen inte uttrycker en absolut sann kunskap utan i stället ser den kunskap som de presenterat som det bästa nu gällande alternativet. I denna syn på kunskap ligger också ett accepterande av att framtida forskning kan komma att förändra det vi vet. Detta dynamiska kunskapsbegrepp skall dock inte förväxlas med kunskapsrelativism. Det är inte så att all kunskap är giltig. Vad som är giltigt blir i första hand en fråga för den intersubjektivitet som beskrivits tidigare. I detta dynamiska kunskapsbegrepp ligger också en förståelse hos individen för att hon ständigt behöver tillgodogöra sig ny kunskap allt eftersom forskningen tar nya steg framåt.

En precisering av forskningsanknytning handlar om att undervisning ska överensstämma med aktuella forskningsresultat. Här framhålls vikten av att den teoretiska diskussionen inom ämnet beaktas liksom insikten att den vetenskapliga kunskapen är under ständig förändring.

(Riksdagens revisorer, 2001 s.14)

För kandidatexamen skall studenten:

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens.

(Högskoleförordningen 1993:100 Bilaga 2)

Ett andra antagande som är kopplat till det dynamiska kunskapsbegreppet är att vetenskap är kunskapsbildande. Det innebär att det hör till vetenskapligt förhållningssätt att inte bara konsumera utan också producera kunskap. Till antagandet hör dessutom att forskning är kumulativ och att den bidrar till att kunskapen på ett område ökar.

... akademins grundläggande kännetecken: det nyfikna informationssökandet, den kritiska analysen, sökandet efter förklaringar, nya perspektiv och helheter, konstruerandet av synteser (HSV, 2001 a s.23)

Ett tredje antagande är att vetenskap ses som en process. Vetenskap kan ses som en process i sig där ett visst arbetssätt leder fram till resultat och att denna process aldrig är avstannande. Det är dock också möjligt att se vetenskapen som en process för den person som är involverad i det vetenskapliga projektet. På så vis blir vetenskap en personlig process för utveckling. Denna process möjliggör för individen att skapa perspektiv och förhålla sig såväl till ny som till gammal kunskap.

En glimt av frihet för studenten, ett löfte om en kunskapsprocess bortom de fasta rollerna som lärare och student, en möjlighet till en egen värdering och ett eget tillägnande av kunskap, mindre formaliserat, med högre frihetsgrad och med ett större personligt ansvar. Detta är vad vetenskapens närvaro tycks utlova och det är just detta, som kan förvandla en utbildningsprocess till något mer kvalificerat, något högskolemässigt. (HSV, 2001 a s.36)

Sammanfattning Idéanalys

Denna idéanalys av begreppen bildning och vetenskaplighet gjort på ett urval av dokument från olika instanser har identifierat ett brett bildningsbegrepp med tolv dimensioner av varierande karaktär och innehåll. Den har dessutom identifierat fyra dimensioner för vetenskaplighet.

Alla dessa dimensioner utgör aspekter av respektive begrepp och det är inte möjligt att beskriva vare sig bildning eller vetenskaplighet genom att bara använda sig av en eller ett fåtal av de ingående dimensionerna. För att täcka begreppen behöver alla dimensioner användas.

Diskursanalys

En diskurs för bildningsbegreppet

Diskussioner kring bildning inom svensk högre utbildning är inte någon ny företeelse. Redan 1985 publicerade Universitets- och högskoleämbetet rapporten *Högskolans bildningsprogram – finns det?* Syftet med denna skrift var att:

... spegla olika balansproblem när det gäller högskolans kunskapssyn. Exempel på sådana balansproblem är begreppsparen generalist/specialist, breda kunskaper eller avgränsning, ytförståelse/djupförståelse, sanning/nytta, instrumentalitet/värderingsförändring etc. (Abrahamsson red. , 1985 s.1).

Då diskuterades, precis som nu, vilken roll bildningen hade inom högskolan och därmed också vilket uppdrag högskolan skall anses ha.

Den nuvarande debatten kring bildning i högskolan startade på initiativ av Högskoleverket i augusti 2001 med en bildningssatsning i form av projektet *Bildning i högre utbildning*. Projektets övergripande syfte är att:

... stimulera till utveckling av innehåll, organisation och pedagogik i svensk högskoleutbildning genom spridning av inspirerande exempel. (HSV, 2002 b s.13)

I sin inledande information till projektet beskriver Högskoleverket bildning som ett komplext begrepp som kan definieras på många olika sätt och Högskoleverket är öppet för en bred användning av begreppet. Att bildning ändå ges vissa ramar blir tydligt när lärosäten ombeds inkomma med exempel på bildningsinsatser inom ramen för den akademiska miljön och förslag på dessa insatser ges:

Vi söker medvetna koncept och metoder (kurser, program eller andra inslag i den akademiska miljön) för att kombinera ämnes- och yrkesinriktad utbildning med individutvecklande inslag. Att öka studenternas engagemang i sina studier, förbättra deras studieresultat, berika den intellektuella utmaningen och ge dem extra stimulans till personligt växande kan vara målen för bildningsverksamheten. Exempel på förmågor som är viktiga ur ett bildningsperspektiv är: vilja och mod att analysera, kritiskt ifrågasätta och diskutera med andra, kapacitet att sätta skeenden i ett vidare meningsfullt sammanhang, binda samman olika kunskapsfält och se bakomliggande processer samt empati och förståelse för olika kulturella, religiösa, ekonomiska och politiska etc. grupperingar. Det kan också röra sig om extra träning för att utveckla muntlig och skriftlig gestaltningsförmåga. (HSV, 2002 b bilaga 1)

I de bildningsexempel som inkommit till Högskoleverket och som sammanställts i rapporten *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten* (HSV, 2002 b) går det också att se att lärosätena många gånger väljer att exemplifiera med bildningsinsatser som ligger i linje med inramningen ovan.

Till sitt bildningsprojekt har Högskoleverket knutit en extern referensgrupp. I denna grupp ingår Annika Carlson, fil.kand., politologistuderande samt f.d. ordförande i studentkåren vid Växjö universitet, Birgitta Arneklo-Nobin, docent vid medicinska fakulteten och yrkesverksam kirurg vid kirurgiska kliniken på Universitetssjukhuset i Malmö, Carl-Henrik Svenstedt, professor, skribent, filmare och lärare vid Malmö högskola, Maria Schottenius, fil. dr. Utrikesdepartementets kulturråd i London och Expressens kulturchef, Michael Tengberg, lärarstudent vid Göteborgs universitet samt Sven-Eric Liedman, professor i idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet (HSV, 2002 b).

Det är intressant att notera att det finns väldigt få representanter för de naturvetenskapliga ämnena i referensgruppen. Detta skulle kunna peka på en grundsyn på bildning som något som primärt inte hör till naturvetenskapen.

Det är intressant att fråga sig hur det kommer sig att debatten kring bildning i svensk högre utbildning har kommit att aktualiseras i början av 2000-talet. Ett svar på den frågan finns i förordet till *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering av ett*

bildningskoncept för högskolestudenter. Där skriver universitetskansler Sigbrit Franke och utredare Karin Agéli att:

En allt snabbare fragmentering av kunskapskartan är uppenbarligen det ofrånkomliga pris som vi måste betala för vetandets ledande roll i dagens samhälle. [...] Innebär då specialiseringen och fragmentiseringen, nyttoperspektivet och yrkesinriktningen att den goda allmänbildningen gått förlorad och att det holistiska idealet tappats bort i dagens högskoleutbildning? Ja, risken finns och bör åtminstone sättas under lupp. (HSV, 2001 b s.5 f.)

Det är alltså framförallt en oro för den alltför specialiserade utbildningen som tappar de stora perspektiven som föranlett en satsning på bildning inom högskolan. Detta ger också bildning den innebörd av bredd som vi sett tidigare.

Högskoleverket är inte ensamt om att uttrycka denna tanke av att dagens högre utbildning är fragmentiserad och specialiserad och att bildning i form av breddning skulle kunna vara ett botemedel mot detta. I en intervju i Dagens Nyheter menar professor Ronny Ambjörnsson att:

I dag har många akademiker en alltför snäv yrkesutbildning [...]. Studenterna har ofta inte råd att läsa en enda extra sida, utan gör bara vad de måste för att få ut sin examen. (Lerner, 2005)

Det som beskrivits ovan är vad som skulle kunna kallas för en övergripande diskurs för begreppet bildning inom svensk högre utbildning. Initiativtagare till den diskursen är Högskoleverket med sitt projekt *Bildning i högre utbildning*. Det är framförallt också aktörer från Högskoleverket som driver denna diskurs framåt genom att välja ramar för bildningsbegreppet i dokument som publiceras och/eller distribueras till lärosäten och allmänheten samt genom att bestämma vilka aktiviteter som blir aktuella inom projektet. Men det finns ytterligare nivåer av diskursen som är intressant för bildningsbegreppets formande. En av dessa består av aktörer med anknytning till högskolan som haft möjlighet att uttala sig om bildning i eller utanför Högskoleverkets projekt.

I de texter på vilken analysen är gjord går det att identifiera fyra olika grupper av aktörer som har getts möjlighet att uttala sig kring bildningsbegreppet. Dessa är studenter, pedagogisk universitetspersonal, administrativ universitetspersonal och aktörer utanför universitetsvärlden.

Studenter

I denna grupp finns både studenter i högskolans grundutbildning och forskarutbildning (doktorander).

I det undersökta materialet har studenterna haft möjlighet att uttrycka sina tankar kring bildning i tre olika fora. Det första är en uppsatstävling anordnad av Högskoleverket på temat Bildning i kunskapssamhället. Det andra är i en utvärdering av ett bildningsprojekt vid Högskolan i Jönköping där studenterna intervjuats kring bildningsprojektet. Det tredje är en intervju i en artikel om bildning för Dagens Nyheter.

Studenternas bild av bildning är naturligtvis inte homogen. Det finns dock några gemensamma drag i deras bildningsbegrepp. Generellt kan det sägas att studenternas

bildningsbegrepp i mycket ringa grad innehåller dimensionen av kärnkunskaper. Det rör sig snarare om förmågor som kritiskt förhållningssätt, förståelse och sammanhang och perspektiv som är närvarande i deras bildningsbegrepp. Det går också att skönja ett bildningsbegrepp som innehåller personlig utveckling där bildning i sig är något att eftersträva för att bli en bättre människa.

Det är viktigt att påpeka att de bildningstankar som uttrycks av studenterna i stor utsträckning påverkas av andra aktörer. I uppsatstävlingen arrangerad av Höskoleverket skulle essäerna skrivas utifrån temat *Bildning i kunskapssamhället* (HSV, 2002 a). Ett sådant tema uttrycker i sig att bildning är svårt att integrera med kunskap. Vidare är de studenter som tillåts uttrycka tankar om bildning i intervjuerna kring bildningsprojektet starkt influerade av det bildningsprojekt de vid det aktuella tillfället deltar i och vad det uttrycker för bildningsideal.

Pedagogisk universitetspersonal

I gruppen pedagogisk universitetspersonal ingår aktörer som kan anses ha ett pedagogiskt inflytande vid högskolor och universitet.

Av de texter som analyserats har den pedagogiska universitetspersonalen haft möjlighet att uttrycka sina tankar kring bildning i fyra typer av publikationer. Den första är en sammanställning, gjord av Höskoleverket, av bildningsinsatser på Sveriges universitet och högskolor. Den andra är en bok i essäform riktad till just pedagogisk universitetspersonal, den tredje är en utvärdering av ett bildningsprojekt vid Högskolan i Jönköping och den fjärde en artikel om bildning i Dagens nyheter.

I de analyserade texterna uttrycker denna grupp alla de tolv dimensionerna av bildningsbegreppet. Det finns dock fyra av dessa dimensioner som uttrycks i högre grad än de andra åtta. Dessa är kärnkunskaper, bredd, personlig utveckling och kritiskt förhållningssätt.

Administrativ universitetspersonal

Till denna grupp av aktörer hänförs personal vid högskolor och universitet som inte har ett direkt pedagogiskt inflytande. Det rör sig om kurssekreterare, kurssamordnare, handläggare, bibliotekarier etc.

Denna grupp av aktörer har endast haft möjlighet att uttrycka tankar kring bildningsbegreppet i den av Höskoleverket gjorda sammanställningen av bildningsinsatser vid högskolor och universitet. Det är också rimligt att tänka sig att en stor del av de framställningar som finns där, är gjorda på uppdrag av någon av de aktörer som finns i gruppen pedagogisk universitetspersonal.

Framförallt två aspekter av bildning kan uttryckas av denna grupp av aktörer. Den ena är en underdimension till bildningsdimensionen bredd, nämligen tvärvetenskaplighet. Den andra aspekten går att hänföra till dimensionen kärnkunskaper och rör i stor utsträckning humaniora och skönlitteratur såsom bildning.

Det är intressant att notera att det finns ett antal högskolor som i den ovan nämnda sammanställningen helt överlätit till administrativ universitetspersonal att fungera som

uppgiftslämnare till Högskoleverket medan den stora majoriteten engagerat personal i ledande position såsom rektor, prorektor eller liknande för att uttrycka lärosätets bildningstankar.

Aktörer utanför universitetsvärlden

Denna grupp består av journalister, kulturpersonligheter, företagare, ingenjörer etc. Det kan alltså vara personer som tidigare haft kontakt med universitetsvärlden genom t ex egna studier även om de i dagsläget inte agerar inom universitetsvärlden.

De idéer om bildning som denna grupp uttrycker måste nödvändigt bli lika heterogen som gruppen som sådan. Här finns många av de tolv identifierade bildningsdimensionerna representerade såsom demokrati, personlig utveckling, kärnkunskaper, sammanhang och förståelse samt perspektiv. Det som kan vara intressant att notera är att de aktörer som finns inom näringslivet är något mer benägna att använda sig av idéer som tillhör kärnkunskaper än de andra aktörerna där perspektiv- och sammanhang/förståelse dimensionen är mer närvarande.

En grupp av aktörer som inte framträder tydligt men som ändå i stor grad påverkar bildningsbegreppets uttryck är de politiker, sakkunniga och departementspersonal som varit delaktiga i att utforma de lagar och förordningar som styr högskolans verksamhet. Det är svårt att säga något om denna grupps utformning men i högskolelagen och examensförordningen kan vi se att bildningsdimensionerna personlig utveckling, kritiskt förhållningssätt, kunskapsstrukturer och etiskt/moraliskt förhållningssätt får stort utrymme.

En diskurs för vetenskaplighetsbegreppet

Den aktuella diskursen kring vetenskaplighetsbegreppet har sitt ursprung i den högskolelag som kom till 1977 (Lag 1977:218). I 1975 års riksdagsbeslut som föranledde lagen slogs det fast att högskoleutbildning skulle vila på vetenskaplig grund (Riksdagens revisorer, 2000). I och med det fördes också vetenskaplighet in som ett kvalitetskriterium i högskolan och det blev nödvändigt att rama in begreppet vetenskaplighet.

Genom ett riksdagsbeslut 2000 skärptes kraven på lärosätenas kvalitetsarbete och Högskoleverket fick också i uppdrag att kontrollera såväl lärosätenas kvalitetsarbete som utbildningarnas kvalitet (Riksdagens revisorer, 2000). Genom ett sådant uppdrag får Högskoleverket möjlighet att definiera högskolemässighet i allmänhet och vetenskaplighet i synnerhet. Högskoleverket är dock försiktigt med att göra detta explicit genom att inte i förväg definiera kriterier för de aspekter som utgör en översättning av Högskolelagens mål och därmed kvalitetskrav för alla utbildningar (HSV, 2001 a).

Begreppet högskolemässighet finns inte definierat i vare sig lagar eller förordningar för högskolan. I stället används det av Högskoleverket som ett samlingsbegrepp för ett femtontal aspekter som ingår i prövningen av examensrätt. Detta användande i sig blir formande för begreppet och de aspekter som lag- och förordningstext "översatts" till blir en implicit definition av högskolemässighet. Denna "översättning" sker av

Högskoleverket tillsammans med sakkunniga inom området och företrädare för lärosätena (HSV, 2001 a). De aspekter som Högskoleverket använder är: lärarkompetens och kompetensutveckling, forskningsaktivitet, utbildningens innehåll och organisation, ämnesdjup och ämnesbredd, övergångsmöjligheter till forskarutbildning, utvärdering och kvalitetssäkring, studentmedverkan, jämställdhet, internationalisering, bibliotek och informationsförsörjning, lokaler och utrustning, behörighet och antagning, ekonomi och styrelse, stabilitet och långsiktighet, kritisk och kreativ miljö. Det är svårt att direkt se hur detta påverkar innebörden av vetenskaplighet. För att kunna tydliggöra detta måste de kvalitetsgranskningar som Högskoleverket gjort analyseras.

Ytterligare en part i diskursen kring begreppet på denna nivå är riksdagens revisorer. Våren 1999 beslöt revisorerna på eget initiativ att granska högskolan med tyngdpunkt på resursanvändning. En del i denna granskning var en rapport som tittade på grundutbildningens högskolemässighet (Riksdagens revisorer, 2000). I denna rapport finns alla de fyra dimensionerna av vetenskaplighet som presenterats ovan representerade.

Högskoleverket och riksdagens revisorer kan sägas utgöra aktörer i en övergripande diskurs för vetenskaplighetsbegreppet eftersom de som granskande myndigheter i mångt och mycket ringar in begreppet åt lärosätena som senare har att följa dem som kvalitetskriterier. Dock finns det även här en underliggande nivå som utgörs av ytterligare ett par grupper av aktörer.

Det går att finna ytterligare två grupper av aktörer i de texter på vilken analysen är gjord, nämligen studenter och pedagogisk universitetspersonal.

Studenter

Denna grupp kommer till tals genom en c-uppsats från Södertörns högskola som behandlar högskolemässigheten inom medieteknikämnet på samma högskola (Barck & Ålund, 2002).

I uppsatsen uttrycker författarna väldigt få egna tankar kring vad vetenskaplighet är. I stället refererar de till andras texter och idéer kring vetenskaplighet. I och med detta blir alla de fyra dimensionerna av vetenskaplighet närvarande.

Mer intressant är en c-uppsats skriven av Ingrid Widäng, *"Högskolemässighet" – Karakteristika för utbildning och undervisning vid universitet och högskolor – ur ett lärarperspektiv*. Denna uppsats finns inte med i analysen för denna studie men i c-uppsatsen skriven av Barck & Ålund (2002) på Södertörns högskola refereras till dess tankar kring högskolemässighet. De återgivna idéerna från Widäng pekar på ett vetenskaplighetsbegrepp som till största del finns inom dimensionerna vetenskaplighet som principer och vetenskapens natur. Det skall påpekas att Widäng befinner sig i ett gränsland mellan aktörgruppen Student och Pedagogisk universitetspersonal eftersom hon vid skrivandet av uppsatsen arbetade som vårdlärare vid Linköpings universitet (Barck & Ålund, 2002)

Pedagogisk universitetspersonal

De aktörer som finns i denna grupp är företrädevis professorer och rektorer.

Aktörerna har möjlighet att uttrycka sina idéer om vetenskaplighet i två av de analyserade texterna. Den första är en skrift utgiven av Högskoleverket där sju aktörer blivit ombudda att ge sin syn på högskolemässighet. Den andra är en utredning av grundutbildningens högskolemässighet gjord av riksdagens revisorer där två aktörer ur denna grupp fungerat som sakkunniga.

Det är svårt att avgöra vad som skall hänföras till aktörer ur denna grupp i form av idéer kring vetenskaplighet i den granskning som riksdagens revisorer gjort av högskolans grundutbildnings högskolemässighet. I denna text är dock dimensionen av vetenskaplighet som norm den som dominerar och det är rimligt att anta att även de sakkunniga till granskningen ställer sig bakom detta. Även i texten *Ribban på rätt nivå – sju inlägg om högskolemässighet* är det dimensionen av vetenskaplighet som norm som är den dominerande.

Diskussion

Syftet med denna studie var att i dokument, som relaterar till svensk högskola, undersöka vilken eller vilka innebörder som begreppen bildning och vetenskaplighet har kommit att få samt huruvida dessa innebörder är kompatibla i den meningen att det är möjligt att sträva mot dem båda i högre utbildning.

De forskningsfrågor som studien belyser är:

- Vilken innebörd har begreppet bildning fått i den aktuella högskoledebatten i början av 2000-talet?
- Vilken innebörd har begreppet högskolemässighet (vetenskaplighet) fått i den aktuella högskoledebatten i början av 2000-talet?
- Hur förhåller begreppen bildning och högskolemässighet (vetenskaplighet) sig till varandra och vad innebär det för svensk högre utbildning?

Tre tendenser i materialet kommer att fokuseras i denna diskussion. För det första den väsentliga bredd som begreppet bildning har kommit att få. För det andra den utbildningifiering som skett av bildningsbegreppet och för det tredje den överlappning mellan bildning och vetenskaplighet som kan skönjas och överlappningens konsekvenser för en högskolemässig svensk högre utbildning.

Denna studie har varit ett första försök att se hur bildning och högskolemässighet kommit att uttryckas i debatten kring svensk högre utbildning. Med den omfattning den gjorts har den självklart sina begränsningar. Genom att göra ett större urval av texter och dessutom välja texter som är mer fristående från framförallt Högskoleverket hade förmodligen begreppen kunnat beskrivas bättre och mer fullständigt. En mer fullständig analys hade också behövt ta sig an begreppen över en längre tidsperiod. De texter som använts i denna studie har alla sitt ursprung i början av 2000-talet och är som sådana en spegel av bildningsbegreppet vid denna tidpunkt. Det är mycket möjligt att de tendenser av begreppsbreddning, utbildningifiering och överlappning som observerats kan ha startat tidigare och/eller förändrats till dags dato.

Att göra en textanalys har sina svårigheter. En är det bakgrundsmaterial som utgör förförståelsen av begreppen och därmed grunden i analysen. Det finns en omfattande litteratur om såväl bildning som högskolemässighet. För en uppsats på denna nivå har det varit nödvändigt att göra ett urval i denna litteratur. Detta har självklart påverkat förförståelsens omfattning och därmed utfallet på analysen.

Den andra begränsningen blir den alltid pågående process det är att vandra i den hermeneutiska cirkeln. Den innebär att fler genomläsningar ger en djupare analys.

Bildning som brett begrepp

I den ovan givna bakgrunden till begreppet bildning är det tydligt att detta begrepp genom årtusendena haft ett flertal olika betydelser och kommit att användas på många olika sätt och för många olika syften. Det är dock så att begreppet under en given tidsperiod eller för en given skola av filosofer har haft en ganska tydlig och avgränsad innebörd.

I det antika Grekland och Rom kunde vi skilja mellan det instrumentella och teleologiska bildningsbegreppet. I den Humboldtska bildningen fanns de tre grundantagandena att kunskap förändrar människan, att bildning är en fri process och att bildning är ett livslångt projekt. Även hos mer moderna tänkare kan vi hitta ett relativt avgränsat bildningsbegrepp.

För det bildningsbegrepp som framträder i den ovan gjorda analysen är situationen väsentligt annorlunda. Förvisso kan vi hitta ursprunget till alla tolv dimensionerna i historien. Det är alltså inget helt nytt bildningsbegrepp som vuxit fram. Begreppet har dock breddats i den svenska högskoledebatten och innefattar nu mer än det gjort förut.

Även om ingen innebörd av bildning genom historien har varit renodlat teleologisk eller instrumentell har en av dessa två dominerat för en enskild tänkare eller skola. I det nuvarande begreppet har vi å ena sidan dimensioner av demokratifostran och lärokunskap som är mer instrumentella. Å andra sidan har vi dimensionen personlig utveckling som är av mer teleologisk art. Dessa innebörder må inte vara direkt motstridiga men sällan har de kombinerats på det sätt som nu görs.

Ett ytterligare exempel på begreppets breddning är att det idag finns inslag av bildning såväl som ett livslångt projekt som något avgränsat i tid och som sker endast under högskoletiden. De insatser där, framförallt, naturvetare har möjlighet att bredda sin utbildning med en eller annan kurs i humanistiska ämnen är svårt att tolka på annat sätt än som en i tid avgränsad bildning.

Något som ytterligare förstärker bilden av det aktuella bildningsbegreppet som något som innefattar mer och mer och som jag menar är något av ett trendbrott är hur naturvetenskapliga ämnen trätt in i dess innebörd. Det är ännu inte särskilt starkt men det finns tendenser som pekar på att de humanistiska ämnens monopol som bildande börjar utmanas. Högskoleverket har nyligen gett ut två skrifter som förstärker denna bild. En kring bildning och matematik samt en kring bildning och fysik.

Även kombinationen av å ena sidan en ämnes- och litteraturkanon som bildande kombinerat med bildning som ett fritt sökande visar på hur det aktuella bildningsbegreppet kommit att bli mer av ett samlingsbegrepp för många olika bildningsidéer snarare än ett sammanhängande begrepp.

En starkt bidragande orsak till begreppsbreddningen är hur Högskoleverket valt att kommunicera tankar kring bildning till lärosäten och allmänheten. För att inte begränsa bildningsbegreppet har man tagit med alla tänkbara innebörder av begreppet.

En begreppsbreddning likt denna får naturligtvis en hel del effekter inom svensk högre utbildning. Det finns en risk för att bildningsbegreppet vid en sådan breddning också genomgår en relativisering. Allt och inget blir bildning och innebörder som egentligen är mycket svåra att kombinera får alla plats i bildningsbegreppet. Ett sådant exempel är hur innebörden av bildning som ett fritt sökande å ena sidan och som en ämnes- och litteraturkanon å andra sidan båda tar plats i begreppet. En positiv effekt av breddningen är att bildning har möjlighet att vidgas från humaniora till att även innefatta naturvetenskaperna. Ser man bildning som Gadamer (1997) som en resa från sig själv ut i det okända är det naturligt att bildning inte alls behöver vara begränsat till något särskilt ämnesområde. Det går att bilda sig varsomhelst och närsomhelst.

Utbildningifiering av bildningsbegreppet

Ovan gjordes en distinktion mellan bildning och utbildning. Utbildning sågs som en strukturerad läroprocess som skall leda fram till ett specifikt mål, eleven skall ha tillgodogjort sig någon specifik kunskap eller färdighet, som ofta är avgränsad i tid och rum till en institution. Bildning å andra sidan är en fri process, där läroprocessen drivs av en inre önskan till utveckling och där läroprocessen i sig kan vara målet för bildningen.

Genom historien har bildning haft just en dimension av en fri personlig process som är skild från det vi kallar utbildning (Gadamer, 1997; Liedman, 2006 a, 2006 b). I det bildningsbegrepp som finns i svensk högre utbildning idag har denna skillnad mellan bildning och utbildning kommit att suddas ut. Bildning har kommit att bli allt mer lik utbildning, det har skett en utbildningifiering av bildningsbegreppet.

Överhuvudtaget är det svårt att institutionalisera bildning. När dessutom de flesta av de bildningsinsatser som vissa lärosäten bedriver sker på samma villkor som den traditionella utbildningen, antingen genom kurser eller genom att lägga en bildningsinsats som löper genom en hel utbildning (HSV, 2002 b), försvinner mycket av det fria sökandet som bildning är. Särskilt blir detta tydligt om man beaktar att det i de kurser som ges är nödvändigt att sätt upp mål och betygskriterier för kursen, samt avgränsa innehåll och litteratur. Sällan eller aldrig är det studenterna själva som gör detta.

Det går också att identifiera en utbildningifiering i den, implicit eller explicit uttryckta, kanon av såväl ämnen som litteratur som anses vara bildande i sig. Genom att använda sig av en kanon kan bildning förvisso bli en resa ut i det okända. Men resan går aldrig längre än inom det område som avgränsats av kanon.

Att bildningsbegreppet utbildningifieras och att lärosäten försöker bilda sina studenter genom utbildningsinsatser, blir en följd av den begreppsbreddning som bildning genomgått. Det är också naturligt att utbildningsinstitutioner gör det de är bra på och försöker uppnå bildning genom utbildning. Dock är bildning alltid något mer än utbildning. Förvisso kan en individ bli bildad samtidigt som hon genomgår en utbildning men utbildningen i sig är vare sig ett nödvändigt eller tillräckligt villkor för bildning.

Det finns en fara med att bildningsbegreppet blir alltför brett och närmar sig utbildning i för stor utsträckning. Faran ligger i en ökad tilltro på utbildningsinsatser som bildande. Att vara beläst är inte detsamma som att vara bildad och det räcker inte med ytterligare en kurs i humanistiska ämnen eller en litteraturkanon för att uppnå ett mål av bildade studenter. För detta krävs utrymme för studenter att göra den resa från det kända till det okända som bildning utgör.

Bildning, vetenskaplighet och högskolemässig utbildning

Historiskt sett finns det relativt få beröringspunkter mellan begreppen bildning och vetenskaplighet. Visserligen har många av de filosofer som uttryckt idéer om den ena också uttryckt idéer om den andra och eftersom båda handlar om kunskap har de inte varit helt åtskilda.

Det som kommit att bli de moderna begreppen bildning och vetenskaplighet inom svensk högre utbildning har dock fler beröringspunkter och det är relevant att prata om en överlappning i betydelse hos de två begreppen.

Det kanske tydligaste tecknet på detta kan uttryckas i kritiskt tänkande. Inom dimensionen kritiskt förhållningssätt i begreppet bildning poängteras en inställning till kunskap där information, kunskap och argument som individen ställs inför inte accepteras utan granskning. Att granska information, kunskap och argument blir att använda sitt förnuft och göra en rationell tolkning av dem. Detta är också något som uttrycks i dimensionen vetenskap som norm. Att vara bildad blir på så vis att agera vetenskapligt och att agera vetenskapligt blir att vara bildad.

Vi kan också se denna överlappning vad gäller inställningen till kunskap. I vetenskaplighetsdimensionen vetenskapens natur finns, som grundläggande antagande, ett dynamiskt kunskapsbegrepp där kunskap inte ses som absolut sann utan i stället är det bästa nu gällande alternativet. I denna syn på kunskap ligger också ett accepterande av att framtida forskning kan komma att förändra det vi vet. Detta är något som också finns i bildningsbegreppet om än i en något annorlunda form. Att se bildning som en livslång personlig process, är också ett accepterande av att aldrig nå bildning, utan att det är ett ständigt sökande där ingen fast punkt finns.

En tredje överlappning finns inom dimensionerna vetenskap som principer respektive den personliga utvecklingen. I Högskolelagen (Lag 1992:1434) står det uttryckligen att forskaren själv skall kunna välja såväl forskningsproblem som metod och publiceringssätt. Detta gör forskningsprojektet just till ett personligt projekt där den personliga utvecklingen och självförverkligandet blir lika viktigt som den nya kunskap som produceras.

Ett syfte med denna studie var att se huruvida innebörderna hos bildning och vetenskaplighet var kompatibla i den meningen att det är möjligt att sträva mot dem båda i högre utbildning. I Högskolelagen (Lag 1992:1434) står det i 2§ att utbildningen skall vila på vetenskaplig grund. Detta tillsammans med den överlappning som vi kan se

mellan vetenskaplighet och bildning medför inte bara att det är möjligt utan också nödvändigt att sträva mot dem båda i högre utbildning. För att svensk högre utbildning skall kunna nå upp till lagen och därmed vara högskolemässig är det nödvändigt att det inom den finns ett element av bildning. Utan både bildning och vetenskaplighet i utbildningen har vi ingen högskolemässig utbildning att tala om. Bildning blir på så vis något mer än bara en kvalitetsmarkör. Det blir en nödvändig faktor för en högskolemässig utbildning.

Utgångspunkter för fortsatt forskning

Under denna studie har jag slagits av hur lite utrymme naturvetenskapen har fått i det moderna bildningsbegreppet. Det är framförallt humanistiska ämnen som ses som bildande i sig eller som verktyg för bildning. Med en bakgrund inom naturvetenskapen och då framförallt inom matematik menar jag att dessa ämnen kan vara nog så bildande som de humanistiska. Det är intressant att fråga sig om det finns en bildningstanke i de naturvetenskapliga ämnena och i så fall hur den ser ut.

Om den överlappning av vetenskaplighet och bildning som observerats i denna studie är riktigt blir denna fråga ännu mer angelägen att ställa sig. Vetenskaplighet har sitt ursprung inom naturvetenskapen och är ännu idag starkt präglad av ett positivistiskt ideal med en hypotetiskt-deduktiv metod som den kanoniska. Det gör att kopplingen mellan bildning och naturvetenskap blir intressant att studera.

Högskoleverket gav 2004 ut skriften *Bildning och matematik* och har under 2006 gett ut skriften *Bildning och Fysik – Vad betyder vävens mönster? Tio dialoger om bildning och fysik*. En fortsättning på denna studie kan vara att med hjälp av en textanalys studera det bildningsbegrepp som framträder i dessa texter samt texter med koppling till naturvetenskapliga institutioner och utbildningar.

Referenser

- Abrahamsson, K. (red.) (1985), *Högskolans bildningsprogram – finns det?*, Stockholm: Liber
- Ambjörnsson, R., (1997), *Människors undran – Europas Idéhistoria Antiken*, Stockholm: Natur och Kultur
- Arneklo-Nobin, B., (2004), *Ger bildning en professur eller bara mening åt livet? Eller ingetdera?*, Stockholm: Högskoleverket
- Barck, M., Ålund, K., (2002), *Medieteknik och Högskolemässighet - En undersökning av högskolemässigheten inom ämnet medieteknik på Södertörns högskola, Södertörns högskola: C-uppsats*
- Bergström, G., Boréus, K., (2005), *Texters mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur
- Broady, D. (1992), *Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök. Om ett förslag från Collège de France och om svenska läroplaner*. Ord & Bild, nr 1 1992, ss. 3-26
- Dewey, J., (1997), *Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos
- Gadamer, H-G., (1997), *Sanning och metod i urval*, Göteborg: Daidalos
- Garefalakis, J., (2004), *Paideia – Om bildningens historiska rötter*, Riga: HLS-förlag
- Gougoulakis, P., (2006), *Bildning och lärande – om folkbildningens pedagogik*, Klippan: ABF
- Gustafsson, B., (1996), *Bildning i vår tid – Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Borås: Wahlström & Wistrand
- Husserl, E., (2002), *Fenomenologin och filosofins kris*, Stockholm: Thales
- Högnäs, S., (2000), *Idéernas historia – En översikt*, Lund: Historisk media
- Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2 Examensförordningen
- Högskolelagen (Lag 1992:1434)
- Högskoleverket, (2001), *Ribban på rätt nivå – Sju inlägg om högskolemässighet*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2001), *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering av ett bildningskoncept för högskolestudenter*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2002), *Bildning – paradiset och personligt projekt. Några bidrag från Högskoleverkets essätävling för studerande*, Stockholm: Högskoleverket

- Högskoleverket, (2002), *Bildning i svensk högre utbildning – en översikt med exempel från 34 lärosäten*, Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket, (2006), *Tycker om bildning*, Stockholm: Högskoleverket
- Johansson, L-G, (2003), *Introduktion till vetenskapsteorin*, Stockholm: Thales
- Lerner, T.,(2005), *Bildning eller utbildning*, Dagens Nyheter, 9 mars
- Liedman, S-E., (2006 a), *Ett oändligt äventyr*, Viborg: Bonnierpocket
- Liedman, S-E., (2006 b), *I skuggan av framtiden*, Viborg: Bonnierpocket
- Molander, B., (1988), *Vetenskapsfilosofi – En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*, Stockholm: Thales
- Riksdagens Revisorer, (2000), *Grundutbildningens högskolemässighet*, Rapport 2000/01:1
- von Wright, G. H., (2005), *Vetenskapen och förnuftet*, Viborg: Bonnierpocket
- Åslund, L., (1994), *Tal i tiden*, Stockholm: Natur och Kultur
- Ödman, P-J., (2005), *Tolkning, Förståelse, Vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, Stockholm: Norstedts
- Ödman, P-J., (2006), *Kontrasternas spel – En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*, Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag

Bilaga 1 – Innebörder och dimensioner av bildning och vetenskaplighet

Bildning

Bredd	Perspektiv	Kritiskt förhållningssätt	Lärokunskap
Tvärvetenskaplighet	Perspektiv	Kritiskt förhållningssätt	Muntlig/Skriftlig Kommunikation
Utbildningsbredd		Vetenskapligt förhållningssätt	Studieteknik
		Reflektion	Lära att lära

Kärnkunskaper	Förståelse och Sammanhang	Etiskt/Moraliskt förhållningssätt
Historia	Förstå	Etiskt/Moraliskt förhållningssätt
Humaniora	Sammanhang	
Idéhistoria/Vetenskapsteori		
Kärnkunskaper kanon		
Samhällsvetenskap		
Skönlitteratur		

Den personliga utvecklingen	Kunskapsstrukturer	Kulturyttringar	Allmänbildning	Demokratifostran
Personlig utveckling	Kunskapsstruktur	Kulturyttringar	Allmänbildning	Demokrati
Självförverkligande	Integrering av kunskap			Medborgarkunskap
Självkänedom				
Kunskapssökande				
Humanism				
Empati				
Medmänsklighet				

Vetenskaplighet

Vetenskap som metod	Vetenskap som norm
Vetenskaplig metod	Kritiskt förhållningssätt
Deduktion/Induktion	Intersubjektivitet
Formulering av forskningsproblem	Etisk/Moraliskt förhållningssätt
Goda skäl	

Vetenskap som principer	Vetenskapens natur
Självständighet	Dynamiskt kunskapsbegrepp
Osjälviskhet	Kunskapsbildande
Kommunicera forskning	

Lärarhögskolan i Stockholm

Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A
Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm
Telefon: 08-737 55 00
www.lararhogskolan.se

