

## Innovativt lärande

*Tomas Kroksmark\**

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

Den digitala vändningen är över oss vare sig vill det eller inte. I ett slag har våra kunskapsmöjligheter förändrats så i grunden att lärare, pedagogiska forskare, filosofer och skolpolitiker utan vidare kan uppleva en djupkris, en vilken cirkelrörelse i en rondell där vägarna ut är många. Självdefinitioner och villfarelser av yrkespraktik och forskningen teori- och metodgrunder är uppenbara liksom fåfänga rop från politiker att återgå till något som en gång var också som vi känna oss trygga i. Avreglering, avidentifiering, deprofessionalisering, en förflackning och utarmning av auktoriteternas självunna rätt till tolkningsföreträde sker parallellt med prioriteringar till förmån för mångstämmighet, ett lokalt kunskapsmonopol och episodiska sammanhang där rummet och tiden löses upp. En av de viktigaste aktörerna i denna process finns inom utbildningssystemet. Det är lärare, rektorer pedagoger och filosofer som bär ansvaret för att lysa igenom ett postmodernt (skol)kunskapsbegrepp och de förändringar som ett sådant måste föra med sig. Aldrig tidigare har behovet av att finna en plattform för gemensam kunskapsproduktion mellan forskare och skolans lokala praktik varit större och mer angelägen.

En denna röra uppstår viktiga frågor som behandlar sådant som vad som numera är värt att veta och lära sig i skolan. Bateson (1973, s. 140; s. 264ff) och Bauman (2002, s. 151f) gör en viktig skillnad mellan det som Bateson kallar "lärande av första graden" där han avser sådan

kunskap där innehållet i det som ska läras sätts i fokus. Sådan kunskap kallar skolan *ämneskunskap* och den känns igen på att den är möjlig att strukturera och formulera i kursplaner, den kan kontrolleras via test och prov, den kan prövas mot på förhand uppställda mallar, den går att tävla med internationellt och den umgås med en kunskapsteori som gör den objektiv, kumulativ, generaliserbar och återupprepbar. Mot den ”lärande av första graden” ställer Bateson ett sorts lärande som vi i normalfallet inte lägger märke till att det finns. Det är som att se en sak – vi ser det vi ser med vi koncentrerar oss sällan på själva seendet. När vi lär oss saker och ting erfar vi alltid ett naturligt och för-givet-taget innehåll, det är det som blir urskiljbart för oss. Vi förnimmar sällan eller aldrig själva lärandet. Det som är ett lärande om hur själva lärandet går till. Med utgångspunkt tagen hos Bateson och Bauman ska jag i den här artikeln diskutera grundfrågan: vad är värt att veta och ställa den i relief mot ämneskunskap och kunskaper i själva lärandet. Vidare ska jag diskutera vilka förutsättningar som nu tycks gälla i mötet och samproduktionen av kunskaper mellan forskare och lärare i skolans lokala praktik i ljuset av vad Jean-Francois Lyotard 1979 kallar den postmoderna *vändningen* (The Postmodern Condition)<sup>1</sup> – med tillägget inom skolnära forskning och skolans lokala praktik.

Vi lever i en tid – som vi kan kalla senmodern, reflexiv modern eller rent av postmodern – vilket innebär att vi i de flesta sammanhang och särskilt då det gäller vår kunskapsuppfattning river och raseerar invanda mönster, strukturer och ramar. De stora och allomfattande teorierna har hamnat på sniskan, den kunskapsgrund som på ett helt självklart sätt förmedlats och överförts via generationer – från lärare till elever, från mästare till lärling – finns inte längre på samma självklara sätt. Det som sägs i ett klassrum, det som hävdas vid en föreläsning är inte alls på samma sätt som tidigare fritt från kritiska invändningar eller föreställningar om den objektiva kunskapen okränkbarhet. Vem som helst kan i ögonblicket kontrollera eller få en alternativ synpunkt via ett trådlöst och blixtnabbt googlande. Vi river klassiska kunskapsstrukturer utan föregående varningar och utan att vi egentligen vet hur och med vad de ska ersättas.

Verkligheten har blivit fragmentiserad där lokala sanningar står framför globala sådana och där en söndersliten tematik ställs framför

ordnade logiker. Det tycks som om den postmoderna vändningen innebär att en ny mänsklig kvalitet gör sig allt mer gällande. Framgång har med flexibilitet att göra som i sin tur innebär att den som kan göra sig av med invanda mönster eller som lär sig att inte leta efter strukturer eller modeller, utan som ser komplexa sammanhang i en situation eller i sitt sammanhang och ur dessa drar nya slutsatser är den som vi börjar betrakta som den som har kunskaper. Lärande har också under lång tid varit en individuell angelägenhet och kunskapsprestationer kontrolleras också individuellt (jfr Beck & Beck-Gernsheim, 2007, s. 32). Skolans och universitetens sätt att tänka men den postmoderna vändningen förutsätter samarbete mellan människor, samproduktion av kunskap mellan olika kompetenser. Nätverkande är något annat än att se den individuella prestationen.

Det postmoderna kunskapsbegreppet som hänvisar till det strukturlösa och sammansatta har sin uppkomst i vår tids digitaliserade och Googliserade kunskapsmöjligheter.<sup>2</sup> I teknisk mening är det möjligt att via Internet skaffa sig information om i princip allting, enkelt och på mycket kort tid. Vad som kallas Webb 1.0 – eller den sk wikiwebben – är en digital möjlighet för alla att söka information från olika webbsidor som utgår ifrån det vi skulle kunna kalla en modernistiskt kunskapsuppfattning, dvs den första webbgeneration vidareförde det modernistiska arvet in i digitaliseringen. Webb 1.0 definierar sådan kunskapen som är strukturerad, logiskt ordnad, mätbar, exakt och där vi föreställer oss att det finns ett svar på varje fråga. På motsvarande sätt kan digital teknik användas i formen av till exempel poddradio eller poddtelevision, där det är möjligt att prenumerera på ett radio- eller tvprogram eller på en föreläsningsserie från ett välkänt universitet som någon etablerad forskare talat in. Det innebär att mottagaren själv kan välja tiden och platsen för uppspelningen, den kan köras om och om igen och den kan enkelt delns med så kallade digitala vänner. Men strukturen för dessa möjligheter är den som jag här väljer att kalla modernistisk – den bygger på tanken om en fråga-ett-svar och enkelriktad information där formen är given och innehållet strukturerat och logiskt ordnat på förhand av någon som inte är i samma situation som den som söker information.

På kort tid har en dramatisk förändring av webb-relaterat lärande inträffat. Det jag här kallar webb 1.0 har kompletterats av vad som

bör benämnas webb 2.0 (Kroksmark, 2009) – dvs från en webb där man endast hämtar information och över till en webb som är social, interaktiv, dialogiserad, dynamisk och levande. Webb 2.0 konstituerar virtuella sociala nätverk, som innebär andra sätt att utveckla kunskap på än tidigare, vilket utmanar metoder för informationssökning, kommunikation, traditionella lärandemetoder och sätten att organisera innehåll. Det för också med sig att den virtuella världen nu blivit så påtaglig och vardaglig, och i flera avseende verklig, att vi kliver in och ur den helt naturligt och ofreflekterat. Rummet är inte längre en fysisk plats. Den upplevda tiden har ändrat karaktär. Vi kan söka upp vem som helst på nätet, inleda en digital diskussion utan hänsyn till vare sig var vi själva eller den eller de andra är eller vad klockan är. Den som vill vara med i diskussionen – den som inte vill avstå. Den som kan bidra med något nytt, gör det – den som inte förmår detta blir strax utanför.

Såväl tid som rum ligger nu i att egna temporala och psykologiska rum etableras för att organisera världen, kunskapen och det egna lärandet. Kontexten och diskursen är virtuell och global, vilket betyder att lärande inte på samma sätt som tidigare är beroende av de sammanhang som skolan, läraren och eleven finns i. Nätverk skapas kring det ämne som står i fokus, där relevant information kopplas samman med andra personer för att sedan kedjas till nätverk med samma tema. När en relevant information är funnen görs ett bokmärke, antingen i det egna nätverket, eller så postas det till ett större socialt bokmärkenätverk där andra bidragit med bokmärken som behandlar ämnet. Tekniska tjänster möjliggör deltagande i flera sociala nätverk genom att hålla reda på uppdateringar kring ett tema eller ett givet nyckelord. Användaren får därmed tillgång till många perspektiv kring ett ämne eller ett innehåll.

I den här förändringsprocessen – som kommer att innebära revolutionerande förändringar av synen på kunskap och lärande och på pedagogik som vetenskap – ska jag nu koncentrera mig på två som jag ser det som viktiga relationer. Den ena rör förhållandet mellan lärande och kunskapsuppfattningar inom ramen för en organiserat utbildningssystem; den andra rör de nya krav som postmoderniteten ställer på forskning om lärande och kunskap och hur den kommer till uttryck i skolans konkreta krittdammsvardag.

\* \* \*

Inledningsvis vill jag då göra skillnad på vad jag vill kalla *digitaliserat lärande* och skilja det ifrån vad som kan uppfattas och benämnas som *traditionellt lärande* då dess villkor ligger i ett digitaliserat kunskaps- och kommunikationssamhälle, där det postmoderna kunskapsbegreppet bildar utgångspunkten. Med termen lärande definierar jag undervisning och inläring som samtidigt givna. Möjligen en postmodern konstruktion. En lärandesituation omfattar därför såväl den undervisande som den inlärande aktiviteten. I olika sammanhang används termerna undervisning och lärande var för sig, vilket innebär att lärande synonymt avgränsas till den inlärande delen. Dikotomin undervisning – inläring är ett arv från stimulus-respons-pedagogiken där undervisning sågs som stimulus och inläring som respons. I en sådan förståelse bildas en ny dikotomi undervisning – lärande ingen begreppslig nyorientering. Lärande som ett integrerande begrepp utgör däremot en ny begreppsläggning av själva fenomenet, som innebär att det inte finns någon grund för en systematisk dikotomisering. I en innehållslig begreppsläggning av termen *lärande* vill jag föreslå en bestämning som *en grundläggande förändringsprocess som utgörs av en skillnad som blir en skillnad*. I andra ord innebär det att då vi erfar en skillnad visar sig den som en kvalitativ förändring i innehållet av det som vi erfarit. Om vi ser två kvinnor är det ingen skillnad i kön – om vi ser en man och en kvinna framstår en skillnad i kön som innebär att en skillnad i erfarenhet, nämligen att det finns två kön, och att den upptäckta skillnaden kommer att vara bestående fram till den dagen då vi erfar ett tredje kön.

### Traditionellt lärande

Går det verkligen att tala om traditionellt lärande? – det verkar vara en orimlig term. Men ser vi tillbaka i pedagogikens lärandehistoria kan vi finna en tanketråd om lärandet som sträcker sig tillbaka till Antiken (jfr Kroksmark, 1990; 2003). De mest utmärkande dragen i i denna

lärandets idéhistoria utgörs av antaganden att lärande bäst sker genom planläggning där man i undervisningen följer vissa på förhand uppgjorda och i praktiken prövade principer. Denna förutsättning uppfylls oftast i institutionaliserad verksamhet (Jarvis, 2004), som t.ex. inom ett utbildningssystem eller inom professionell kompetensutveckling. Sådant lärande är metodiskt utformat, inte sällan utvecklat på didaktisk (vetenskaplig) grund och därmed på något vis systematiserat. I pedagogikens västerländska historia (bl.a. Kroksmark, 2002) är det metodiskt planlagda lärandet känt sedan antiken. Platons dialoger (Platon Samlade skrifter, Bok II) är goda exempel på hur läraren planerar en dialogisk undervisningssekvens med slaven (sic!), som genom lärarens illfundiga metod inte kan undvika att inse att han redan besitter den kunskap som han söker efter.

Den mest markerade utbildningsrevolutionen (Bauman, 1997) i Europa skedde under 1600-talet. Den har med boktryckarkonstens genombrott att göra, som innebar att texter kunde mångfaldigas och spridas på ett nytt och okontrollerat sätt – också utanför kyrkan. Utbildningsrevolutionen förde med sig åtminstone tre konsekvenser. Den första var att man under 1600-talet började att skilja ut barndomen från vuxenlivet. Det hade inte skett tidigare och omnämns av Ariès som ”the discovery of the child” (Ariès, 1962). Det andra var att uppdelningen mellan barn och vuxen krävde pedagogisk specialisering och till sist att ansvaret för fostran och bildning kom att föras bort från föräldrarna.

Johan Amos Comenius (1591-1670) är den mest inflytelserike förespråkaren för ett metodiskt ordnat lärande inom ramen för den modernistiska utbildningsrevolutionen. Han hävdar i huvudverket *Didactica Magna* (Comenius, 1657/1999<sup>3</sup>) att allt lärande ska ordnas så att en sak i taget ska läras och att inget nytt ska införas innan det föregående är inhämtat. Vidare att det enkla ska föregå det sammansatta, det konkreta tas före det abstrakta. Allt i ordning enligt den princip som naturen fastslagit. Comenius föreslog också en stadiindelad skola – Modersskolan först, Modersmålsskolan sedan; därefter gymnasium och universitet. Varje stadium med sitt specifika innehåll – en tydligt urskiljbar progression.

Johan Friedrich Herbart (1776-1841) anses vara den pedagog som först gav pedagogiken en vetenskaplig ordning (Lundgren, 1979;

2002; Uljens, 2004). I *Konturer till föreläsningar i pedagogik*, som publicerades 1835, lanserar han tankarna bakom ett vetenskapligt ordnat lärande. Teorin bär namnet formalstadieteorin<sup>4</sup> och innebär att allt lärande går att ordna i sådana exakta sekvenser att den lärande inte kan undvika att lära sig och att nå kunskapsmålet. Den ena delen bygger systematiskt på den andra i en lång serie. Precisionen är hög och läraren blir ett instrument för att effektuera ordningsföljden. Herbart idéer har lagt grunden till den så kallade undervisningsteknologin (Skinner, 1969; Dahllöf, 1967), som hade sin storhetstid i Sverige under 1960- och början av -70-talen. Den märks fortfarande inom bland annat militärpedagogiken<sup>5</sup> och i den så kallade IKEA-pedagogiken.<sup>6</sup> Herbart syns också i flera av dagens mest utvecklade dator- och tv-spel.

Snart sagt samtliga pedagoger efter Herbart – som specifikt befatat sig med lärande – har på olika sätt vidarefört hans syn på systematisk tur&ordning-metodik. Den tidiga svenska sekelskiftespedagogiken 1800-1900, ofta representerad av Fridtjuv Berg (Berg, 1892; Bröms 1964), omnämnd som den svenska enhets-/grundskolans fader, hämtade i allt väsentligt sin inspiration från Comenius och Herbart. Vår första professor i pedagogik, Bertil Hammer (1877-1929) har i sina arbeten (Kroksmark, 1991) samma systematiska ordning.<sup>7</sup> Jean Piaget (1896-1980), vars teorier dominerat synen på lärande i svensk skola under hela efterkrigstiden och fram till i slutet av seklet, bygger på antaganden om en viss ordning i lärandet som är underställt människans psykobiologiska utveckling. Benjamin Blooms taxonomi från 1956 (Bloom, 1956/1984) studerade pedagogikstudenter långt in på 70-talet och frågan är om inte den i hög grad utnyttjas fortfarande – även om Blooms namn numera sällan eller aldrig nämns.

Lärarkandidater som utbildade sig vid seminarierna under 1940- – -60-talen, fick inför granskningen av praktiken eller övningen, lämna manusliknande beskrivningar till seminarielärarna om hur lektionen skulle genomföras. Åtskilliga är dessa dokument som väntar på att utforskas. Metodikläraren Åke Hellstrand (personlig kommunikation) i Göteborg har studerat några sådana och funnit att det kunde innebära stora problem för kandidaten, om det i lektionsmanus till exempel stod att eleven på lärarens fråga: ”Var befann sig Moses?” svarade: ”I vassen” i stället för som det skulle vara enligt manus: ”I öknen”. Kra-

ven lättades efterhand men de lärare som utbildade sig på 1960-talet minns också de den stränga synen och kraven på planering av läran- det. På liknande sätt kan lärarstudenter av 1970-80-talen erinra sig me- todiklektorernas praktikbesök, där de krävde att få se en lektionspla- nering och där de med argusblick inte endast bevakade att denna följ- des utan också att den var inplacerad i en tydlig progression (Morberg, 1991; 1999). Det finns skäl anta att också den sena 1900-talets och den förnyade lärarutbildningen under 2000-talet bygger på samma grunduppfattning om planeringens betydelse även om det numera är vfu<sup>8</sup>-lärarnas huvudansvar att kontrollera och inte metodiklärarnas.

De nya läroplanerna som infördes i grund- och gymnasieskolan (Lpo-94/Lpf-94) uppfattas ofta som revolutionerande i sin målstyrda rationalitet. Men grundantagandet om lärande är detsamma som tidi- gare, ehuru den här gången på innehållslig nivå (som hos Herbart), där krav och mål formuleras i relation till tid.<sup>9</sup> Det bygger på en idé om att man på förhand kan reglera lärande på detaljnivå – 749 mål att uppnå under 6.665 timmar. Skolmatematiken så som den är organise- rad i kursplanen för Grundskolan är ett extremt exempel på hur detal- jerad en målbeskrivning kan bli.<sup>10</sup> Det är ett i raden av exempel på en utbildningsrationalitet som är disciplinerande och styrande och som måste planeras på lokal nivå (Krokmark, 2002).

Exemplen på det som jag här benämner som traditionellt lärande, dvs den uppfattning som bygger på att lärande måste planläggas, sty- ras, disciplineras och att det måste finnas en viss systematik i lärandet som är given på förhand, är många. Det gemensamma problemet är att den syn som nu råder på lärande; på skola och utbildning i allmän- het, är dikterad av antaganden som inte ifrågasätter sig själva. Dessa utgår från en konserverande syn på utbildningsvetenskaplig forskning som går hand i hand med statens uppfattning av hur lärande ska sty- ras. I sammanhanget har reflektion och kritik blivit de ledande be- greppen men dessa är tandlösa eftersom de är oförmögna att påverka den skolpolitiska ordningen. Den oöverträffade frihet som skolans lokala aktörer har i sina möjligheter till regionala tolkningar av i prin- cip allt (utom tiden), har lett till en pedagogisk vanmakt av aldrig tidi- gare skådat slag (jfr Bauman, 2002). Det jag vill diskutera är om fe- nomenet lärande står i en kopernikansk vändning, som inte accepterar föreskrivna manualer, där monoopolet på lärande inte längre är institu-

tionernas, där lärandet inte kan kvantifieras, utan där lärande är en aktivitet som styrs av individen och på vägar som ingen forskning hittills lyckats beskriva. Vi talar om en sk Googlisering av lärandet. Termen är träffande. Den antyder lärandets nya infrastruktur. En sådan ropar efter alternativa grundantaganden för lärandet och jag vill nu tala i termer av *innovativt lärande*.

## Innovativt lärande

Kunskaps- och informationssamhället har många benämningar. En är postmodernism en annan är det digitala samhället. Allt oftare talas det dock i termer av ett globaliserat lärande, vilket innebär att det modernistiska lärandeprojektet fått en utomordentligt kraftfull utmanare. Det lärande och den kunskap som helt nyligen kunde kontrolleras genom styrning och planering inom institutionerna ersätts konsekvent av oplanerat lärande som ingen längre kan kontrollera och det sker överallt i människans vardag. Det mest kraftfulla verktyget för denna typ av lärande är Internet och då såväl den information som där kan sökas och transformeras till kunskap som den kommunikation som sker mellan människor. Avståndet mellan kunskap och människor kan inte längre mätas i mil eller kilometer, timmar eller minuter, utan i antalet musklickningar och förmågan att finna de rätta nyckelorden till någon av de ytterst effektiva sökmotorer som finns på nätet. Kunskap kan heller inte längre prövas eller mätas på samma sätt som tidigare, den har förlorat de tydliga hierarkierna. Kunskap har blivit till vars och ens egendom,<sup>11</sup> situationell, temporalt tillfällig och globalt relaterad och relativ.<sup>12</sup> Det mest utmärkande är att den globala kunskapen ger upphov till lokala kunskapsfriktioner genom att individen har oändlig tillgång till information. Det uppstår därmed olika tolkningar av informationen och kunskap som bryts mot varandra. Det går att jämföra de här processerna med vad som utspelar sig i våra domstolar – alla tolkningar utvecklas till ytterst seriös kunskap vars konsekvenser är stora för individen; det är tolkning på ”blodigt allvar”. Kunskapens förutsättningar i tolkningen av information är emellertid uppenbar inom juridiken, varför kunskapen också är möjlig att prövas, överklagas. Ett nyckelbegrepp i det innovativa lärandet blir *tolkning*, en specifik lärandekompetens vars slutsatser är möjliga att överpröva.

Det okontrollerade, fria, ytterst demokratiska och globala lärandet har med ens kommit att vara kreativt och transformativt (Marton, 2005). Transferbegreppet är väl beskrivet (Pugh & Bergin, 2005; Cranton, 2006) inom forskningen. Här skiljer jag mellan två väsentliga aspekter – för det första den transfer som innebär att lärande ombildar ett innehåll och en form till ett annat innehåll och till en annan form och för det andra, den transfer som innebär att lärande av innehåll och form i en situation kan transformeras till en helt annan. Inom ramen för institutionellt lärande är dessa transferproblem uppmärksammade i tidigare forskning. Bland annat redovisar Bereiter & Scardamalia, (1985) och Brown & Campione (1981) att skolelever har haft betydande problem med att flytta det de lär i skolan till vardagsituationer som ligger utanför skolan. Hugo (2006) har emellertid nyligen noterat att en av de största drivkrafterna för elever i gymnasieskolan är då de uppfattar att lärandet ”är på riktigt”.

Lärande följer inte längre någon planering, det är inte målstyrt via statliga styrinstrument och inte heller relaterat till teorier eller taxonomier om vare sig, sig själv eller om människans utveckling. Det är heller inte möjligt att i alla fall undersöka eller identifiera upphovspersonen/-organisationen till den information som transformeras till kunskap i mötet med ett tolkande subjekt. Kunskaper sprids på ett okontrollerat sätt mellan människor med en hastighet som historien aldrig tidigare sett. Skillnaden mellan tro, vetande, vidskepelse, propaganda och kunskap är nära nog omöjlig att identifiera. Kunskap om lärande och hur sådant ska arrangeras är nu så beskaffad att en 3000 årig tradition i västvärlden inte längre kan bilda grund för att förstå lärandets villkor. Det som hittills varit allmänt för-givet-taget inom pedagogiken har inte längre någon avgörande aktualitet.

Postmoderna tider – det digitala kunskaps- och kommunikations-samhället – frågar efter ett alternativt sätt att förstå lärande. Det som kännetecknar detta lärandet är att det bygger på de premisser som postmoderna tider ställer på ett *innovativt lärande*, som förutsätter *intuitivt lärande* i kombination med *lärande i grupp*.

Allt lärande måste nu utgå från antagandet att den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövrats. Det innebär att det innovativa lärandet är erfarenhetsrelaterat och att lärande är erfarande av skillnad som blir skillnad.

## Innovativt lärande och intuition

Forskningen kring intuition är omfattande inom en filosofisk avgränsning (Johansson & Kroksmark, 2004) men förekommer i ringa omfattning inom pedagogisk eller didaktisk forskning (Jacobsen, 2006; Atkinson & Glaxton, 2000). Intuitiv pedagogik är en dimension i lärares arbete som tar vid där planeringen upphör att fungera eller inte längre räcker till. Det gäller på såväl individ-, grupp- som systemnivå.

Intuition uppfattas ofta, såväl i den allmänna debatten som inom forskningen, som någon sinnligt och abstrakt (Glaxton, 2000, p. 40f; Bastick, 1984). Något som det inte går att sätta fingret på. Inte sällan görs skillnad mellan kvinnlig intuition och annan. Men i en närmare analys av begreppet intuition är det i grunden en fråga om erfarenhetsrelaterad kunskap. Jacobsen (op.cit) jämför den med den praktiska klokskapen hos Aristoteles (1988) och med vad som i modern skolsvenska kallas förtrogenhetskunskap (Liedman, 2002; SOU 1992:94). Bruner (1974) anför följande kriterier för intuition: aktiverande (den tar vid där annat stannat), trygghet, visualisering, icke-verbal aktivitet, informell strukturering av ett problem samt användning av delar ur en helhet.

Intuition i lärares arbete är alltid erfarenhetsrelaterad – intuition är i min bestämning ett uttryck för *professionell erfarenhet*.<sup>13</sup> Den utgörs av de framtvingade professionella lärandekvaliteter som uppträder då lektionsplaneringen havererar. Då framträder ett intuitivt lärande, som karaktäriseras av öppenhet och ett tvivel på det för-givet-tagna. Det är ett lärande som konstitueras i ögonblicket, det är direkt och spontant och det utgörs av implicit och erfarenhetsrelaterat innehållsligt och formmässigt vetande, kunskap eller kompetens. Därutöver är det intuitiva lärandet märkt av helhetstänkande som konstitueras i snabba och radikala idéer och idékombinationer i konstellation med en föreställning om att lösningar av kunskapsproblem kräver social eller kollektiv reflektion och förhandling, som genast ger upphov till nya problemformuleringar. Dessa uppfattas som lika viktiga som de svar eller lösningar som man kommer fram till – oftast är den stora styrkan att intuitionen i det innovativa lärandet leder till att flera olika svar och förslag på lösningar presteras. De kreativa och fantasieggande momen-

ten, nytänkandet, det intellektuella zappandet blir tydligt liksom den fria och fördomsfria spekulationen. På så vis undanröjs det som traditionellt uppfattas som kunskapsutvecklingens värsta misstag: att tänka eller att göra fel. Innovativt lärande innebär att det ibland är nödvändigt att formulera ”felaktiga” lösningar för att få den relief som behövs för den nya och kreativa kunskapsutvecklingen. Medvetenheten kring kopplingen mellan innehållsliga kvaliteter i lärandet och situation/kontext är en intuitiv kvalitet som blir tydlig, liksom en ständig pendling mellan situation/kontext och dekontextualisering av kunskap, mellan detaljer och helheter. Denna medvetenhet gör att den intellektuella spänsten ökar, att konsekvensen av socialitet i lärandet blir att det kan finnas fler än en enda lösning på ett problem och att den metakognitiva medvetenheten ökar.

Lärandekvaliteter uppfattas av individerna i sociala sammanhang som ett resultat av dynamiska grupprocesser snarare än individuella prestationer – myten om den ensammes strävan efter kunskap ersätts av utpräglat teamarbete. Förankring av nytänkande i team eller grupper förutsätter närvaro, aktivitet och delaktighet som ger individerna och gruppen mod och självkänsla som ofta ökar tryggheten och motivationen att gå vidare med nya utmaningar.

Det intuitiva lärandets kvaliteter konstitueras i kollektiva aha-upplevelser i begrepps-bildningen, moment av syntes som övergår i nya teser, kreativitet och en explosion av nya idéer. I Johanssons & Kroksmarks studie (op.cit) heter det:

Teachers who use intuition as a method are aware of the uniqueness in every situation. This means that the situation supplies what has to be handled with teaching-intuition. This appearing multiplicity and plurality have to be summarized in a unity. The responding teachers do this by teacher’s-intuition-in-action (Johansson & Kroksmark, 2004, p. 375).

### Innovativt lärande i grupp

Lärande i grupp är en fundamental kvalitet i den mänskliga kulturens natur – att se och att bli sedd, att bekräfta och att bli bekräftad. De kollektiva kulturella aktiviteterna har alltid som mål att skapa *något* som är av innehållslig eller formmässig karaktär. Detta något är sedan möjligt att värdera, kritisera, utveckla, förändra etc. Förvånansvärt lite

forskning har under de senaste decennierna intresserat sig för hur lärande går till i sociala sammanhang – i skolan eller bland professionella på en arbetsplats. I stället har framför allt den internationella forskningen riktat uppmärksamheten mot elevprestationer och hur olika standarder för mål bäst ska utformas och mätas. Inte mindre anmärkningsvärt blir det då det går att konstatera (Åberg, 2006) att intresset för t.ex. grupplärande är stort i skolorna. Det gäller i första hand professionell kompetensutveckling bland lärare men fenomenet har med all säkerhet överspridande effekter. Fokus ligger då på hur lärande går till i sociala sammanhang. Grupplärande har jag i denna artikel utgått ifrån, som en förutsättning för innovativt lärande. Formen för denna typ av lärande konstitueras via ett antal skilda antaganden. Det första gäller *samarbete* eller med ett annat ord: *interaktion* som innebär att de som deltar i lärande på ett aktivt sätt och i handling delar med sig av sin egen erfarenhet men också att man drar nytta av andras erfarenheter. Allt mänskligt lärande kräver någon form av utbyte, oftast mellan två eller flera personer. Minimikravet förutsätter en lärare och en elev, vilket inte bara innebär en lärare av kött och blod, utan det kan innebära en bok, en dator, en film etc. Det lärande som jag avser här är emellertid det lärande som sker mellan människor.

Innovativt lärande är socialt och grupprelaterat. Kopplingen till intuitivt lärande gör att det är gruppens samlade erfarenhet som utgör förutsättningen för att nytt lärande ska kunna genereras. En grupp består per definition av fler än två deltagare (Åberg, 2004; 2005). Sammansättningen av en grupp kan variera och lärande i en grupp kan ha vitt skilda avsikter. Det gemensamma är antagandet att kunskap är kontextuell och social, att den är tillfällig och att alla människor har olika men giltiga erfarenheter, att alla lär på olika sätt, att lärande är en subjektiv tolkningsakt och att lärande definieras som skillnad som blir skillnad som alltid är förhandlingsbar. I institutionaliserade sammanhang konstitueras det innovativa lärandet i grupp genom att den som är utsedd att leda lärandet – en lärare – antar rollen som handledare vars uppgift är att fylla ut de kännetecken som jag anfört för det intuitiva lärandet. Traditionellt är den som antar lärarrollen officiellt utsedd, och så måste det vara i det institutionella sammanhanget – men i en äkta (innovativ) lärandesituation skiftar lärar- eller handledarrollen mellan de skilda medlemmarna i gruppen. Den som

har kompetensen, kunskapen eller den för tillfället bästa frågan är i den egenskapen gruppens lärare/handledare.

Lärande i grupp förutsätter människans välutvecklade förmåga till *intersubjektivitet*,<sup>14</sup> dvs vår förmåga att för-givet-ta andras subjektivitet som en gemensam kunskap. För att detta ska kunna vara möjligt förutsätts inte bara ett språk utan också en kultur, en livsvärld, som samtliga i en grupp kan relatera till på ett eller annat sätt. Genom språket kan vi uttrycka men inte förändra våra kulturella erfarenheter. Bruner (1996) hävdar att den pedagogiska försummelsen av intersubjektiviteten i lärandet inneburit att allt lärande i västvärlden stöpts i samma form med en enda allvetande lärare, vars uppdrag varit att undervisa okunniga elever.

Det jag vill utgå från är interaktion och intersubjektivitet för att försöka identifiera vad som krävs för att etablera lärande som bygger på de signalement som jag angivit ovan, där gruppens deltagare är specialiserade på att lära och lära av varandra – en *självstyrande ömsesidig lärandegemenskap*. Den innehållsliga dimensionen är innehållslig i didaktisk mening men den rör också sådana aspekter som att utveckla omdömesförmåga, självförtroende och självförtroende samt samarbetsförmåga. Det tycks vara i grupplärande som sådana kvalifikationer kan nås.

I grupplärande utvecklas metoder för lärande som efterhand blir modellbildande för gruppen men också för flera olika former för kompetens- och kunskapsutveckling. Det innebär att deltagarna efterhand lär sig att efterlikna varandra, att de uppfattar den egna kunskapen som lika viktig som någon annans, att de kan lyssna till och förhandla kring skilda kunskapsuppfattningar etc. Grupplärande innebär också att arbetsdelning kan ske, som går ut på att gruppens medlemmar i vissa fall kan dela kunskapsutvecklande arbetsinsatser mellan sig för att på så vis utveckla en tydligare team-känsla som också är effektiv. I en sådan modell kan några gruppmedlemmar gå långt i sin kreativt och sitt nyskapande samtidigt som några andra av gruppens medlemmar kan utgöra sk ”minnesbanker”, vars uppgift är att hålla reda på var gruppen befann sig före det att den nya kunskapsutvecklingen inleddes. På så vis bygger gruppen in en samtidig kreativitet och stabilitet.

En ytterligare viktig del av gruppen som grund för innovativt lärande är det som betecknas som *tillhörighetsfenomenet*. Gruppen som

form för lärande innebär att dess medlemmar kan identifiera sig i förhållande till en omgivning. Trygghet är ett viktigt element i allt lärande och gruppen ger efter hand en säkerhet hos individerna där argument och motargument redan är prövade. I detta ligger också ett av lärandets mest fundamentala förutsättningar i att bli uppmärksam, sedd, identifierad som *någon*, som *någon* för någon annan. Varje medlem i en grupp framstår därmed med sin erfarenhet, som blir tillgänglig för samtliga i gruppen. Erfarenheten karaktäriseras av någon konstituerar ett begreppssystem som utgör grunden för att ingripa i en grupps förändringsprocesser. Erfarenheten blir ett självbiografiskt minne, som exploaterar framtidens möjligheter. Genom att vi blir tydliga i såväl innehållslig mening – det som vi kan och vet – som i formmässig sådan – det sätt varpå vi resonerar och reagerar i sociala situationer – blir också relationerna internt i gruppen respektfulla och subjektivt hanterade. Gruppens inre dynamik för med sig en gruppidentifikation – ”Vi utgör Gruppen i pedagogiskt arbete” – som i sin tur genererar en yttre solidaritet, som betyder att varje deltagare vet alla andras förutsättningar som i sin tur får som konsekvens att var och en blir gruppsolidarisk mot gruppens olikidentiteter. Gruppen har diskuterat och löst ett visst antal problem vilket betyder att varje individ i gruppen känner till Gruppens kunskap och kompetens och blir därför förmögna att uttala sig i termer av gruppens gemensamma kunskapsnivå. På så vis utvecklas en bredare och djupare relevans för kunskapens och kompetensens giltighet.

Lärandet får konsekvenser för den enskilde som i vissa fall kan följa med under lång tid i livet. Det gäller såväl den innehållsliga aspekten som den formmässiga. Grupplärande blir oftast modellbildande, vilket betyder att de former för lärande som gruppen utvecklar återskapas individuellt då personen vid annat tillfälle skapar lärande organisationer. Det gäller sättet att hantera och värdera kompetens och kunskap men också det sätt som kompetens och kunskap utvecklas på. I grupplärande framstår kompetens och kunskap som kvalitativ och komplex, historisk och kulturellt förankrad. Den uppfattas strax också som preliminär och förhandlingsbar och synen på lärande definieras som kvalitativa förändringar av kunskapsuppfattningar. Dessa aspekter är avgörande för hur kompetens och kunskap ska kunna hanteras i den postmoderna vändningen. En avgörande dimension av

dessa aspekter är att utvecklingen hos individern i gruppen sker i offentlig granskning. Det går inte att i grupplärande hålla sin egen utveckling privat eller dold för andra. En av poängerna med grupplärande är just att kunna granska och bli granskad. På det viset underviker individen att utveckla kompetens och kunskap som kan uppfattas som outvecklad eller med ett intentionalt fokus som är tveksamt.

Den dynamik som det här synsättet fäster uppmärksamheten på har Howard Gardner (1983/1994) diskuterat i sin forskning. Han resonerar övertygande om att vi alla har olika ”erfarenhetsramar” inom vilka vi hanterar verkligheten, som till exempel att behandla numeriska relationer, lingvistiska sublimiteter, förmågan att uttrycka kroppsrörelser eller att uppfatta andras känslor. Dessa individuella kvaliteter kan vara hämmande på individuell nivå men i grupplärande utgör de en kvalitativ tillgång, eftersom olika individer bidrar med resurser inom sina respektive ramar. I grupplärande förväntas inte att alla behärskar allt – det blir en kollektiv resurs – men alla måste utveckla kompetens i att hantera interaktiva relationer. De kan se olika ut men i en lärandegrupp är det interaktivt lärande som är i fokus. Bruner (op.cit.) gör en viktig distinktion mellan *talang* och *möjligheter* där han hävdar att den talang som individen har är en konsekvens av de möjligheter som ges. Om gruppens skilda medlemmar avsiktligt utvecklar och lär sig de skilda talanger som de besitter har gruppen samtidigt skapat bästa tänkbara möjligheter till lärande.

Grupplärande är inte bara ett lärande av innehåll och form – det är också *situerat*. Med det menas att gruppens medlemmar upplever att Gruppen är den vitala grunden för verksamheten, den blir överordnad själva lärandet. Därför är det av betydelse att förstå hur gruppidentiteten uppstår och utvecklas. Den får sin utformning genom hur slutna eller öppna gruppen är mot omvärlden. En grupp som endast tillåter interna relationer stannar snart i utvecklingen och sektbegreppet ligger nära. En grupp för lärande måste ha öppna relationer till annan verksamhet som karaktäriseras av lärande. Allt som görs i gruppen tvingas till sist att kunna granskas, diskuteras och kritiserats av utomstående experter. Gruppens identitet påverkas om den till exempel deltar i internationellt avancerade sammanhang eller om den har sina kontakter kopplade inom det egna lärosätet. En grupp med svag intern identitet kan snabbt förändras om den odlar viktiga inter-

nationella kontakter eller om den exponerar sin utveckling i öppna sammanhang som i konferenser eller kurser med inbjuden expertis eller att dess medlemmar deltar i den offentliga vetenskaps- och kulturkritiken i våra medier.

Den i det här sammanhanget avslutande aspekten på grupplärande har med *narration* att göra. Julia Kristeva (2001) talar i boken *Hannah Arendt: Life is a Narrative* om livet som en berättelse. Så också med gruppen som grund för lärande. Varje individ är en berättelse; gruppen blir en berättelse. Det betyder i samband med grupper vars uppgift är att lära, att den organiserar, behandlar och strukturerar kunskap som är erfarenhetsorienterad på två olika nivåer. Den ena är det logiskt-vetenskapliga tänkandet, den andra utgörs av narrativt tänkande. Det logiskt-vetenskapliga tänkandet präglar alla former av lärande. Det är just det systematiska som vi bestämmer som kunskap. Det narrativa tänkandet kräver någon form av socialitet som är av kontinuerlig karaktär. Gruppen utgör en sådan enhet. Varje grupp består av olika personer med skilda erfarenheter, men tillsammans etablerar gruppen en gemensam berättelse som bestämmer och bekräftar lärandets innehåll och form. I berättelsen finns det kollektiva minnet, i den konstitueras också gruppens interna och externa identitet. När gruppens medlemmar ska redogöra för det som den arbetar med blir det i form av en berättelse där vissa saker betonas och andra reduceras allt med avseende på hur berättelsen vill definiera och avgränsa gruppen. Berättelsen är identitetskonstituerande på så vis att den svarar på frågor som Vilka är vi; Vilka vill vi vara; Vad vill vi att andra ska säga om oss.

Berättelsen, narrationen, är något som varje lärandegrupp måste utveckla tillsammans och ständigt diskutera och utsätta för kritik. I annat fall löper den risken att bara bekräfta sig själv.

### Sammanfattning

Det globaliserade och digitala kunskapssamhället utmanar en 3000 årig idétradition inom pedagogiken och då särskilt synen på lärande och hur lärande går till. Den traditionella hierarkiseringen av kunskap är på samma sätt utmanad. Den möjlighet till förändring som föreslås i denna artikel och som möter globaliseringens och kunskapssamhäl-

lets krav på lärande benämns *innovativt lärande*. Den konstitueras i intuition, tolkning och lärande i grupp.

Innovativt lärande innebär framför allt att den traditionella lärar-kompetensen raskt måste växlas mot en sådan som har förmågan att frigöra, utmana och utveckla de kunskapsresurser som redan finns i till exempel en studentgrupp. Den resursen kan överstiga den lärande organisationens kompetens på såväl kollektiv som individuell nivå. En sådan lärarskicklighet inom universitet och högskola ligger i en *postmodern handledarkompetens*. En sådan är inte konstituerad i vertikal överkunskap, där läraren har tolkningsföreträde, utan i en sådan processorienterad kompetens som gör att läraren känner sig kompetent nog att förhandla med studenterna om hur kunskap och kompetens bäst ska läras: tolkas, förhandlas, organiseras och förstås.

Det innovativa lärandets förutsättningar bygger på antagandet att kunskap vare sig är sann eller objektiv. Däremot finns digital information av skilda kvaliteter som kommuniceras via människor och kunskapsartefakter. Det vi vet och det vi fattar beslut om är en konsekvens av tolkningar och förhandlingar som är på allra största allvar. Därtill kommer möjligheten att överpröva kunskapen, att tolka igen och att förhandla en gång till. Den globala kunskapen är vare sig rationell eller relativistisk. Den är demokratisk på ett sätt som vi är ovana vid. Den orienterar sig också inom en så kallad handlingsdiskurs, vilket innebär att all kunskap till sist får praktiska konsekvenser.

### Litteraturreferenser

- Alexandersson, Mikael (2004). *Textflytt och sökslump - informations-sökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus.
- Arendt, Hannah (1951/1994). *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: A Harvest Book.
- Ariès, Philippe (1962). *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape.
- Aristoteles (1988). *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Atkinson, Terry & Glaxton, Guy (ed.) (2000). *The intuitive practitioner*. Oxford: Oxford University Press.
- Bastick, Tony (1984). *Intuition: How we think and Act*. Chichester: Wiley.

- Bauman, Zygmunt (1997). *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Community Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. In S. F. Chipman & J. W. Segal & R. Glaser (Eds). *Thinking and learning skills. Current research and open questions*. (pp. 65-80). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Berg, Fridtjuv (1892). *Huru folkskolan tillkom. En riksdags-historisk öfversikt*. Stockholm: Emil Hammarlund förlag 1892. [Särtryck ur Svensk Läraretidning]
- Bloom, B. S. (1956/1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA Allyn and Bacon.
- Brown, A & Campione, J. C. (1981). Including flexible thinking: A problem of access. In J. P Daus & N O'Connor (Eds). *Intelligence and learning*. (pp. 515-529).
- Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, Jeromie (1974). *The relevance of education*. London: Penguin.
- Bröms, Klas (1964). *Fridtjuv Bergs pedagogik*. Stockholm: Föreningen för Svensk Undervisningshistoria. Årsböcker i Svensk Undervisningshistoria 112:1964
- Cranton, Patricia (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahllöf, Urban, (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Göteborg Studies in Educational Science 2:1967. Almqvist & Wiksell.
- Gardner, Howard (1983/1994). *Den sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Glaxton, Guy (2000). The anatomy of intuition. In Terry Atkinson & Guy Glaxton, (ed.) (2000). *The intuitive practitioner*. Oxford: Oxford University Press.
- Hugo, Martin (2006) *Liv & lärande*. Manus. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

- Jacobsen, Jens Christian (2006). Den planlagte intuition. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske universitet. Avhandlingsmanus.
- Jarvis, Peter (2004). *Adult Education & Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Johansson, Thorbjörn & Krokmark, Tomas (2004). Teacher Intuition, Didactic Intuition. *Reflective Practice, Volume 5, Number 3, October 2004*, pp. 357-381(25).
- Kant, Immanuel (1915). Avhandlingar om fred och rätt. Stockholm:Bonniers.
- Kristeva, Julia (2001). *Hannah Arendt: Life is a Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Krokmark, Tomas (1991). *Pedagogikens vägar till dess första svenska professor*. Göteborg Studies in Educational Sciences 78. 1991.
- Krokmark, Tomas (2002). En tankes uppgång och fall i praktiken. I Att döma eller bedöma. Stockholm: Skolverket Rapport nr. 2:708.
- Liedman, Sven-Eric (2002). *Ett oändligt äventyr*. Stockholm: Bonniers.
- Lundgren, Ulf P. (1979). Att organisera omvärlden. Stockholm: Liber förlag, Publica.
- Lundgren, Ulf P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2002, Årg 7, Nr 3 s. 233-243.
- Marton, Ference (2005). Lärande och transfer. Paper presenterat vid forskarseminariet vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping maj 2005.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1976). *The Phenomenology of Perception*. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Morberg, Åsa (1991). *Metodikämnet i folkskollärautbildningen*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik.
- Morberg, Åsa (1999). Ämnet som nästan blev. En studie av metoden i lärarutbildningen 1842-1988. Stockholm: HLS Förlag. *Studies in Educationnal Science* 18:1999.
- Pugh, Kevin J. & Bergin, David A. (2005). The Effect of Schooling on Students' out-of-school experience. *Educational Researcher* vol Distribution 94:90.
- Uljens, Mikael (2004). Pedagogiken mellan den moderna och senmoderna. Installationsföreläsning den 13 februari 2004. Åbo: Åbo Akademi i Vasa.

- Åberg, Karin (2006). Supervised Teacher Development Groups – Super and Visionary to Whom and What? Paper presented to the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), San Francisco, USA.
- Åberg, Karin (2005). Group Facilitation - for whom and what? Paper presented to the European Conference on Educational Research (ECER), Dublin, Ireland.
- Åberg, Karin (2004). Group facilitation for teacher development. A postgraduate study in Learning and Communication. Paper presented to the European Conference on Educational Research (ECER), Crete, Greece.

## Noter

<sup>1</sup> Jag använder här ordet “vändning” snarare än “villkor” eller “tillstånd” som är mer troget Lyotard för att betona just den förändringsprocess som skolan och kunskapsbegreppet där är inne i..

<sup>2</sup> Om vi med “Postmodernt kunskapsbegrepp” menar ett sådant där kunskapens enhetliga, logiska och objektiva karaktär är ifrågasatt är den kritiken av betydligt äldre datum. Då måste Nietzsche, (Blitz, 1995) Kierkegaard (Best & Kellner, 1991) och Heidegger (Blitz, 1995) nämnas som föregångare. Här förutsätter jag digitaliseringen som en avgörande förutsättning för ett postmodernt kunskapsbegrepp.

<sup>3</sup> Första utgåvan på tjeckiska 1630. Årtalet 1657 avser den första utgåvan på latin.

<sup>4</sup> Herbart angav stadierna klarhet (fördjupning i lärostoffets detaljer), association (med kända element), sammanfattning och tillämpning. Teorin vidareutvecklades av flera lärjungar till Herbart, de sk nyherbartianerna, av vilka Tuiskon Ziller (1817-1882) oftast åberopats. Enligt honom bör en karaktärsdanande undervisning allmänt planeras i stadierna förberedelse, framställning, förknippning, sammanfattning och tillämpning, i princip oberoende av ämne och av elevernas mognad. Samtliga stadier bör återkomma varje lektion. Formalstadieteorin fick fram till 1920-talet stor betydelse inom lärutbildning och läroplansutveckling i Sverige, ofta med en stelhet som torde ha varit främmande för dess upphovsmän.

<sup>5</sup> Metodiken kallas MMM, som står för Mål, Medel, Metod.

<sup>6</sup> Under förutsättning att kunden följer den ordning som anges i monteringsinstruktionen blir bokhyllan Billy till sist bokhyllan Billy och inte skostället Logga.

<sup>7</sup> Bland annat hans läsläror.

<sup>8</sup> Vfu står för verksamhetsförlagd undervisning (sic!).

<sup>9</sup> I Grundskolan ska alla elever efter 6.665 timmars lärande ha erövat 749 mål (att uppnå – läs: krav) enligt kursplanemålen i LPO 1994.

<sup>10</sup> I den första kursplanen för matematikämnet i Lpo 94 fanns 120 mål att uppnå (läs krav) formulerade för år 9. I revisionen som genomfördes 2000 bantades antal krav till 109. Matematikämnet i skolan är också en tydlig representant för vad som kan kallas en dilemmabefriad uppfattning om skolans innehåll i förhållande till vardagens realiteter.

<sup>11</sup> I motsats till Kants (1795/1915) förslag om en kosmopolitisk ordning, ett tillstånd av evig fred mellan folken som styrs av en republikansk författningssprincipl, har globaliseringen spetsat till konflikterna mellan mänskliga rättigheter och suveräna folks krav på självbestämmande. Hannah Arendt har uttryckt detta på ett tydlig sätt: ”Paradoxen i deklARATIONEN om oförytterliga mänskliga rättigheter var från början att den räknade med en ’abstrakt’ människa som inte tycktes existera någonstans. [...] Hela frågan om mänskliga rättigheter blandas därför snabbt samman med frågan om nationell frigörelse; det vara bara folkets, det egna folkets, befriande suveränitet som tycktes kunna trygga dem.” (Arendt, 1951/1994). Jämför också Rawls diskussion om idealteorin versus den icke-ideala teorin (Rawls, 1999).

<sup>12</sup> Med *relativ* menar jag att en betraktelse över vår egen tids besynnerliga mångfald innebär att olika identitetsrörelser samexisterar. Några rörelser försöker bli accepterade inom ramen för dagens liberala demokratier samtidigt som andra försöker omvandla dessa till mång- eller flerkulturella formationer samtidigt som det existerar rörelser som vill omdefiniera dagens gränser för att skapa helt nya nationalstater. (Jfr Bauman, 2003).

<sup>13</sup> Utgångspunkten är tagen i det fenomenologiska erfarenhetsbegreppet – *levd erfarenhet; livsvärlden*. Den region som jag avgränsar ligger inom lärande och särskilt inom ramen för lärarkompetensen. Jag erfar (den professionella) verkligheten som direkt given och för-givet-tagen. Allt som jag vet eller kan har sin utgångspunkt i livsvärlden, i världen, i vår levda erfarenhet. Merleau-Ponty formulerar sig på följande vis: ”Truth does not dwell only in the inner man, or rather, there is no such thing as an inner man: man is within the world (*au monde*); it is in the world that he recognizes himself. What I find in myself is a subject vowed (*voué*) to the world. (Merleau-Ponty 1945/1976, p. xi).

<sup>14</sup> Många forskare hävdar att det är språket som är den grundläggande förutsättningen för kunskapsutbyte. Jag vill föreslå att det inte är den mest grundläggande komponenten, utan den utgörs av människans unika förmåga att ur subjektiviteten upprätta en intersubjektivitet. Med intersubjektivitet avser jag ett visst vara-slag – ”Being-with-one-another.” Det betyder att gruppen inte består av ett Vem eller av Vilka i största allmänhet, utan av *Dem*. Det betyder att det inte existerar någon subjektivitet i absolut mening. Alla våra aktiviteter är alltid relaterade till specifika subjekt, till en specifik grupp i ett specifikt läge. Intersubjektivitet utgör därför identifikation och begriplighet av något som flera eller alla aktörer i en grupp i ett givet sammanhang tror oss vara överens om: att något är på ett specifikt sätt.